

**EVALUACIÓN EN PROFUNDIDAD DE LOS  
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE  
PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**INFORME FINAL**

**INSTITUCIÓN EVALUADORA:  
CARTES Y LE-BERT LIMITADA**



**Capablanca Consultores Ltda.**  
Economía Aplicada e Investigación Social

**ABRIL 2010**

**EVALUACIÓN EN PROFUNDIDAD DE LOS  
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO  
DOCENTE PARA PROFESIONALES DE LA  
EDUCACIÓN**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**RESUMEN EJECUTIVO**

**INSTITUCIÓN EVALUADORA:  
CARTES Y LE-BERT LIMITADA**



**Capablanca Consultores Ltda.**  
Economía Aplicada e Investigación Social

**ABRIL 2010**

El objetivo de este documento es presentar un resumen ejecutivo de la evaluación de los programas de perfeccionamiento analizados como parte del estudio “Evaluación en Profundidad de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación del MINEDUC” a partir de la evaluación individual que se realizó a cada uno de los siguientes programas, orientados principalmente a docentes de los sectores municipales y particulares subvencionados:

**Cuadro 1: Programas de perfeccionamiento docente evaluados, periodo 2000-2007**

PROGRAMAS	COMPONENTES	Años Ejecución	Tipo Evaluación*	Total Beneficiarios	Presupuesto Devengado
PASANTÍAS NACIONALES		2001 a la fecha	D + G + RP +RF	4.217	1.765.618
PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA	Talleres Comunales	2001 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	36.923	1.287.777
	Formación para la Apropriación Curricular con apoyo de Universidades	2003 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	8.953	3.447.928
	Estadías de Especialización en universidades chilenas	2003 – 2004	D + G + RP	106	120.748
	Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores	2004 – 2005	D + G + RP	602	69.120
	Formación Docente a Distancia con uso de NTICs	2002 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	8.266	884.002
FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia	2003 a la fecha	D + G + RP	6.031	820.434
	Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional	2001 – 2005	D + G + RP	842	206.913
	Desarrollo Profesional para Directores en Servicios	2004 – 2006	D + G + RP +RF	888	381.801
PLAN DE MATEMÁTICAS	Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	2004 – 2006	D + G + RP+RI+RF	3.102	1.057.590
	Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas				
	Campeonato de Matemáticas				
	Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente				
BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA (HOY POSTÍTULOS DE MENCIÓN)		2005 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	3.219	1.762.056
PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL		2004 a la fecha	D + G + RP+RI	12.694	1.045.433
PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR		2000 – 2005	D + G + RP+RI+RF	2.791	12.670.866
PROGRAMA DE LIDERAZGO EDUCATIVO		2007 a la fecha	D + G + RP	1.675	968.973
PROGRAMA DE ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS		2000 a la fecha	D + G + RP	13**	80.100
REDES PEDAGÓGICAS LOCALES		2005 – 2007	D + G + RP	229	104.845
PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL		2007 a la fecha	D + G + RP	1.157	277.540

\* D: Evaluación del Diseño del Programa / G: Evaluación de la Gestión del Programa / RP: Evaluación de Resultados a nivel de Producto / Evaluación de Resultados Intermedios / RF: Evaluación de Resultados Finales; \*\* Corresponde al número de establecimientos educacionales que han participado en el periodo 2000-2007.

Fuente: CAPABLANCA.

## **I. Descripción de los Programas de Perfeccionamiento Docente**

En términos generales, todos los programas de perfeccionamiento continuo de docentes evaluados, responden a los cambios curriculares implementados a partir de la reforma educacional, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección, con el propósito de fortalecer los conocimientos disciplinarios y las competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión de los docentes que ejercen en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados, esto con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar.

En el Cuadro 2 se muestra un resumen con los principales elementos que caracterizan a cada programa.

**Cuadro 2: Descripción de los Programas**

	<b>PASANTÍAS NACIONALES</b>	<b>PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA</b>	<b>FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN</b>
<b>Año de inicio</b>	2001	2002	Este programa es una agrupación de líneas de acción que lleva a cabo el CPEIP, cada una con su propia justificación y año de inicio: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento docente en Educación Parvularia (2003 – actualidad)</li> <li>• Perfeccionamiento docente en Educación Emocional (2001 - 2005)</li> <li>• Desarrollo profesional para Directores en Servicio (2004 – 2005)</li> <li>• Formación continua de docentes Liceo para Todos (2004 - 2005)</li> </ul>
<b>Marco Jurídico</b>	Está regulado por el Decreto N° 100 del MINEDUC de mayo 2005. Responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros” <sup>1</sup> y se encuentra vinculado al producto estratégico “Gestión y Apoyo Educativo”. Además, responde al Marco para la Buena Enseñanza, en lo referido al desarrollo de competencias profesionales relacionadas al Dominio D “Responsabilidades profesionales” y al Marco para la Buena Dirección, en particular al Dominio A de Liderazgo.	Está regulado por el Decreto N° 113 del MINEDUC de abril de 2004 (que sustituye el Decreto N° 297 de 2002, que creó el Programa). Responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros” <sup>2</sup> y se encuentra vinculado al producto estratégico “Gestión y Apoyo Educativo” y al Marco para la Buena Enseñanza, en lo que respecta al desarrollo de las competencias relativas al Dominio A (“Preparación de la Enseñanza”) y D (“Responsabilidades Profesionales”).	Este Programa es una agrupación con fines presupuestarios. Cada componente tiene su propia justificación, no existiendo elementos comunes entre ellos más allá que el perfeccionamiento docente.
<b>Objetivos</b>	Promover el intercambio de experiencias pedagógicas significativas entre docentes de escuelas y/o liceos subvencionados, como fuente de aprendizaje para una mejor implementación de la reforma curricular, aprovechando las capacidades y competencias profesionales de aquellos docentes reconocidos por sus pares y de las unidades educativas que están dispuestas a compartir sus experiencias	Actualizar los conocimientos de las disciplinas y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de docentes de aula que se desempeñan en los establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. N°2 de Educación de 1998 y sus modificaciones y por el D.L. N°3.166, de 1980, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes por parte de los alumnos.	Responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros”. Dada la heterogeneidad de componentes, cada cual tiene sus objetivos individuales.
<b>Población Potencial</b>	De acuerdo a los objetivos del programa, corresponde a establecimientos educacionales subvencionados, que presenten problemáticas pedagógicas o de gestión escolar.	Profesionales de la educación de establecimientos educacionales subvencionados (particulares y municipalizados).	Cada componente tiene definida su propia población potencial. Siempre en el contexto de establecimientos educacionales subvencionados.
<b>Modalidad Provisión de Servicios</b>	La provisión de servicios es realizada por los mismos establecimientos que forman las duplas participantes en el programa, la que es mediada por el equipo del CPEIP responsable del programa, encargado de la selección de las experiencias educativas significativas (EES) y de las duplas participantes, así como de generar las condiciones para que se lleve a cabo la transferencia de estas EES.	Dependiendo del componente la provisión de servicios es externalizada a centros de educación superior mediante licitación pública (Apropiación Curricular, Estadías de Especialización, Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores y Formación de docentes a distancia con uso de TICs) o es proporcionada directamente por el CPEIP (Talleres comunales).	Dada la heterogeneidad de componentes, cada cual tiene definida su propia modalidad de provisión de servicios.

<sup>1</sup> Subsecretaría de Educación, Programa Mejoramiento de la Gestión (2007).

<sup>2</sup> Subsecretaría de Educación, Programa Mejoramiento de la Gestión (2007).

	<b>BECAS DE ESPECIALIZACION (POSTITULOS)</b>	<b>PLANES DE SUPERACION PROFESIONAL (PSP)</b>	<b>PLAN DE MATEMATICAS</b>
<b>Año de inicio</b>	2005	2004	Se llevó a cabo entre los años 2004 y 2006 y comprendió la realización de cuatro componentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)</li> <li>• Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas</li> <li>• Campeonato de Matemáticas</li> <li>• Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente: Pasantías Nacionales, y los componentes Apropiación Curricular, Talleres Comunales y Becas de Especialización.</li> </ul>
<b>Marco Jurídico</b>	Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2003 “Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo” y a los productos estratégicos del mismo año: “Supervisión técnico-pedagógica” y “Programas de Mejoramiento Educativo”. El programa se enmarca en el Marco para la Buena Enseñanza y contribuye, de manera prioritaria, al desarrollo de las competencias del Dominio A, en especial en lo que dice relación con los criterios A.1, A.3, A.4 y A.5.	Este programa nace a raíz de la promulgación de la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente y su reglamento, el año 2004, en acuerdo con el Colegio de Profesores. En estos cuerpos legales, se establece que los profesionales de la educación que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio, deben someterse a evaluación cada uno y cuatro años respectivamente, y participar en forma obligatoria, en programas de carácter formativo en su comuna, los que se denominan Planes de Superación Profesional.	Está regulado por el Decreto 113 del MINEDUC, del 30 de mayo de 2005. Este programa surge como una prioridad en las políticas de educación, impulsada por el Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar, para mejorar las enseñanzas de las matemáticas, por cuanto este sector se considera esencial para la adquisición de las competencias básicas que deben alcanzar los niños y jóvenes a lo largo de sus años de escolaridad.
<b>Objetivos</b>	El objetivo del programa es propender a la progresiva especialización de los conocimientos y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesionales de la educación que se desempeñan en enseñanza básica en establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares), mediante el otorgamiento de becas de especialización en universidades chilenas, en el ámbito del segundo ciclo de Educación Básica. De esta manera, se espera que los profesores se conviertan en especialistas en su sector educativo.	Proveer acciones de carácter formativo, diseñadas y ejecutadas por los municipios, a los profesionales de la educación que en su evaluación docente hayan obtenido un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, con el propósito de reducir las brechas de formación detectadas en la evaluación docente, y lograr que a nivel comunal, se constituyan espacios de desarrollo profesional que permitan a los docentes el aprendizaje y/o actualización de las competencias, conocimientos y habilidades establecidas en el Marco para la Buena Enseñanza y, por esta vía, el mejoramiento de sus prácticas docentes.	Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2004 “Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo” y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año “Supervisión técnico-pedagógica”.
<b>Población Potencial</b>	La población potencial del Programa son los profesionales de la educación básica (segundo ciclo) que se desempeñan en establecimientos educacionales subvencionados, preferentemente de alta vulnerabilidad socioeducativa.	El programa está orientado a atender a los profesionales de la educación del sector municipal que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio en el Sistema de Evaluación Docente del Ministerio de Educación.	Profesionales de la educación básica que se desempeñan en establecimientos educacionales subvencionados, en el subsector de Matemáticas.
<b>Modalidad Provisión de Servicios</b>	La provisión de servicios es externalizada a centros de educación superior mediante licitación pública.	Transferencia de los recursos asignados por ley al Municipio, quien se encarga de proveer a sus docentes los Planes de Superación Profesional. Lo anterior se complementa con apoyo técnico entregado directamente por el CPEIP.	Dada la heterogeneidad de componentes, cada cual tiene definida su propia modalidad de provisión de servicios. Entre estas se cuenta la externalización a universidades (Apropiación Curricular y Postítulos) y provisión directa del CPEIP (Talleres Comunale).

	PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR	LIDERAZGO EDUCATIVO Y FORMACIÓN DE EQUIPOS DE GESTIÓN	ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS
<b>Año de inicio</b>	1996	2007	2000
<b>Marco Jurídico</b>	Este programa, al igual que la mayoría de los programas de perfeccionamiento docente que lleva a cabo el CPEIP, se enmarca dentro de la política educacional que se inicia con la Reforma Educacional, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. El programa surgió de una iniciativa parlamentaria en respuesta a la débil incorporación de los docentes en el proceso de la Reforma Educacional, la baja autoestima del magisterio y la necesidad de desarrollar y fortalecer competencias en el ejercicio docente, como la autonomía, creatividad, espíritu crítico y participación, tanto a nivel curricular como didáctico.	El programa Liderazgo Educativo, se inicia como tal el 2007, año en el cual se crea, en la Ley de Presupuestos del Sector Público, la transferencia 603 en el Programa Desarrollo Curricular y Evaluación (Programa 01) de la Subsecretaría de Educación, para financiar dicho programa. Su ejecución está reglamentada por el Decreto N° 246 de Educación, de julio de ese mismo año.	Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de "Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo." y se encuentra vinculado al producto estratégico "Supervisión técnico-pedagógica". Este programa responde a la actual política educacional que dice relación con mejorar la calidad de la educación, y permitir que ésta se distribuyera en forma más equitativa y con creciente participación social.
<b>Objetivos</b>	El propósito de este programa era que los profesionales de la educación del Sistema de Educación formal reafirmaran su vocación y fortalecieran su autoestima profesional, valorando su propio quehacer e incorporando innovaciones, metodologías y contenidos actualizados, como resultado de una experiencia en el extranjero que contemplaba conocimientos teóricos, experiencias prácticas y vivencias en una cultura distinta. Esto con el fin de contribuir a fortalecer la profesión docente y a mejorar la calidad y equidad de la educación.	Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de "Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros" y se encuentra vinculado al producto estratégico "Gestión y Apoyo Educativo". Tiene como fin contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, mediante el desarrollo de competencias y mejoramiento de las prácticas de gestión y liderazgo educativo de los docentes directivos, técnicos con responsabilidad pedagógica y sostenedores, de establecimientos educacionales.	El objetivo del programa es generar aprendizaje en todos los alumnos y alumnas, permitiendo que accedan al derecho que tienen a la educación que necesitan para vivir con dignidad; es decir, contar con una escuela básica que realmente adelante y haga visible la universalización y la relevancia de los aprendizajes.
<b>Población Potencial</b>	Profesor de aula con a lo menos un año de práctica laboral docente, que se desempeña en establecimientos educacionales subvencionados, incluyendo los jardines infantiles dependientes de JUNJI y los centros de atención al preescolar de INTEGRA.	Docentes directivos que se desempeñan en establecimientos educacionales subvencionados: directivos, docentes técnicos pedagógicos y sostenedores.	Escuelas con financiamiento público, especialmente, escuelas subvencionadas de enseñanza básica de todo el país. También son parte de la población potencial los orientadores, directivos y docentes de educación pre básica, básica y media.
<b>Modalidad Provisión de Servicios</b>	Produjo los servicios a través de la participación de universidades y otras instituciones académicas extranjeras, las que elaboraban propuestas de formación, las que podían ofrecerse en formato de Pasantías o Diplomados.	Dependiendo del componente la provisión de servicios es externalizada a centros de educación superior mediante licitación pública o es proporcionada directamente por el CPEIP.	La modalidad de provisión es directamente a través del CPEIP.

	<b>REDES PEDAGÓGICAS LOCALES</b>	<b>PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL</b>
<b>Año de inicio</b>	2005	2007 Comprende la realización de 4 Componentes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualización Curricular</li> <li>• Post Títulos en Pedagogía</li> <li>• Formación de Docentes y Directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional</li> <li>• Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general de acuerdo a las especialidades del centro educativo</li> </ul>
<b>Marco Jurídico</b>	La existencia de las redes pedagógicas locales, se formalizó ante el Ministerio de Educación, a través de la Resolución Exenta N° 9.830 del 08 de agosto de 2003. En ella se establece que "Los profesionales de la Educación de un sector o subsector de aprendizaje específico del currículo oficial y/o especialidad, de un mismo o de distintos establecimientos educacionales de una comuna o localidad geográfica cercana, podrán organizar Redes Pedagógicas Locales para los efectos de desarrollar e intercambiar experiencias pedagógicas que tiendan a la apropiación y profundización continua. Con tal propósito podrán reunirse con cierta periodicidad a través del año."	Está regido por el Decreto N° 261, de Educación de Julio de 2007, el que señala que serán destinatarios del programa los docentes que se desempeñan en establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional regidos por el DFL N° 2, de Educación, de 1998 y por el Decreto Ley N° 3.166, de 1980, en calidad de docentes de aula, docentes directivos, jefes de unidades técnico pedagógicas, jefes de producción, especialidades o afines.
<b>Objetivos</b>	El objetivo del programa era fortalecer el funcionamiento de Redes Pedagógicas Locales como comunidades de aprendizaje de profesores, que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales, a la vez de generar espacios de reflexión/acción, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al aprendizaje de los estudiantes.	Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2007 "Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros." y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año "Gestión y Apoyo Educativo". En este contexto, tiene por objetivo actualizar, profundizar y formar a docentes y directivos de los establecimientos de enseñanza técnico profesional.
<b>Población Potencial</b>	Docentes de aula que trabajaban en el nivel de Educación Media de establecimientos subvencionados. En los casos de Inglés y Educación Física, también formaban parte de la población objetivo, los docentes de Educación Básica.	Docentes que se desempeñan en establecimientos de Educación Media Técnico Profesional, del sector subvencionado y de administración delegada, ya sea realizando docencia en los módulos de las especialidades o en las asignaturas de la formación general.
<b>Modalidad Provisión Servicios</b> de	La provisión es directamente a través del CPEIP, en la modalidad de apoyo técnico y/o financiero.	La provisión de servicios es externalizada a centros de educación superior mediante licitación pública.

## **II. Resultados de la Evaluación**

### **1. Diseño de los programas de Perfeccionamiento Continuo de Docentes**

En el seminario internacional sobre formación continua de profesores organizado en enero de 2007 por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, el actual director del CPEIP, Carlos E. Beca (2009), planteó como un primer desafío, “la necesidad de contar con una política pública de formación continua integral, sistémica y coherente, articulada con la formación inicial y situada en una perspectiva de formación permanente a lo largo de toda la carrera profesional”.

A juicio del equipo consultor, las deficiencias existentes en materia de política de perfeccionamiento continuo de docentes, ha creado condiciones que favorecen la generación de programas de perfeccionamiento continuo sin objetivos de mediano y largo plazo, lo que por una parte, se ha manifestado en programas cuyo origen ha sido una respuesta política de corto plazo, frente a situaciones puntuales y cuyo término, se explica por la pérdida de relevancia del problema que le dio origen; y por otra, ha generado una oferta de programas y componentes desarticulada, en la que no se aprecia cómo la suma y secuencia de estas acciones contribuye efectivamente al perfeccionamiento de los docentes en servicio en los ámbitos disciplinario, pedagógico y de gestión.

En términos generales, los programas evaluados no evidencian elementos de diseño que fundamenten su dimensionamiento, así como la conveniencia de la alternativa de intervención seleccionada. A continuación se resume la evaluación efectuada en términos de los principales elementos de diseño analizados en el conjunto de programas estudiados.

#### **1.1 Diagnóstico**

El patrón que se observa en los programas evaluados es que éstos se basan en diagnósticos globales, los que si bien permiten visualizar los problemas que pretenden resolver, no son lo suficientemente específicos, por lo que no proporcionan información cuantitativa (estadística) que permita identificar su población potencial y objetivo, fundamentar su dimensionamiento, en términos de metas de cobertura y duración de la intervención, así como tampoco estimar indicadores que den cuenta de la situación inicial (línea de base) y cómo se espera que ésta evolucione en el tiempo, a la vez que tampoco permiten evaluar alternativas de cómo el programa podría resolver, de mejor manera, las problemáticas más específicas de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes<sup>3</sup>.

No obstante, a partir de la implementación de la Evaluación Docente el año 2003, se dispone de una herramienta que entrega información acerca del nivel de desempeño de los docentes de establecimientos municipales, respecto de los criterios que ha establecido el Marco para la Buena Enseñanza, y por tanto puede ser útil para orientar la oferta de perfeccionamiento desde el Estado. A la fecha, esto ha permitido identificar, como principales deficiencias, aquellos aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la planificación y gestión de las clases, resultados que han sido incorporados en el último tiempo en algunos programas/componentes, que lleva a cabo el CPEIP<sup>4</sup>, aún cuando este es un tema en que el que aún se debe avanzar, de modo que contribuyan efectivamente al diseño de

---

<sup>3</sup> La falta de un diagnóstico específico se presenta en 10 de los 11 programas evaluados.

<sup>4</sup> Es el caso de Talleres Comunales, Apropiación Curricular y Postítulos de Mención.

planes y políticas que respondan a los requerimientos de los docentes, unidades educativas y sostenedores<sup>5</sup>.

## 1.2 Diseño de los programas

Salvo los programas Pasantías Nacionales, Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, los ocho programas de perfeccionamiento continuo restantes que han sido evaluados en este estudio, no presentan un diseño que responda a un adecuado dimensionamiento del problema o necesidad que les da origen; que permita por una parte, establecer claramente la situación inicial y la situación final que se espera lograr con la realización de cada programa, y por otra, definir los componentes (productos y/o servicios) necesarios y suficientes que debe proporcionar cada programa para alcanzar dicha situación deseada, así como su organización temporal, en un horizonte determinado<sup>6</sup>.

Otro elemento común en el diseño de los programas evaluados, y que afecta la estimación de en qué medida estos programas, son capaces de solucionar un problema determinado<sup>7</sup>, es la falta de un sistema de seguimiento y evaluación ex - post que incluya evaluaciones a nivel de resultados intermedios y finales del programa, así como determinar factores de éxito o riesgo para el cumplimiento de sus objetivos, y que pueda ser utilizado para justificar la continuidad o posibles reformulaciones de los programas. A esto se suma una falta de bases de datos sistematizadas y unificadas sobre beneficiarios, postulantes, prestaciones (cantidad y calidad) y recursos financieros, que permitan realizar evaluaciones rigurosas<sup>8</sup>.

Si bien en algunos programas<sup>9</sup> se realizan evaluaciones a los beneficiarios antes y después de participar en las actividades de perfeccionamiento, y se evalúa la gestión de las universidades que los dictan, estas actividades sólo permiten tener una visión del logro alcanzado por los docentes durante su participación en dichas actividades, y de aspectos de gestión de la implementación del programa que pueden ser mejorados, siendo insuficientes para dar cuenta de cómo evoluciona la situación inicial del problema, en la medida que se realiza la intervención, así como para evaluar si los programas generan los resultados intermedios y finales (impactos) esperados<sup>10</sup>.

---

<sup>5</sup> Carlos E. Beca, actual director del CPEIP, al referirse a la articulación entre la formación continua y la evaluación docente, en el seminario internacional sobre formación continua de profesores organizado en enero de 2007 por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, señaló "un gran desafío es recoger información válida a partir de los resultados de las evaluaciones para impulsar planes de superación efectivos, pero también para diseñar políticas de desarrollo profesional que respondan a los resultados que el sistema de evaluación entrega a cada profesor, a las unidades educativas y a los sostenedores municipales".

<sup>6</sup> La falta de un diseño a partir de la metodología de Marco Lógico se presenta en 8 de los 11 programas evaluados, la que si bien no era exigida cuando estos programas se iniciaron, no invalida el hecho de la necesidad de que los programas se diseñen en función del conocimiento del problema detectado y de la situación futura que se desee alcanzar mediante su realización, así como establecer todas las partes que es necesario que conformen el programa para asegurar o tratar de asegurar su éxito.

<sup>7</sup> Es decir, cómo y cuánto contribuyen a mejorar la calidad de los docentes y por tanto, cuánto se puede esperar que impacten en los aprendizajes de los alumnos.

<sup>8</sup> La falta de un sistema de evaluación ex - post que incluya evaluaciones a nivel de resultados intermedios y finales y la carencia de bases de datos como las señaladas, se presenta en la totalidad de los 11 programas evaluados.

<sup>9</sup> Postítulos de mención, Apropiación Curricular y Liderazgo Educativo (3 de 11 programas evaluados).

<sup>10</sup> En la generalidad de los programas los resultados esperados a nivel intermedio se refieren a cambios en las prácticas pedagógicas o de gestión de los docentes o directivos (dependiendo del programa), en función de los objetivos de cada actividad de perfeccionamiento. Los resultados finales o de impacto de los programas se refieren a cambios en el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas de los docentes y directivos participantes.

Al respecto, Beca (2009) plantea que “las iniciativas y programas de formación continua requieren de evaluaciones rigurosas y sistemáticas que permitan verificar la efectividad de los esfuerzos y recursos invertidos”, lo que califica como un “tema altamente complejo, pues la tendencia habitual es a evaluar el perfeccionamiento por el adecuado cumplimiento de las actividades programadas y por la percepción de los sujetos participantes, siendo esta última, generalmente sesgada por factores subjetivos”.

En adición a lo anterior, los programas de perfeccionamiento evaluados carecen de indicadores que permitan medir la evolución de la situación inicial, en las dimensiones particulares que se espera que cada programa genere impactos, situación que constituye una limitación de estas intervenciones, ya que no permite conocer en forma oportuna el logro de sus objetivos a nivel de resultados intermedios y finales, lo que sumado a la falta de una definición clara de población objetivo, dificulta analizar la efectividad de las intervenciones, así como la eficiencia en el uso de los recursos que permita fundamentar su continuidad o la conveniencia de efectuar reformulaciones, orientadas a mejorar estas dimensiones.

Otro elemento de diseño común en la mayor parte de los programas evaluados (salvo EMTP y liderazgo educativo), es que estas intervenciones son acotadas, de carácter restringido y específico, que no están relacionadas entre sí, para conformar una oferta de trayectoria en el perfeccionamiento, y tampoco están vinculadas en su origen en forma explícita para impactar en el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel de las modalidades de formación continua implementadas durante el período de análisis, se observa por una parte, una tendencia a que las actividades de perfeccionamiento tengan un mayor componente aplicado (por ejemplo, postítulos de mención). Lo cual se refleja en el desarrollo de fases prácticas, tanto en aquellos programas que se han externalizado a centros de educación superior como los de ejecución directa por parte de los equipos del CPEIP, lo que a juicio del equipo evaluador resulta pertinente para promover una mejor transferencia al aula de los aprendizajes adquiridos por los docentes.

Por otra parte, si bien durante el período bajo análisis, se observa que regularmente las actividades de perfeccionamiento han generado una oferta orientada directamente a los docentes, en el último tiempo, los nuevos programas, así como las reformulaciones de los existentes, con posterioridad al período en evaluación, han tendido a generar una oferta centrada en el establecimiento educacional, comprometiendo el apoyo, no sólo de los docentes sino también de los equipos directivos y sostenedores. Esto es, a juicio del equipo evaluador, un cambio positivo ya que permite responder de mejor manera a las necesidades particulares de las comunidades escolares.

Finalmente, ninguno de los programas evaluados considera en su diseño, incentivos específicos que estimulen la participación de los docentes/directivos, así como la posterior aplicación de los conocimientos adquiridos en su trabajo diario (como por ejemplo, asignaciones monetarias u otros mecanismos similares). A juicio del equipo consultor, es pertinente, ya que si cada programa generara incentivos propios a participar de sus actividades o a incorporar los conocimientos adquiridos en el aula, se produciría una “competencia” entre los programas que podría afectar el cumplimiento de los objetivos para los cuales fueron creados los programas. Por lo anterior se estima que lo razonable es que existan incentivos transversales al perfeccionamiento, que fomenten la participación de los docentes así como la incorporación de los conocimientos adquiridos en la práctica docente en el aula. En la actualidad existen algunos incentivos transversales que contribuirían a estos fines, como la Asignación

de Perfeccionamiento Docente, o mecanismos como la Asignación de Excelencia Pedagógica o la Asignación Variable por Desempeño Individual. Sin embargo, ellos debieran ser revisados acerca de su pertinencia y contribución efectiva a los fines planteados anteriormente, tema que sobrepasa el alcance de esta consultoría.

## **2. Duplicidades y Complementariedad**

De acuerdo a la encuesta realizada a los beneficiarios de los programas del CPEIP un 51,5% del total de encuestados declara haber participado en programas de perfeccionamiento docente no entregados por el CPEIP, de los cuales el 50,4% señala haber pagado con recursos propios, el 23% lo pagaba su empleador, el 14,8% a través de beca estatal, el 3,5% a través de beca privada, el 3,2% otro tipo de financiamiento y 5,2% declara que no conoce la fuente de financiamiento.

Al analizar la oferta pública no CPEIP, es posible señalar que si bien durante el período bajo análisis no existen programas en que se produzcan duplicidades con la oferta entregada por el CPEIP, sí se observa una inadecuada coordinación del Área de Formación Continua con el resto de las unidades del MINEDUC con las que comparte responsabilidad sobre el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio (por ejemplo, la División de Educación General - DEG y Unidad de Currículum y Evaluación - UCE). Esta inadecuada coordinación puede tener un efecto desfavorable sobre la eficacia y eficiencia de los programas implementados, ya que por una parte se pierde la oportunidad de complementar esfuerzos realizados por las distintas unidades y por otra, se pierde la posibilidad de que el CPEIP aporte, desde su experiencia, elementos que enriquezcan el diseño de iniciativas de formación continua que puedan surgir en otras dependencias del Ministerio.

Respecto de la oferta privada, en una primera mirada esto podría tomarse como una duplicidad en la oferta (dos agentes ofreciendo perfeccionamiento de una misma materia o contenido central); no obstante lo anterior, la visión de la consultora al respecto es que – al menos en el campo de la Educación – ningún contenido puede darse por cerrado y/o agotado, de modo que es posible ver a estas distintas entidades como complementarias. Además, desde el punto de vista de los aprendizajes, no es sólo correcto evaluar, en este caso, un curso, por el contenido que trate, sino también debe evaluarse la estrategia de enseñanza para realizar una evaluación más en profundidad en este aspecto, lo que no fue posible realizar en este estudio.

## **3. Organización y gestión de los programas**

### **3.1. Estructura Organizacional**

La estructura organizacional del Área de Formación Continua<sup>11</sup> es sencilla y se organiza a partir de una jefatura que tiene a su cargo unidades responsables de uno o más programas de perfeccionamiento docente. Esta estructura, resulta adecuada para el cumplimiento de las labores operativas de los programas, en términos de que permite controlar el desempeño en la producción de los componentes y su desarrollo durante el año, así como detectar aspectos de gestión susceptibles de mejorar. No obstante, existen funciones que no están llevándose a cabo en forma adecuada, como son la elaboración de diagnósticos más profundos sobre la situación inicial y que permitan establecer lineamientos estratégicos que, posteriormente, puedan ser implementados por las unidades operativas (programas), así como para realizar el seguimiento y evaluación ex post de los resultados a nivel de producto y de resultados

---

<sup>11</sup> El Área de Formación Continua ha estado a cargo de 10 de los 11 programas evaluados, exceptuándose el programa Planes de Superación Profesional.

a nivel intermedio y final de los programas, que sirva como insumo base para apoyar la toma de decisiones, no sólo a nivel de área, sino también del nivel directivo del CPEIP, para lo cual no se identifica una unidad responsable de estas funciones.

En términos de coordinación, las entrevistas realizadas como parte de esta evaluación a los encargados de los programas permiten identificar como un elemento común para el periodo de análisis, que si bien existe coordinación al interior de un mismo programa o línea de acción, el nivel de coordinación entre los distintos programas evaluados no siempre es adecuado, lo cual puede afectar negativamente la eficacia de su accionar, al no aprovecharse posibles complementariedades entre programas<sup>12</sup>.

En términos de la operación de los programas, la coordinación con los niveles regionales y provinciales, es la adecuada para que se implementen y ejecuten las actividades de perfeccionamiento, dado que cada programa ha definido la responsabilidad que le corresponde a cada nivel y se han establecido las instancias de coordinación requeridas para ello. No obstante, se observa que hay labores asignadas a los niveles regionales o provinciales (por ejemplo, la difusión de los programas) que se agregan a las labores habituales de estas unidades, por lo que muchas veces, dada la escasez de recursos humanos de esas unidades, su realización depende de las prioridades y disponibilidad de la SEREMI o DEPROV, lo cual podría comprometer los resultados a nivel de eficacia del programa, tanto en el cumplimiento de las actividades programadas en el CPEIP como en los tiempos programados.

### **3.2. Criterios de Selección de Beneficiarios**

Desde el punto de vista de la gestión de los programas, los criterios de selección de beneficiarios han operado más bien como requisitos de postulación, ya que por una parte varios programas y componentes no han definido criterios de focalización de beneficiarios<sup>13</sup>, y por otra parte, no se ha requerido seleccionar postulantes, pues de acuerdo a lo informado por el CPEIP la demanda no ha superado a la oferta entregada, a excepción del programa de Postítulos de Mención, que cuando ha ocurrido, se ha seleccionado de acuerdo al índice de vulnerabilidad social de los establecimientos, privilegiando a aquellos docentes que ejercen en establecimientos con mayor índice de vulnerabilidad.

---

<sup>12</sup> Las entrevistas individuales realizadas como parte de este estudio fueron además complementadas con un focus group realizado el 1 de julio de 2009 con los coordinadores de 6 de los programas evaluados quienes al ser consultados sobre qué aspectos cambiaría en el CPEIP, manifestaron juicios como los siguientes: “mayor trabajo inter-programas e inter-áreas”; “mejoraría una mirada más sistémica de las acciones y programas”; “mejorar su vinculación con las otras instituciones del Ministerio”; “...pero pensando en el CPEIP creo que nos hace falta una mirada más global y relacional entre los diferentes programas”.

<sup>13</sup> En los programas Apropriación Curricular y Postítulos de Mención en caso de requerirse, por exceso de demanda, priorizan por índice de vulnerabilidad social de los establecimientos a que pertenecen los docentes postulantes; Talleres Comunes, se ha focalizado en docentes de establecimientos municipales; el componente Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores, se focalizó en forma indirecta en las regiones donde hubo oferta disponible y no por criterios preestablecidos; el programa Perfeccionamiento de docentes en el Exterior, utilizó como criterio de focalización que los docentes postulantes tuvieran a lo menos un año de práctica laboral docente y que no estuvieran pronto a jubilar; el componente Postítulos en Pedagogía del programa Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, focaliza los recursos hacia aquellos docentes que estén en posesión de un título profesional otorgado por una Universidad o Instituto Profesional, de al menos 8 semestres y 3.200 horas presenciales (ambos requerimientos), de carreras afines a las especialidades de los sectores económicos definidos en el currículum vigente de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, que tengan un mínimo de 2 años de docencia en aula, ejerzan en un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o de administración delegada, todos ellos de la modalidad Técnico Profesional y no haber sido beneficiado en otro Postítulo con el sistema de financiamiento de beca del Ministerio de Educación.

Si bien la participación de beneficiarios en los programas, depende del interés que ellos puedan manifestar, ya que su participación es voluntaria (aunque en algunos de ellos condicionada a la aprobación del sostenedor), se estima que es posible orientar y fomentar la focalización de algunos programas hacia aquellos establecimientos y/o docentes que presentan mayores deficiencias en sus conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión, o como se ha venido desarrollando en el último tiempo (desde el año 2008), enfocar el perfeccionamiento al interior de la escuela.

En este sentido, cabe destacar la utilidad de los resultados de la evaluación docente en términos de contribuir a la focalización de los beneficiarios de los programas. Esto, debido a que se puede realizar un adecuado diagnóstico y en la medida que se usen para orientar los contenidos de los cursos (talleres) de perfeccionamiento de la oferta pública, es factible concentrar los esfuerzos financieros, efectivamente, en los ámbitos, que para el Estado, son más prioritarios desde el punto de vista de mejorar la calidad docente, sobre todo considerando que la postulación de los beneficiarios es voluntaria, donde son ellos finalmente los que determinan, dentro de la oferta que pone a su disposición el Estado, en qué aspectos están interesados en perfeccionarse, no existiendo criterios de selección que den cuenta efectiva de sus necesidades particulares.

### **3.3. Criterios de Asignación de Recursos**

No hay criterios explícitos de asignación de recursos, tanto entre programas, como entre componentes y entre regiones. Esto se debe, fundamentalmente, a que por una parte la oferta queda determinada por la existencia de unidades ejecutoras que califican de acuerdo a los requisitos que establece cada programa, y por otra, a que la participación de los docentes en los programas es voluntaria, por lo que la asignación final de los recursos queda determinada por el calce entre la oferta y demanda de cada programa.

Si bien esta modalidad puede ser adecuada para el contexto en que se desarrolla la formación continua para docentes, puede resultar negativa para aquellas regiones que no dispongan de una oferta de entidades ejecutoras suficientemente desarrollada, como ha ocurrido en el caso de Postítulos de Mención, donde el programa reconoce que han existido problemas para la generación de cursos en regiones extremas del sur y norte del país, ya sea por falta de proponentes o por mala calidad técnica de las propuestas presentadas; esto se corrobora al observar que en el periodo 2005-2007 se atendió en este programa a sólo 5 docentes de la III región (0,16% del total de docentes atendidos en el periodo) y a ningún docente de las regiones XI y XII.

No obstante lo anterior, existe un mecanismo más bien basado en los presupuestos históricos, los que se adecuan a demandas puntuales que los programas puedan visualizar a partir de prioridades que determinan las políticas educativas, observaciones en terreno o intenciones de requerimientos de inversión que pudieran plantear los niveles regionales del Ministerio de Educación.

## **4. Eficacia de los programas**

La evaluación de la dimensión de Eficacia de los programas implica evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, es decir, en qué medida el programa está alcanzando sus objetivos, sin considerar necesariamente los recursos asignados para ello. También contempla el análisis de la Calidad del Servicio, la cual corresponde a una dimensión específica del concepto de eficacia, que se refiere a la capacidad del

Programa para responder a las necesidades de sus clientes, usuarios o beneficiarios (se refiere a atributos de los productos entregados, tales como: oportunidad, accesibilidad, comodidad, entre otros).

Los ámbitos de control considerados en esta evaluación corresponden a:

- **Productos:** En el caso de los programas evaluados, el producto corresponde a actividades de perfeccionamiento continuo para profesionales de la educación entregadas mediante diferentes modalidades (dependiendo del programa). Los indicadores utilizados para evaluar este ámbito corresponden a porcentaje de cobertura y porcentaje de cumplimiento de las metas anuales de producción establecidas por los programas, además de la medición de la satisfacción de los usuarios, para lo cual se diseñó y aplicó una encuesta presencial tendiente a evaluar la calidad y otras características de los cursos desde la perspectiva de los beneficiarios. Esta actividad se realizó a todos aquellos programas, a excepción del programa de Formación Continua Liceo para Todos y Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos<sup>14</sup>. Los atributos medidos fueron los siguientes:
  - Accesibilidad: facilidad para acceder a los programas otorgados por el CPEIP.
  - Claridad del proceso de postulación: información clara y confiable sobre los procesos de postulación de los programas dictados por el CPEIP.
  - Criterios de selección: claridad respecto a los criterios de selección utilizados en los programas que organiza el CPEIP.
  - Calidad de los cursos: nivel de excelencia percibido en los cursos de los cursos ofrecidos por el CPEIP.
  - Pertinencia de los contenidos: contenidos apropiados en los cursos impartidos por el CPEIP.
  - Aplicabilidad y utilidad en el aula: transferencia a la sala de clases de los contenidos aprendidos en los cursos dictados por el CPEIP.
  - Complejidad: nivel de dificultad y desafío que exigen los cursos organizados por el CPEIP.
  - Relación entre el producto esperado y el recibido: cumplimiento de las expectativas antes de iniciar el curso entregado por el CPEIP.
  - Externalidades: qué efectos no esperados tienen los programas.
- **Resultados intermedios:** En términos generales, el resultado a nivel intermedio de los programas evaluados es fortalecer los conocimientos disciplinarios y las competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión de los docentes que ejercen en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados (dependiendo del programa). Este ámbito fue medido utilizando como indicador de impacto los resultados en la Evaluación Docente de los

---

<sup>14</sup> En el caso del Programa Formación Continua Liceo para Todos no se pudo desarrollar la Encuesta pues no se contaba con una base de datos de beneficiarios. Para el Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos tampoco fue posible la aplicación de la técnica señalada puesto que el beneficiario es la comunidad educativa, por tanto, el levantamiento de información de las variables consideradas no es el pertinente a través de un cuestionario.

profesores participantes en las actividades de perfeccionamiento continuo del CPEIP.

- **Resultados finales:** el objetivo a nivel de fin de los programas evaluados es contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar. Para estimar este impacto se utilizó como indicador los resultados obtenidos en el SIMCE por los alumnos de los profesores capacitados en los programas impartidos por el CPEIP.

La metodología de evaluación de impacto utilizada fue la de *Matching* usando *Propensity Scores*<sup>15</sup> con Dobles Diferencias<sup>16</sup>, para el caso de los Resultados de Impacto a Nivel Final (SIMCE) y *Matching* usando *Propensity Scores* en Primeras Diferencias<sup>17</sup>, para el caso de los Resultados Intermedios (Evaluación Docente). La principal razón para utilizar este método es su robustez teórica y amplia aplicación en problemas similares.

Adicionalmente a esta metodología base del estudio, se utilizaron dos alternativas para dar mayor robustez a los resultados de impacto, estas fueron:

- *Nnmatch*. Es un método de clasificación no paramétrico, que estima el valor de la función de densidad de probabilidad. Encuentra el vecino más cercano sin estimar una ecuación de participación, sino que a través de una ponderación de todas las variables que se consideren relevantes. Su principal ventaja sobre el método base antes mencionado, es estimar correctamente la varianza de los errores, por lo que es capaz de indicar correctamente si el estimador del impacto es o no estadísticamente significativo.
- Panel de Datos. Con el objetivo de analizar el impacto de los programas desde un enfoque global, es decir, desde el punto de vista del efecto agregado de la participación de los docentes en los programas del CPEIP en la calidad de la educación, se construyó un panel de datos. Con este se apoyan los resultados obtenidos con el tradicional enfoque microeconómico de estimación de impacto de programas, desde una mirada más general que permita controlar por otras variables que pueden estar relacionadas con los resultados SIMCE de los cursos de los docentes beneficiarios y controles.

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos en cada uno de los niveles descritos, para cada uno de los programas analizados, junto con sus principales conclusiones.

---

<sup>15</sup> Metodología de pareo o de controles construidos, donde la búsqueda de “controles” se hace ponderando las variables relevantes que determinan la decisión de participar o no en un programa.

<sup>16</sup> Indicador que determina el impacto de un programa mediante la diferencia entre tratados y controles, de la variación del resultado antes y después del periodo, donde los tratados son los que participan del programa.

<sup>17</sup> Indicador que determina el impacto de un programa mediante la diferencia de los resultados obtenidos por tratados y controles.

#### 4.1 Resultados a Nivel de Producto (Cuadro 3)

Programa	Componente	Periodo Analizado	Beneficiarios (*)	Características de los Beneficiarios			Población Objetivo (*)	Cobertura alcanzada periodo analizado	Nota Promedio Modulo Encuesta			Tamaño Muestral Encuesta (Precisión)
				% Dependencia Municipal	% Urbano	% Femenino			Evaluación Gestión de la Información y Postulación	Satisfacción de Usuarios	Evaluación Global	
Pasantías Nacionales		2001-2007	761 <sup>e</sup>	69,0%	81,5%	-	10.868 <sup>e</sup>	7,00%	6,2	6,3	6,3	225 (6,20%)
Perfeccionamiento en áreas prioritarias de la Enseñanza Básica y Media	Talleres Comunes	2001-2007	36.923 <sup>d</sup>	90,3%	69,9%	84,4%	83.006 <sup>d</sup>	44,49%	5,8	6,1	6,0	243 (6,27%)
	Apropiación Curricular	2003-2007	8.953 <sup>d</sup>	50,1%	86,1%	69,8%	109.228 <sup>d</sup>	8,20%	6,1	6,4	6,2	240 (6,25%)
	Estadías de Especialización	2003-2004	106 <sup>d</sup>	55,7%	92,4%	57,0%	4.732 <sup>d</sup>	2,24%	6,4	6,7	6,6	53 (9,50%)
	Minicomputadores	2004-2005	602 <sup>d</sup>	54,0%	89,8%	64,2%	7.415 <sup>d</sup>	8,12%	5,8	6,4	6,1	171 (6,35%)
	NTIC's	2002-2007	8.266 <sup>d</sup>	51,2%	90,8%	68,3%	196.041 <sup>d</sup>	4,22%	5,9	6,0	5,8	225 (6,45%)
Formación Continua para Profesionales de la Educación	Educación Parvularia	2003-2007	6.031 <sup>d</sup>	70,8%	80,5%	99,8%	12.627 <sup>d</sup>	47,76%	6,0	6,2	6,2	224 (6,43%)
	Educación Emocional	2001-2005	842 <sup>d</sup>	79,1%	91,7%	76,3%	169.835 <sup>d</sup>	0,50%	6,0	6,6	6,4	182 (6,45%)
	Directores en Servicio	2004-2006	888 <sup>d</sup>	97,8%	81,3%	56,0%	13.427 <sup>d</sup>	6,60%	6,0	6,4	6,1	82 (7,30%)
Postítulos		2005-2007	3.219 <sup>d</sup>	48,6%	77,9%	75,8%	47.122 <sup>d</sup>	6,83%	6,2	6,4	6,2	219 (6,40%)
Planes de Superación profesional		2004-2007	12.694 <sup>d</sup>	100,0%	64,6%	71,6%	-	-	6,2	6,1	5,9	268 (5,93%)
Plan de Matemáticas	Talleres Comunes	2004-2006	825 <sup>d</sup>	85,9%	67,8%	63,5%	23.577 <sup>d</sup>	3,50%	6,0	6,4	6,3	79 (6,18%)
	Apropiación Curricular	2004-2006	1577 <sup>d</sup>	55,5%	82,7%	63,4%	23.577 <sup>d</sup>	6,69%	6,1	6,4	6,2	91 (6,18%)
	Postítulos	2004-2006	662 <sup>d</sup>	49,6%	80,4%	65,7%	18.793 <sup>d</sup>	3,5%	6,2	6,4	6,3	63 (6,18%)
Perfeccionamiento en el Exterior		2000-2005	2791 <sup>d</sup>	72,1%	81,0%	66,3%	169.835 <sup>d</sup>	1,64%	6,6	6,5	6,6	241 (6,04%)
Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión		2007	1675 <sup>d</sup>	97,1%	83,0%	56,0%	20.251 <sup>d</sup>	8,27%	5,7	6,4	6,2	215 (6,38%)
Redes Pedagógicas Locales		2005-2007	229 <sup>d</sup>	60,9%	95,1%	69,8%	26.222 <sup>d</sup>	0,87%	5,7	6,2	6,1	116 (6,39%)
Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional		2007	1157 <sup>d</sup>	56,5%	91,3%	48,0%	16.776 <sup>d</sup>	6,90%	5,8	6,2	5,9	191 (6,49%)

(\*)Para cada programa se indica si la población objetivo corresponde a establecimientos educacionales (e) o docentes (d). Corresponde a la población del año 2007, salvo los programas que finalizaron con anterioridad, para los cuales se consideró la población del último año de operación de cada programa o componente.

Fuente: Elaboración propia con base en información de las bases de datos de beneficiarios entregada por el CPEIP.

## 4.2 Resultados Intermedios (Cuadro 4)

Programa	Experimento	Metodología	ATT (Diferencia de Puntaje Promedio Portfolio Evaluación Docente entre los Tratados y No Tratados)		
			2005	2006	2007
Pasantías Nacionales	Ev. Docente	atnd		-0.069	0.002
		psmatch2		-0.068	0.002
		Kernel		-0.051	0.018
		nnmatch		-0.102	-0.001
Pasantías Extranjero	Ev. Docente	atnd	-0.057	-0.016	
		psmatch2	-0.059	-0.020	
		Kernel	-0.049	-0.027	
		nnmatch	-0.011	0.015	
Talleres Comunes	Ev. Docente	atnd	<b>-0.136</b>	<b>-0.112</b>	<b>-0.131</b>
		psmatch2	<b>-0.108</b>	<b>-0.147</b>	<b>-0.130</b>
		Kernel	-0.131	-0.102	-0.133
		nnmatch	<b>-0.156</b>	<b>-0.126</b>	<b>-0.110</b>
Apropiación Curricular	Ev. Docente	atnd		-0.032	0.008
		psmatch2		-0.030	-0.038
		Kernel		<b>-0.050</b>	-0.001
		nnmatch		<b>-0.054</b>	<b>-0.058</b>
NTIC's	Ev. Docente	atnd		<b>-0.066</b>	-0.006
		psmatch2		<b>-0.066</b>	-0.005
		Kernel		<b>-0.049</b>	-0.013
		nnmatch		<b>0.017</b>	0.020
Postítulos	Ev. Docente	atnd		-0.022	0.069
		psmatch2		-0.020	0.063
		Kernel		-0.018	-0.016
		nnmatch		0.027	-0.019

Fuente: Elaboración propia con base en información de las bases de datos de beneficiarios entregada por el CPEIP.

En el Cuadro de Resultados Intermedios (Cuadro 4) se indican los ATT (magnitud del impacto en la Evaluación Docente producto de haber participado en los programas del CPEIP) por programa y periodo evaluado. Los impactos significativos se destacan en negro. Se puede observar que la cota inferior del impacto de la participación de los docentes en los programas del CPEIP en la evaluación docente es de -0.156 puntos y la cota superior es de 0.069. Por otra parte el promedio es de -0.046 puntos con una desviación estándar de 0.055.

Como conclusión general del impacto de los programas en la evaluación docente, es importante resaltar que la evidencia no es concluyente respecto de la significancia del impacto. Esto principalmente debido a que, por disponibilidad de datos, no fue posible construir un modelo tan contundente como en el caso del SIMCE (resultados finales), en el cual se pudo aplicar la metodología en dobles diferencias.

Sin embargo, en términos de magnitudes, la conclusión es que el aporte, aún en los casos en que se hace significativo, es irrelevante desde el punto de vista de la política pública. Por lo cual, aún cuando no es posible evaluar el éxito del programa en toda su magnitud, si es posible decir que el impacto de ser significativo es siempre y en todos los casos menor, desde el punto de vista de su aporte al puntaje obtenido por el tratado en la evaluación docente.

Un punto importante a destacar son las limitaciones del estudio realizado. Con respecto al indicador de impacto intermedio, las principales limitaciones a considerar son:

- Hay un conjunto importante de docentes que participan de los programas de perfeccionamiento, que no son evaluados (del sector particular subvencionado).
- La Evaluación Docente mide competencias pedagógicas conforme al Marco para la Buena Enseñanza y no mide el dominio disciplinario que es precisamente el foco de varios de los programas de perfeccionamiento, especialmente cursos para la apropiación curricular y a través de NTIC's.

No obstante las limitaciones planteadas, se considera que la Evaluación Docente es el indicador más idóneo para realizar la presente evaluación de impacto intermedio, principalmente por su carácter de test estandarizado y generalizable a todos los docentes del sector municipal.

### 4.3 Resultados Finales (Cuadro 5)

Programa	Experimento	Metodología	ATT (Diferencia de Puntos SIMCE entre los Tratados y No Tratados)					
			Matemáticas 4º Básico	Lenguaje 4º Básico	Matemáticas 8º Básico	Lenguaje 8º Básico	Matemáticas 2º Medio	Lenguaje 2º Medio
Pasantías Nacionales	SIMCE Establecimiento	attnd	4	1.5	0.92	0.402	6.7	1.783
		psmatch2	3.543	1.533	0.92	0.402	8.105	3.965
		Kernel	1.138	0.545	0.852	0.331	6.462	2.13
		nnmatch	-0.461	-0.762	0.923	1.325	3.276	0.742
Directores en Servicio	SIMCE Establecimiento	attnd	2.049	0.925	1.602	1.149		
		psmatch2	2.261	1.1	1.706	1.184		
		Kernel	-0.685	-1.319	2.182	1.639		
		nnmatch	-2.906	-5.011	2.818	1.649		
Pasantías Extranjero	SIMCE Establecimiento	attnd	-1.646	-2.06	-1.115	-0.997	1.076	2.117
		psmatch2	-1.466	-1.739	-1.1	-1.45	1.035	2.106
		Kernel	-	-	-	-	-	-
		nnmatch	-	-	-	-	-	-
Talleres Comunes	SIMCE Curso	attnd	1.016	-2.175	0.556	0.618		
		psmatch2	8.015	-1.3	10.03	-2.555		
		Kernel	3.341	-1.52	0.398	1.089		
		nnmatch	1.524	-0.96	0.281	-0.901		
Apropiación Curricular	SIMCE Curso	attnd			0.064	2.247	-5.617	-1.622
		psmatch2			-0.083	1.95	-5.617	-1.19
		Kernel			-1.359	1.723	-3.291	1.005
		nnmatch			-2.6	-1.51	-6.435	-1.416
NTIC's	SIMCE Curso	attnd			-4.285		-2.393	
		psmatch2			-4.135		-2.393	
		Kernel			1.269		-2.302	
		nnmatch			3.615		2.322	
Postítulos	SIMCE Curso	attnd			2.881			
		psmatch2			1.18			
		Kernel			1.821			
		nnmatch			1.853			

En el Cuadro de Resultados Finales (Cuadro 5) se indican los ATT (magnitud del impacto en el SIMCE de los alumnos producto de la participación del docente en los programas del CPEIP) por programa, periodo, subsector y ciclo evaluado. Los impactos significativos de destacan en negro. Se puede observar que la cota inferior del impacto de la participación de los docentes en los programas del CPEIP en los resultados SIMCE de los cursos o establecimientos respectivos (dependiendo del programa y sus características) es de -6.435 puntos y la cota superior es de 10.03. Por otra parte el promedio es de 0.505 puntos con una desviación estándar de 2.787.

Los resultados de impacto obtenidos a nivel Final fueron contundentes para todos los programas y muestran que la participación en los programas del CPEIP no tiene un impacto significativo en la calidad de los aprendizajes medida como resultado SIMCE de los cursos de los docentes tratados. Este resultado se mantiene para todos los programas y para todas las metodologías enunciadas anteriormente, en una revisión global de sus resultados finales<sup>18</sup>.

Es importante destacar que los resultados se mantienen para todas las metodologías alternativas utilizadas para complementar el estudio, tanto la evaluación utilizando una metodología de *propensity scores* con muestreo de los controles, como también, los resultados arrojados mediante la estimación del efecto de la participación de los docentes en los programas del CPEIP en el SIMCE respectivo mediante un panel de datos agregados (función de producción de la educación).

Un punto importante a destacar son las limitaciones del estudio realizado. Con respecto al indicador de impacto final, las principales limitaciones a considerar son:

- El SIMCE mide adecuadamente solo una muestra de contenidos en algunos sectores de aprendizaje (conocimiento, comprensión y aplicación del dominio cognitivo), no pudiendo abstraer todo el aprendizaje a los resultados del mencionado test.
- El SIMCE tampoco considera la medición de los aprendizajes relacionados con los dominios afectivo y psicomotor, que junto con el dominio cognitivo son parte de la formación integral de la que es responsable el sistema escolar.

No obstante las limitaciones planteadas, se considera que el SIMCE es el indicador más idóneo para realizar la presente evaluación de impacto final, principalmente por su carácter de test estandarizado y generalizable a todos los cursos. También, por ser el indicador utilizado por el Ministerio de Educación para, entre otros, evaluar la efectividad de sus programas.

## 5. Uso de recursos

En el Cuadro 6 se muestra el porcentaje que representa el presupuesto total asignado al CPEIP respecto del presupuesto total de la Subsecretaría de Educación. Como se aprecia, durante el período bajo análisis este no ha superado el 3,2% y en los últimos años, a partir del año 2005, ha mostrado una tendencia a disminuir, llegando el año 2007 a 0,7%. Esto último, debido a que a partir del año 2006, el presupuesto de la Subsecretaría de Educación se incrementó en aproximadamente 2 mil millones de pesos a raíz de la inclusión en su presupuesto de los Programas Subvenciones a los Establecimientos Educativos y Educación Superior, que hasta el año 2005, constituían Capítulos independientes del presupuesto de la Subsecretaría.

---

<sup>18</sup> Las magnitudes de impacto de los programas sobre los resultados SIMCE están acotados a un rango entre -6 y +10 puntos (con un promedio de 0.5 puntos SIMCE) lo que no tiene significancia estadística. Como referencia, se debe tener presente que el Manual de Uso de la Base de Datos SIMCE 2007 para octavo básico, en un curso de entre 26 y 50 alumnos se necesitan sobre 11 puntos para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio.

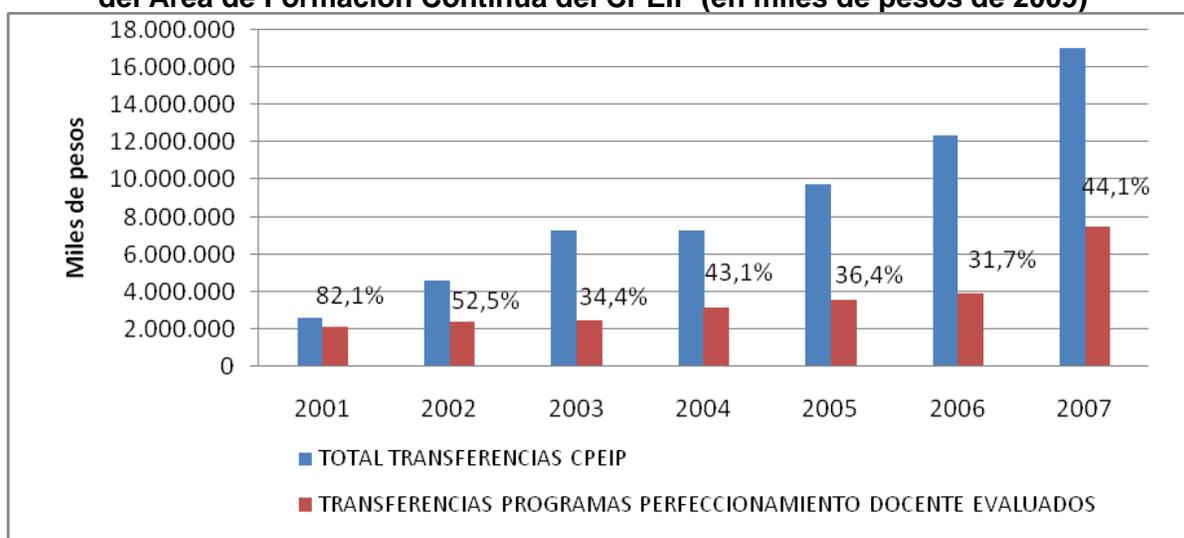
**Cuadro 6: Presupuesto Total asignado CPEIP respecto del Presupuesto Total asignado a la Subsecretaría de Educación (en miles de pesos 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO INICIAL SUBSECRETARÍA EDUCACIÓN (1)	PRESUPUESTO INICIAL CPEIP (2)	%
2001	342.080.404	3.202.430	0,9%
2002	426.674.532	6.021.666	1,4%
2003	417.749.999	9.005.182	2,2%
2004	381.001.731	9.282.202	2,4%
2005	370.417.283	11.683.817	3,2%
2006	2.551.994.856	14.668.028	0,6%
2007	2.658.914.561	19.401.043	0,7%

Fuente: Elaboración propia con base en (1) la Ley de Presupuesto de cada año y (2) información proporcionada por el CPEIP.

En lo que respecta al monto asignado a las transferencias para la ejecución de los programas evaluados, en la Figura 1 se muestra la evolución de los montos asignados al conjunto de programas evaluados en este estudio, en comparación al total de transferencias asignadas al CPEIP, durante el período 2001 - 2007<sup>19</sup>. Como se aprecia, en términos generales, la participación relativa de los programas de perfeccionamiento docente evaluados en el período 2001 - 2007, ha tendido a disminuir respecto del total de las transferencias asignadas al CPEIP. Así, el año 2007, las transferencias asignadas a los programas evaluados constituyeron alrededor del 44% del total de transferencias, mientras que el año 2001, representaban más del 82% del total de las transferencias asignadas al Centro de Perfeccionamiento, donde el programa Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, concentraba, aproximadamente, el 91% del total de transferencias asignadas ese año a los programas en evaluación. Esto, que no representa una disminución de los montos destinados a perfeccionamiento continuo de docentes, ha sido consistente con el aumento de recursos asignados al CPEIP asociados a otras labores, como la evaluación de desempeño docente, asignación de excelencia pedagógica y asignación variable de desempeño individual, las que en conjunto representaron aproximadamente el 43% de las transferencias del CPEIP el año 2007.

**Figura 1: Evolución de las transferencias para los programas de perfeccionamiento del Área de Formación Continua del CPEIP (en miles de pesos de 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

<sup>19</sup> De acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP que se consigna en los Cuadros N°1, 2 y 5 del Anexo N° 2 Uso de Recursos Financieros. En el análisis de recursos no se consideró el año 2000 porque no es homologable con la situación de los programas a contar del año 2001 hasta el 2007. Cabe destacar que los años 2000 y 2001, el programa Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior no dependía del CPEIP, sino que de la Subsecretaría de Educación y en el caso del programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, el año 2000 es el único en que los recursos se entregaron a través de una transferencia, ya que a partir del año 2001 se financió con cargo al Subtítulo 22.

En términos reales, los montos asignados al conjunto de programas de perfeccionamiento evaluados, experimentaron una disminución el año 2001 respecto del año anterior, debido principalmente a una reducción en la transferencia asignada al programa de Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, para mantenerse relativamente estables hasta el año 2003. A contar del año 2004, las transferencias asignadas a los programas evaluados aumentaron, lo que fue consistente con la implementación de nuevos componentes y programas, como ocurrió con el de Formación para la Apropriación Curricular con apoyo de Universidades Chilenas, los años 2004, 2005 y 2006, tuvo una asignación anual de más de 760 millones de pesos; el programa Postítulos de Mención, que se inició el año 2005 con una transferencia de aproximadamente 500 millones de pesos, mientras que el año 2007 llegó aproximadamente a los 900 millones de pesos; y la implementación de los programas de Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional y Liderazgo Educativo que el año 2007 tuvieron asignaciones de aproximadamente 890 millones y 2.060 millones de pesos respectivamente.

En lo que respecta a la evaluación hecha sobre el uso de recursos de los programas en este estudio, se evaluó su eficiencia, en términos de relacionar los niveles de producción de los programas, con los insumos o recursos (humanos, físicos y monetarios) que se utilizaron para alcanzar esos niveles de producto. Para ello, se evaluaron indicadores que dicen relación con el cumplimiento del gasto (porcentaje de ejecución presupuestaria); los gastos de producción de los programas (gasto promedio por beneficiario) y con su estructura de gastos (porcentaje de gastos administrativos en relación al gasto total del programa, lo que se complementó con el porcentaje que representa el presupuesto asignado a cada programa, respecto del presupuesto total del CPEIP. Los resultados de estos indicadores se muestran en el Cuadro 7.

**Cuadro 7: Indicadores de Gasto por año y programa.**

	AÑO	PASANTÍAS NACIONALES	PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA						FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN				
			TOTAL PROGRAMA	Talleres comunales	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Perfecc. con uso Minicomputadores	Formación a distancia con TICs	TOTAL PROGRAMA	Fortalec. Docente en Educación Parvularia	Perfec. Docente en Educación Emocional	Desarrollo Profesional para Directores en Servicios	Liceo para Todos
Periodo Analizado		2001 - 2007		2001 - 2007	2003 - 2007	2003 - 2004	2004 - 2005	2002 - 2007	2001 - 2007	2003 - 2007	2001 - 2005	2004 - 2006	2004 - 2005
Presupuesto 2007 (miles de \$ 2009)		238.714	1.463.431	413.090	692.270	-	-	358.071	192.165	192.165	-	-	-
Gasto Efectivo 2007 (miles de \$ 2009)		276.548	1.170.402	336.800	561.794	-	-	271.808	36.695	36.695	-	-	-
Porcentaje presupuesto inicial (Transferencia) programa respecto del presupuesto inicial CPEIP	2001	5,9%	s/i	s/i					s/i Monto Asignado		s/i		
	2002	4,1%	s/i	s/i				s/i	s/i Monto Asignado		s/i		
	2003	2,9%	1,8%	1,8%	(*)	(*)		s/i	4,0%	3,1%	0,9%		
	2004	3,1%	13,8%	2,4%	10,7%	0,7%	(*)	(*)	3,8%	2,2%	0,8%	(*)	0,9%
	2005	2,4%	12,5%	2,2%	9,0%		(*)	1,2%	3,3%	1,6%	0,6%	0,6%	0,5%
	2006	1,6%	8,9%	2,2%	5,2%			1,5%	3,9%	1,3%		1,8%	
	2007	1,2%	7,5%	2,1%	3,6%			1,8%	1,0%	1,0%			
Porcentaje de ejecución	2001	100%	(*)	(*)				s/i Monto Asignado y Gasto	s/i Monto Asignado y Gasto		s/i Monto Asignado y Gasto		
	2002	100%	(*)	(*)				s/i Monto Asignado y Gasto	s/i Monto Asignado y Gasto		s/i Monto Asignado y Gasto		
	2003	107%	353%	92%	(*)	(*)		s/i Monto Asignado y Gasto	96%	96%	94%		
	2004	102%	103%	117%	81%	100%	(*)	(*)	113%	100%	99%	(*)	101%
	2005	105%	96%	87%	92%		(*)	120%	91%	91%	84%	96%	98%
	2006	76%	105%	99%	98%			139%	71%	72%		102%	
	2007	116%	80%	82%	81%			76%	19%	19%			

	AÑO	PASANTÍAS NACIONALES	PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA						FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN				
			TOTAL PROGRAMA	Talleres comunales	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Perfecc. con uso Minicomputadores	Formación a distancia con TICs	TOTAL PROGRAMA	Fortalec. Docente en Educación Parvularia	Perfec. Docente en Educación Emocional	Desarrollo Profesional para Directores en Servicios	Liceo para Todos
Porcentaje de gastos administrativos	2001	27%	s/i Gasto	s/i Gasto				s/i Gasto	s/i Gasto		s/i Gasto		
	2002	40%	s/i Gasto	s/i Gasto				s/i Gasto	s/i Gasto		s/i Gasto		
	2003	42%	37%	47%	19%	55%		s/i Gasto	11%	10%	13%		
	2004	33%	27%	38%	22%	87%	18%	25%	13%	13%	12%	17%	11%
	2005	37%	20%	36%	11%		35%	19%	17%	16%	18%	16%	19%
	2006	50%	22%	33%	17%			13%	13%	18%		4%	
	2007	34%	27%	29%	27%			24%	54%	54%			
Gasto promedio por beneficiario (1) (miles de \$ 2009)	2001	1.904,6		s/i Gasto				s/i Gasto			s/i Gasto		
	2002	2.595,3		s/i Gasto				s/i Gasto			s/i Gasto		
	2003	3.822,9		86,4	403,0	1.983,2		s/i Gasto		190,9	319,9		
	2004	3.667,4		102,2	478,6	1.349,7	124,2	190,2		111,8	467,9	1091,4	s/i Benef.
	2005	3.924,6		79,4	475,3		228,5	151,8		210,9	s/i Benef.	810,2	s/i Benef.
	2006	3.722,4		90,0	464,7			321,6		120,5		379,0	
	2007	s/i Benefic.		175,0	538,4			199,6		s/i Benef.			
Gasto promedio por hora - beneficiario (miles de \$ 2009). Sólo programas en que se dispone de información de gasto, número de beneficiarios y duración en horas de la capacitación.	2001			s/i							s/i		
	2002			s/i							s/i		
	2003			0,54	3,10	12,40				2,12	2,67		
	2004			0,64	3,68	6,75				1,24	3,90	4,37	
	2005			0,50	3,66					2,34	s/i	7,23	
	2006			0,56	3,57					1,34		s/i	
	2007			1,09	4,14					s/i			

(1) En todos los programas los beneficiarios corresponden a docentes, salvo Pasantías Nacionales que son establecimientos educacionales pasantes.

(\*) El CPEIP informa monto asignado igual a cero.

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por el CPEIP.

	AÑO	BECAS DE ESPECIALIZACIÓN (POSTITULOS DE MENCIÓN)	PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL	PLAN MATEMÁTICAS	PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR	LIDERAZGO EDUCATIVO	PERFEC. DOCENTES EMTD	ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS (*)	REDES PEDAGÓGICAS LOCALES (**)
<b>Periodo Analizado</b>		2005 - 2007	2004 - 2007	2004 - 2006	2001- 2005	2007	2007	2001 - 2007	2005 - 2007
<b>Presupuesto 2007 (miles de \$ 2009)</b>		897.564	835.544	-	-	2.060.064	963.569	10.383 (*)	41.976 (**)
<b>Gasto Efectivo 2007 (miles de \$ 2009)</b>		605.949	603.771	-	-	968.973	277.540	8.156 (*)	41.976 (*)
<b>Porcentaje presupuesto inicial (Transferencia) programa respecto del presupuesto inicial CPEIP</b>	2001				60,4%			0,8%	
	2002				35,8%			0,4%	
	2003				19,1%			0,2%	
	2004		(*)	(*)	13,1%			0,2%	
	2005	4,2%	1,2%	4,2%	2,6%			0,1%	0,2%
	2006	5,6%	3,2%	3,2%				0,1%	0,3%
	2007	4,6%	4,3%			10,6%	4,6%	0,04%	0,2%
<b>Porcentaje de ejecución</b>	2001				118%			96%	
	2002				104%			96%	
	2003				84%			85%	
	2004		(*)	(*)	82%			94%	
	2005	102%	72%	78%	114%			91%	NC
	2006	80%	71%	84%				99%	NC
	2007	68%	72%			47%	29%	79%	NC

	AÑO	BECAS DE ESPECIALIZACIÓN (POSTÍTULOS DE MENCIÓN)	PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL	PLAN MATEMÁTICAS	PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR	LIDERAZGO EDUCATIVO	PERFEC. DOCENTES EMTD	ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS (*)	REDES PEDAGÓGICAS LOCALES (**)
Porcentaje de gastos administrativos	2001				7%			44%	
	2002				8%			43%	
	2003				11%			43%	
	2004		0%	29%	11%			45%	
	2005	20%	18%	26%	25%			45%	51%
	2006	19%	7%	22%				45%	42%
	2007	26%	4%			19%	24%	43%	0% (***)
Gasto promedio por beneficiario (1) (miles de \$ 2009)	2001				5.288			NE	
	2002				5.297			NE	
	2003				3.883			NE	
	2004		El programa opera en función de un monto anual equivalente a \$ 50.000 por docente calificado "básico" y \$ 160.000, por docente "insatisfactorio"	522	2.738			NE	
	2005	962		399	3.483			NE	289
	2006	980		475				NE	s/i Benef.
	2007	469				713	318	NE	s/i Benef.
Gasto promedio por hora - beneficiario (miles de \$ 2009). Sólo programas en que se dispone de información de gasto, número de beneficiarios y duración en horas de la capacitación.	2001								
	2002								
	2003								
	2004								
	2005	1,15							
	2006	1,17							
	2007	0,56							

(1) En todos los programas los beneficiarios corresponden a docentes, salvo Pasantías Nacionales que son establecimientos educacionales pasantes.

(\*) De acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP no se solicitó ni aprobó recursos para el programa. En el caso de Plan de Matemáticas, según la información contenida en la Ley de Presupuesto del año 2004, no se asignaron recursos para el programa ese año.

(\*\*) El programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos a contar del año 2001 se financió con recursos del Subtítulo 22 del programa 01.

(\*\*\*) Sólo se dispone de monto gastado por lo que se supuso igual al monto asignado.

(\*\*\*\*) Resultado obtenido de acuerdo a la metodología de prorrateo de gastos administrativos, ya que se efectuó por dotación de personal y de acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP, no existe personal asociado al programa el año 2007.

NC: No corresponde, ya que el programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos a partir del año 2001 se financia con recursos del Subtítulo 22 del programa 01.

NE: No estimado, ya que la información de gasto no está desagregada por tipo de beneficiario.

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por el CPEIP.

De acuerdo a la información contenida en el Cuadro 7, se puede observar que existe una deficiente programación presupuestaria a nivel de cada programa o componente, observándose en varios casos, ejecuciones presupuestarias por bajo el 90% y en otros, por sobre el 100%. De acuerdo a lo informado por el CPEIP, estas variaciones responden a causas similares para todos los programas, entre las cuales se encuentran: la autorización de saldos de caja, durante el primer trimestre de un año, por pagos pendientes de años anteriores; disminuciones presupuestarias en el transcurso del año, debido a la liberación de recursos en el último trimestre del año asociado a una menor cobertura del programa en relación a las estimadas originalmente; liberación de recursos de los programas por menor demanda o por calidad insuficiente de las ofertas de la Universidades y/o requerimiento de recursos adicionales por mayor demanda y ofertas interesantes de las universidades.

Los programas que muestran el mejor cumplimiento de su programación presupuestaria inicial fueron Perfeccionamiento en el Exterior y Pasantías Nacionales, al menos durante los años 2001 y 2002, mientras que los programas que exhiben el menor gasto en relación a su presupuesto inicial, son Perfeccionamiento de Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional y Liderazgo Educativo, con un 31% y 47% de cumplimiento el año 2007. En ambos casos se debió a que los reglamentos de cada uno de estos programas se aprobaron a finales del año 2007, lo que impidió una mayor ejecución presupuestaria.

Por otra parte, en lo que respecta al porcentaje que representa el gasto administrativo sobre el gasto total de cada programa y componente evaluado, se observa que los mayores porcentajes los exhiben el programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, junto con Pasantías Nacionales, con valores que fluctúan entre el 30% y 50%, los que se consideran elevados, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Al respecto, cabe destacar que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>20</sup>.

Sólo el programa Planes de Superación Profesional, los años 2006 y 2007, y los cuatro primeros años del programa Perfeccionamiento en el Exterior muestran un porcentaje de gasto administrativo adecuado, entre 4% y 11%. Dentro de los programas vigentes, todos los programas, salvo PSP, presentan un gasto administrativo superior al 15%, valor que como se mencionó anteriormente corresponde a un valor aceptable para este tipo de programas.

En lo que respecta a gasto promedio por beneficiario, en el cuadro se muestra el gasto promedio por hora pedagógica por beneficiario capacitado en algunos programas o componentes evaluados<sup>21</sup>. A partir de esta información se puede observar que, en términos generales en todos los programas para los que se estimó este indicador, se ha mantenido relativamente estable durante el período de evaluación, a excepción del programa piloto Directores en Servicio, que el segundo año de operación, el gasto promedio aumentó casi al doble del registrado en el primer año de operación.

---

<sup>20</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

<sup>21</sup> Se consideraron los programas para los cuales existe información de beneficiarios y horas por tipo de cursos.

Dentro de las estrategias que se utilizan en la actualidad, Talleres Comunales y Postítulos de Mención son las menos costosas en términos de producción por hora beneficiario. En el caso de Talleres Comunales este bajo costo unitario es consistente con su modalidad de producción, ya que son acciones de ámbito local, donde los principales costos corresponden a la elaboración de material y preparación de los profesores guías. Se observa un aumento del costo unitario el año 2007, pasando de un costo promedio de, aproximadamente, \$ 540 el año 2003 a \$ 1.100 por hora-beneficiario en el año 2007, lo que se explica, principalmente, por un aumento en el costo promedio de producción. Esto, debido a la realización de una experiencia piloto que permitió justificar la reformulación del componente que se implementó a partir del año 2008, en lo que se refiere a la preparación de los profesores guías, lo que incidió en la realización de un menor número de talleres, disminuyendo así el número de beneficiarios y aumentando por tanto, el costo unitario por beneficiario de los talleres. Además, como se trató de una experiencia piloto, implicó la realización de un mayor número de visitas de supervisión, impactando directamente en los costos de ese año.

En el caso del programa Postítulos de Mención, se observa un aumento de eficiencia del programa, ya que el gasto promedio por hora - beneficiario decreció aproximadamente a la mitad entre su año de inicio el 2005 y el año 2007. También se observa un aumento de eficiencia en el caso del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, cuyo costo promedio por hora - beneficiario disminuyó desde aproximadamente \$ 2.120 en el año 2003 a \$ 1.340 por hora beneficiario, en el año 2006.

## **6. Justificación de la continuidad de los programas**

A la luz de los resultados presentados anteriormente y que sintetizan la evaluación de Diseño, Gestión e Impacto de los programas de formación continua del MINEDUC, es posible señalar que la labor de formación continua que desarrolla el CPEIP se justifica por la conveniencia social de que el Estado intervenga en la provisión de un bien privado que genera externalidades positivas; sin embargo, el nulo impacto en resultados intermedios y finales que muestran los programas evaluados, plantea la necesidad de que para la continuidad de las actividades de perfeccionamiento continuo, el CPEIP incorpore algunas modificaciones, como las que se plantean en el siguiente punto.

## **7. Recomendaciones**

Las siguientes recomendaciones surgen de aspectos generales de diseño y gestión que son transversales a la mayor parte de los programas evaluados:

### **a) Recomendaciones generales**

- **Reestructurar la oferta de programas de perfeccionamiento continuo de docentes, de manera que contribuyan en forma efectiva a mejorar los aprendizajes de los alumnos en los distintos niveles de enseñanza, a partir de necesidades concretas de perfeccionamiento de docentes en servicio.**

Esta reestructuración debe estar basada en un diagnóstico sobre la situación actual del perfeccionamiento continuo de los docentes, que permita detectar las debilidades de los profesores en términos de capacidades disciplinarias u otras relevantes, para lo cual el CPEIP debe sistematizar la información existente sobre las capacidades de los docentes en servicio (por ejemplo, resultados de

la Evaluación Docente, bajos resultados en el SIMCE de las escuelas, entre otros), identificando los requerimientos de perfeccionamiento en función de un estándar mínimo de calidad docente, que resulte efectivo para mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas de establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares). Este estándar mínimo debería definirse a partir de las demandas de competencias profesionales de la Reforma Educacional y del Marco para la Buena Enseñanza, permitiendo, de esta manera, una adecuada focalización de cada una de las iniciativas de perfeccionamiento docente, y así direccionar eficientemente los recursos.

Este diagnóstico debiera ser por nivel educacional, al menos a nivel regional, en el que se aborden los distintos sectores y subsectores de aprendizaje, de manera de identificar las brechas de perfeccionamiento continuo (que también puede traducirse como una brecha de capacidades pedagógicas entre los docentes de cada nivel educacional), y las resistencias que existen para el traspaso al aula (realidad de la escuela, bajo apoyo de la dirección del establecimiento educacional para que los docentes implementen lo aprendido en los programas de perfeccionamiento en que han participado, entre otros); dimensionar la población potencial y objetivo; estudiar formas de intervención apropiadas; definir una secuencia temporal de las mismas; establecer metas de cobertura y duración de las intervenciones para que sean efectivas, así como los recursos necesarios para cumplir con dichas metas.

De acuerdo a lo anterior, se propone formular programas de perfeccionamiento por nivel de enseñanza (educación parvularia, educación básica primer ciclo, educación básica segundo ciclo, educación media humanista científico, educación media técnico profesional), cuyos componentes respondan a las necesidades identificadas en cada uno de ellos, estableciendo para cada programa un propósito vinculado con el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Esto, por una parte porque los requerimientos específicos de los docentes están directamente relacionados con el nivel de enseñanza al que estos pertenecen, y por otra porque permite hacer un seguimiento más acabado de los resultados con los indicadores existentes y que fueron utilizados en el presente estudio (SIMCE para cada nivel de enseñanza). En esta oferta de programas es posible incorporar las actuales modalidades de intervención que utiliza el CPEIP (talleres comunales, postítulos de mención, pasantías, formación a distancia a través del uso de TICs) u otras, en la medida que ellas sean las más indicadas, de acuerdo a los objetivos y brechas que sea necesario abordar en cada caso, tal como se esboza en el siguiente esquema:

		PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO CONTINUO					
		Educación Parvularia	Educación Básica Primer ciclo	Educación Básica Segundo ciclo	Educación Media Humanista Científico	Educación Media Técnico Profesional	Liderazgo Educativo (*)
COMPONENTE DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN)	Talleres						
	Formación a distancia con TICs						
	Postítulos						
	Otras modalidades						
OTROS COMPONENTES							

(\*) Hace referencia a la población potencial compuesta por docentes directivos, con responsabilidad técnico pedagógica y sostenedores.

- **Establecer mecanismos alternativos que permitan ajustar de una forma más directa las actividades de perfeccionamiento de docentes en servicio, que se financian con fondos públicos, a las realidades locales y demandas concretas de los propios sostenedores (municipales y particulares subvencionados).**

En este sentido, se estima conveniente estudiar, entre otros, la factibilidad de implementar un subsidio a la demanda de perfeccionamiento docente (a diferencia del actual subsidio a la oferta de perfeccionamiento), orientando, por ejemplo parte de los recursos presupuestarios disponibles para los programas de perfeccionamiento continuo de docentes, a la creación de un fondo concursable al que postulen los sostenedores del sector municipal y particular subvencionado. De esta forma, además se releva la responsabilidad del sostenedor en la calidad del servicio educativo que prestan las escuelas bajo su administración, dándoles mayor protagonismo en la elaboración de un plan de formación continua para los docentes de sus establecimientos educacionales, que esté basado en un diagnóstico de las necesidades específicas de los docentes y que sea coherente con las necesidades y objetivos educacionales que éste ha establecido.

De igual forma, para evitar las inequidades en el acceso que presentan algunas regiones, se deben diseñar mecanismos que permitan asegurar el perfeccionamiento de todos los docentes. En esta dirección, el CPEIP deberá estudiar la posibilidad de nuevas modalidades de intervención y/o recursos diferenciados, de manera de atender a la población objetivo de las regiones afectadas.

- **Implementar un sistema de seguimiento y evaluación a nivel de productos y de resultados intermedios y finales, que esté vinculado y coordinado con los distintos sistemas de información y bases de datos del Ministerio de Educación.**

Para esto, el CPEIP debe construir indicadores a nivel de resultados finales (SIMCE u otras pruebas estandarizadas, que sean validadas por el MINEDUC para medir el aprendizaje de los alumnos y alumnas); resultados intermedios, por ejemplo, relacionados con la Evaluación docente o alguna dimensión específica de la evaluación docente; y a nivel de productos. El CPEIP debiera también elaborar indicadores asociados a otros beneficios o externalidades en los que exista un fundamento teórico o empírico que muestre que los programas implementados tienen impacto (por ejemplo, mejoramiento en áreas del aprendizaje o desarrollo de capacidades en los estudiantes que no son capturadas en pruebas estandarizadas de conocimiento, mejoramiento de la convivencia escolar, entre otros pertinentes).

Una vez definido lo anterior, se debe levantar información de línea de base e implementar una base de datos que almacene información sistematizada y actualizada tanto de los beneficiarios como de potenciales controles (docentes similares a los beneficiarios que no participaron de los programas del CPEIP), que esté disponible con facilidad para evaluar el avance y cumplimiento del logro de los objetivos establecidos por los programas a nivel de componentes, propósito y fin, de manera de retroalimentar la gestión y toma de decisiones del CPEIP.

La evaluación de los programas debiera ser realizada por agentes externos que no estén relacionados ni tengan conflicto de intereses con los programas evaluados, tales como universidades, centros de investigación, consultoras, tanto nacionales como internacionales.

- **Fortalecer y separar los siguientes roles, en la labor que desarrolla el CPEIP:**
  - **De planificación y estudios**, el cual debe realizar diagnósticos actualizados sobre los requerimientos de formación continua, realizar un seguimiento de la evolución de las brechas de perfeccionamiento identificadas, detectar nuevas necesidades de formación continua, definir estrategias de intervención adecuadas para resolver dichas brechas, centralizar el manejo y administración de las bases de datos de beneficiarios, evaluar los resultados de los programas en cuanto al cumplimiento de metas de producción y a sus resultados intermedios y finales.

- **De ejecución**, que se responsabilice del proceso de provisión de los subsidios al perfeccionamiento continuo y de otros productos relacionados de los programas que se implementen. El énfasis de estas unidades debe ser la gestión y fiscalización de las actividades del proceso productivo.
- **De coordinación**, que se encargue de promover una coordinación institucionalizada entre los distintos programas al interior del CPEIP y cómo estos se relacionan con las distintas unidades del MINEDUC y otras entidades con injerencia sobre el perfeccionamiento docente.

Para cada una de estas funciones se deben definir los cargos, perfiles profesionales apropiados para cada uno de ellos y requerimientos de recurso humano para conformar los distintos equipos. En el caso específico de los coordinadores de programa, quienes estarían a cargo del rol de ejecución, se propone que su perfil priorice conocimientos en áreas de administración y control de gestión.

Finalmente, la forma en que se organicen estos roles lo deberá determinar la entidad rectora del CPEIP, identificando cuáles funciones es conveniente que se realicen al interior de éste y cuáles sean desarrolladas por otras unidades del MINEDUC.

## **b) Recomendaciones específicas**

A partir de las conclusiones específicas, se presentan a continuación las respectivas recomendaciones por programa que debiera considerar el CPEIP. Sin embargo, es importante destacar que el enfoque que ha adoptado la consultora, dada la gran cantidad de programas evaluados, es la de elaborar un panorama global en donde las distintas iniciativas de perfeccionamiento puedan ser vistas de manera integrada. Por esta razón, las recomendaciones específicas que se presentan a continuación deben entenderse en el marco de las conclusiones y las recomendaciones generales expuestas anteriormente.

- Con respecto al programa Planes de Superación Profesional:
  - Fortalecer la labor del CPEIP como entidad responsable de la efectividad de los fondos que se destinan al perfeccionamiento de los docentes.
  - A nivel de diseño se estima conveniente definir como propósito de este programa “Sostenedores municipales implementan Planes de Superación Profesional efectivos para docentes calificados insatisfactorios o básicos en la evaluación docente”, siendo además necesario incorporar un componente adicional de “Asesoría a encargados municipales en la Elaboración de Planes de Superación Profesional”. Para este componente debieran asignarse recursos adicionales al de la Subvención a sostenedores municipales para la ejecución de Planes de Superación Profesional. Este componente resulta necesario dados los problemas que presentan algunos municipios (particularmente aquellos de menores recursos) para formular planes de superación profesional efectivos, esto de

acuerdo a lo señalado por los propios responsables del programa. Este componente puede ser externalizado a Universidades o Instituciones de Educación Superior, de manera de facilitar su cobertura territorial.

- Si el propósito es que los sostenedores implementen PSP efectivos, el equipo evaluador estima que no es pertinente entregar una subvención uniforme por docente a todos los sostenedores municipales del país, sino que se debe focalizar en aquellos con menor disponibilidad de recursos (subvención diferenciada). En el caso del segundo componente propuesto, se propone entregar asesoría en la elaboración de los PSP a aquellos que presenten mayores deficiencias en su capacidad de identificar las necesidades de los docentes de su comuna y/o de planificar las acciones a tomar para enfrentar dichas necesidades (o que no dispongan de los recursos para contratar una asesoría especializada).
- Con respecto al Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, el equipo consultor estima que no parece pertinente que el CPEIP continúe con esta estrategia, que promueve un enfoque de escuela básica distinto al imperante en la actualidad, que opera en forma aislada del resto de la oferta del CPEIP y que durante el horizonte de evaluación de este estudio ha mostrado permanentemente una baja cobertura de Escuelas de Demostración, y que dadas sus características, resulta difícil masificar más allá de las capacidades de su equipo coordinador.
- Respecto del Programa de Pasantías Nacionales, el equipo consultor estima que mientras se reformula la oferta de programas de perfeccionamiento continuo del CPEIP - en la que las pasantías pasarían a constituir una modalidad de intervención que forma parte de un programa específico – el CPEIP debiera mejorar (i) el proceso de selección de pasantes y anfitriones, así como la formación de duplas, de manera de asegurar que exista un adecuado pareo entre el problema a resolver por el establecimiento pasante y la Experiencia Educativa Significativa; (ii) se establezcan acciones de acompañamiento y asesoría a los establecimientos pasantes, durante y después que implementan su propia experiencia educativa, y (iii) se haga un seguimiento de la implementación y sostenibilidad de la experiencia desarrollada por el establecimiento pasante.
- En el caso del programa de Talleres Comunales, se considera pertinente que el programa aborde la problemática de la inequidad a través de, por ejemplo, el levantamiento de la restricción que el profesor guía deba pertenecer a la misma comuna donde se realiza el taller, promoviendo la asociatividad entre comunas o incentivando la generación de docentes con las capacidades requeridas para desempeñar el rol al interior de la comuna.

- En el caso de los programas de Apropiación Curricular y Becas de Especialización, en primer lugar, el CPEIP debe identificar las razones de la baja motivación de los docentes de establecimientos de mayor índice de vulnerabilidad para participar de estas dos iniciativas de perfeccionamiento (problemas de difusión, bajas capacidades de la población objetivo, incentivos, entre otros), para luego, generar nuevos mecanismos que permitan centrar la acción a la población a la cual se pretende atender. Con esto, lo que se debería lograr es hacer efectivos los criterios de focalización.
- Para el caso del programa Formación docente a distancia con uso de tecnologías de información y comunicación, la consultora recomienda explorar nuevos alcances de esta modalidad de perfeccionamiento a distancia, para de esta manera, contrarrestar las dificultades de acceso a las regiones y zonas más extremas del país que tienen los programas más tradicionales de carácter presencial. Así, por ejemplo, dado que este programa también cumple un rol en la actualización curricular, podría tener una mayor presencia relativa en las regiones XI y XII, en las cuales el programa de Apropiación Curricular no se imparte.
- En relación a los programas que ya no están en funcionamiento, la consultora estima que mientras no exista un diagnóstico acabado sobre los requerimientos de perfeccionamiento continuo que justifique su reapertura, estos debiesen mantenerse cerrados.

**EVALUACIÓN EN PROFUNDIDAD DE LOS  
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE  
PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**EVALUACIÓN GLOBAL**

**INSTITUCIÓN EVALUADORA:  
CARTES Y LE-BERT LIMITADA**



**Capablanca Consultores Ltda.**  
Economía Aplicada e Investigación Social

**ABRIL 2010**

## INDICE EVALUACIÓN GLOBAL

I.	Objetivos y Alcances .....	2
II.	Rendimiento Escolar y Desempeño Docente .....	4
1.	Determinantes del Rendimiento Escolar .....	4
2.	Profesores efectivos .....	5
III.	Situación Actual de la Formación Continua de los Profesionales de la Educación en Chile y sus principales desafíos.....	9
1.	Marco Institucional de la Formación Continua de los Profesionales de la Educación	10
2.	Factores que Inciden en el Desarrollo Profesional Docente .....	11
3.	Problemas pendientes en materia de perfeccionamiento continuo de docentes.....	14
IV.	Los Programas de Perfeccionamiento del CPEIP para Profesionales de la Educación .....	18
1.	Diseño de los Programas de Formación Continua para Docentes .....	18
2.	Gestión de los Programas de Perfeccionamiento Docente del CPEIP .....	23
V.	Conclusiones y Recomendaciones .....	48
1.	Conclusiones Generales .....	48
2.	Conclusiones Específicas .....	52
3.	Recomendaciones.....	54
	BIBLIOGRAFÍA.....	60

## I. Objetivos y Alcances

El objetivo de esta sección es presentar una evaluación global de los programas evaluados como parte del estudio “Evaluación en Profundidad de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación del MINEDUC” a partir de la evaluación individual que se realizó a cada uno de los siguientes programas, orientados principalmente a docentes de los sectores municipales y particulares subvencionados:

**Cuadro N° 1: Programas de perfeccionamiento docente evaluados, periodo 2000-2007**

PROGRAMAS	COMPONENTES	Años Ejecución	Tipo Evaluación*	Total Beneficiarios	Presupuesto Devengado
PASANTÍAS NACIONALES		2001 a la fecha	D + G + RP +RF	4.217	1.765.618
PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA	Talleres Comunes	2001 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	36.923	1.287.777
	Formación para la Apropiación Curricular con apoyo de Universidades	2003 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	8.953	3.447.928
	Estadías de Especialización en universidades chilenas	2003 – 2004	D + G + RP	106	120.748
	Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores	2004 – 2005	D + G + RP	602	69.120
	Formación Docente a Distancia con uso de NTICS	2002 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	8.266	884.002
FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia	2003 a la fecha	D + G + RP	6.031	820.434
	Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional	2001 – 2005	D + G + RP	842	206.913
	Desarrollo Profesional para Directores en Servicios	2004 – 2006	D + G + RP +RF	888	381.801
PLAN DE MATEMÁTICAS	Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	2004 – 2006	D + G + RP+RI+RF	3.102	1.057.590
	Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas				
	Campeonato de Matemáticas				
	Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente				
BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRESIÓN DE LA NATURALEZA (HOY POSTÍTULOS DE MENCIÓN)		2005 a la fecha	D + G + RP+RI+RF	3.219	1.762.056
PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL		2004 a la fecha	D + G + RP+RI	12.694	1.045.433
PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR		2000 – 2005	D + G + RP+RI+RF	2.791	12.670.866
PROGRAMA DE LIDERAZGO EDUCATIVO		2007 a la fecha	D + G + RP	1.675	968.973
PROGRAMA DE ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS		2000 a la fecha	D + G + RP	13**	80.100
REDES PEDAGÓGICAS LOCALES		2005 – 2007	D + G + RP	229	104.845
PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL		2007 a la fecha	D + G + RP	1.157	277.540

\* D: Evaluación del Diseño del Programa / G: Evaluación de la Gestión del Programa / RP: Evaluación de Resultados a nivel de Producto / Evaluación de Resultados Intermedios / RF: Evaluación de Resultados Finales.

\*\* Corresponde al número de establecimientos educacionales que han participado en el periodo 2000-2007.

Fuente: CAPABLANCA.

Esta sección del informe entrega antecedentes con el fin de contextualizar la evaluación de los programas de perfeccionamiento docente realizada como parte de esta consultoría y los resultados generales de la sistematización de las evaluaciones efectuadas a nivel de cada programa.

Como parte de los elementos de contexto de la evaluación, en el Capítulo II se presenta una síntesis de la literatura especializada sobre los determinantes del aprendizaje de los estudiantes, así como las variables que inciden para que un profesor sea efectivo en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas; mientras que en el Capítulo III, se describe brevemente la situación actual del perfeccionamiento docente en Chile.

Finalmente, en el Capítulo IV se presenta la evaluación global de los programas estudiados, la que se basa en identificar elementos que constituyen las “regularidades” o patrones que se dan con mayor frecuencia en términos del diagnóstico inicial de los programas, su diseño y gestión<sup>1</sup>. Las particularidades de cada programa se encuentran desarrolladas en el documento evaluativo de cada uno de ellos y por lo tanto, no son mencionadas en este documento.

---

<sup>1</sup> El análisis de los resultados intermedios y finales se presentarán en las secciones posteriores, para cada programa, según corresponda.

## II. Rendimiento Escolar y Desempeño Docente

Esta sección presenta una breve revisión bibliográfica sobre la relación que establece la literatura especializada entre el desempeño docente y el rendimiento escolar, así como también de las características que definen que un profesor sea efectivo.

### 1. Determinantes del Rendimiento Escolar

Un número importante de estudios sobre rendimiento escolar<sup>2</sup> se basan en un modelo usualmente denominado como Función de Producción Educacional, que tiene la siguiente estructura:

$$O_g = \mathfrak{F}(F^{(g)}, P^{(g)}, C^{(g)}, T^{(g)}, S^{(g)}, \alpha)$$

Donde  $O_g$  es el resultado o rendimiento de un estudiante en el grado  $g$ ;  $F$ ,  $P$ ,  $C$ ,  $T$  y  $S$  representan vectores de características de la familia, los pares, la comunidad, los profesores<sup>3</sup> y la escuela<sup>4</sup>, respectivamente;  $\alpha$  es la habilidad; y el superíndice  $g$  indica que todos los insumos son hasta el año en que cursa el grado  $g$ .

La mayor parte de los estudios de este tipo realizados en Chile<sup>5</sup> encuentran efectos significativos de las variables socio-demográficas y en particular, de aquellas asociadas a la educación de los padres y del ingreso, sobre el aprendizaje de los estudiantes. Brunner (2003) señala que en el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso de 80% a la familia y de 20% al colegio en el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en América Latina, los pesos asignados son 60% y 40% respectivamente.

La investigación sobre características medibles de los profesores no muestra evidencia de que las características de los docentes tengan un efecto sobre el aprendizaje de los alumnos. Tal como reporta Hanushek, E y Rivkin, E. (2006), citando la evidencia de Hanushek (1997 y 2003) de 170 estudios en los que se incluyó la variable "Educación del Profesor", en el 86% no resultó estadísticamente significativa, en 9% resultó estadísticamente significativa y positiva y en 5% estadísticamente significativa y negativa. Uno de los hallazgos más destacados en dicho estudio, es que no hay una relación sistemática entre los grados de magíster y resultados en el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, el mismo trabajo señala que de 206 estudios en los que se incluyó la variable "Experiencia del Profesor", en el 66% resultó ser estadísticamente no significativa, en el 29% fue estadísticamente significativa y positiva y 5% estadísticamente significativa y negativa.

---

<sup>2</sup> Ver por ejemplo, Coleman et al (1966), Rivkin, Hanushek and Kain (1998), Angrist and Lavy (1999), Krueger (1999) y Krueger (2003), entre otros.

<sup>3</sup> Relacionada con variables como Educación, Experiencia, Formación Inicial, Capacitaciones, entre otras.

<sup>4</sup> Relacionada con variables como Infraestructura, Equipamiento, Tamaño Promedio de la Clase, Reputación, entre otras.

<sup>5</sup> Ver por ejemplo, Bravo, Contreras y Sanhueza (1999), Mizala y Romaguera (2000) y García, Alvaro (2006).

La literatura especializada no entrega evidencia empírica clara que apoye la existencia de una relación positiva y significativa entre perfeccionamiento continuo de los docentes y aprendizaje de los alumnos. En la revisión bibliográfica que realizó Chávez (2002) encontró que sólo en 8 estudios se incluyó como variable independiente el número de actividades de perfeccionamiento de los docentes. De este grupo, en 7 no se encontró relación y en 1 se detectó una relación negativa. Situación bastante similar a la que obtuvo para el caso del número de capacitaciones de los directores, ya que de 10 estudios en los que se incluyó esta variable, en 2 se obtuvo una relación positiva, en 6 ninguna relación y en 2 una relación negativa.

## 2. Profesores efectivos

Si bien en la literatura especializada no hay evidencia clara de que las características medibles de los docentes tengan efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, sí hay evidencia de que “profesores de calidad” tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos (Sanders y Rivers, 1996; Wright, Horn y Sanders, 1997; Hanushek, 1992; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005, entre otros). Estos estudios utilizan un enfoque alternativo de calidad docente, el que se concentra en una medida basada en resultados de la efectividad de los profesores. La idea general de los modelos desarrollados en estos estudios, es investigar el “efecto total del profesor” mirando las diferencias en las tasas de crecimiento del resultado de los estudiantes (medido en pruebas estandarizadas). Un buen profesor será aquel que consistentemente obtiene altos crecimientos en los aprendizajes de sus alumnos, mientras que un mal profesor será el que consistentemente produce bajo crecimiento en los aprendizajes.

Por ejemplo, Sanders y Rivers (1996), basados en datos de Tennessee, hicieron los siguientes hallazgos<sup>6</sup>:

- Si dos alumnos promedio de 8 años fueran asignados a distintos docentes de matemáticas (con alto y bajo desempeño) sus resultados de aprendizaje, medidos en pruebas estandarizadas, diferirían en más de 50 puntos porcentuales en un lapso de tres años.
- Independiente del nivel de rendimiento inicial de los alumnos, los profesores en el quintil de efectividad superior facilitaron el progreso académico de todos los estudiantes, mientras los estudiantes bajo tutelaje de profesores en el quintil inferior de efectividad tuvieron ganancias insatisfactorias en términos de aprendizaje.
- A medida que el quintil de efectividad del profesor aumenta, los primeros en beneficiarse fueron los estudiantes de bajo rendimiento, seguido por los estudiantes

---

<sup>6</sup> El objetivo de esta investigación fue determinar los efectos acumulativos de los profesores en el logro académico de los estudiantes a través de los distintos niveles o, en otras palabras, determinar si la influencia de la efectividad de un profesor en facilitar el crecimiento académico de sus estudiantes continúa cuando estos estudiantes avanzan a futuros grados. Para determinar la “efectividad” de los profesores se aplicó primero un modelo simple en el que se determinó el efecto de los profesores sobre los resultados de sus alumnos en una prueba estandarizada de matemáticas. Una vez obtenida esta medida de efectividad, la distribución de profesores fue arbitrariamente agrupada en cinco quintiles, donde los profesores que mostraron el más bajo grado de efectividad fueron asignados al primer quintil y los con mayor grado de efectividad en el quinto. Habiendo realizado esto, se siguió el desempeño individual de cada estudiante a través de una secuencia identificada de profesores y su grado de efectividad.

de rendimiento promedio y finalmente, por los estudiantes con rendimiento considerablemente sobre el rendimiento promedio.

- Estos análisis también sugieren que el efecto del profesor sobre el aprendizaje de sus estudiantes es tanto aditivo como acumulativo, con poca evidencia de efectos compensatorios de profesores más efectivos en grados posteriores. Esto último quiere decir que no se presentan datos concluyentes que permitan asegurar que un alumno, teniendo docentes deficientes en sus primeros años, pueda nivelar sus aprendizajes con profesores más efectivos en un desarrollo escolar más avanzado.

Por otra parte, Hanushek, E. (1992), encuentra que los profesores cerca del máximo de la distribución de calidad (percentil 95) pueden obtener de sus estudiantes un aprendizaje adicional equivalente a un año completo, comparado con aquellos profesores que están en límite inferior de calidad (percentil 5).

Lamentablemente, en la literatura especializada tampoco hay estudios que entreguen información cuantitativa sobre los factores o características que hacen que un profesor sea efectivo. Sin embargo es posible encontrar estudios de tipo cualitativos, como es el desarrollado por Thompson, Greer y Greer (2004), donde a partir de encuestas realizadas a estudiantes universitarios sobre características de los profesores efectivos durante su etapa escolar, señalan que las características que los identifican son:

- Imparcialidad: En el sentido de tratar a todos los estudiantes con igualdad.
- Actitud positiva: En el sentido de creer en el éxito de sus estudiantes, así como en su capacidad para ayudar a los estudiantes a lograrlo.
- Preparación: En términos de planear y preparar las clases.
- Conexión personal: Conectarse en términos personales con los alumnos.
- Sentido del humor.
- Creatividad: En el sentido de desarrollar métodos de enseñanza y formas de motivación creativos.
- Disposición a admitir sus errores.
- Disposición a perdonar: En el sentido de no guardar rencor por las malas conductas de los alumnos.
- Respeto: En el sentido de mostrar respeto hacia los alumnos, lo cual los hace a su vez profesores respetados.
- Altas expectativas: Tener altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos. Gill y Reynolds (1999) encuentran que estudiantes de profesores con altas expectativas aprenden más a medida que las expectativas de los profesores aumenta. Los niveles de expectativa de los profesores afectan la forma en que los profesores enseñan e interactúan con los estudiantes. A su vez, esta conducta afecta el aprendizaje del estudiante.
- Compasión: En términos de sensibilidad y apoyo con las cosas que afectan a los estudiantes en sus necesidades por pertenencia y éxito dentro del curso.
- Generan sentido de pertenencia: Generar un sentido de “familia” en sus cursos.

Estas variables cualitativas son de alguna forma incorporadas en el Marco para la Buena Enseñanza (2003) que ha implementado el MINEDUC, el cual reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en

estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. El objetivo de este marco es "... contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos".

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. Cada uno de los cuatro dominios del Marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (Ver Figura 1).

**Figura 1:**

**CRITERIOS POR DOMINIOS**



Fuente: MINEDUC, 2003. "Marco para la buena enseñanza"

En este sentido, y basándose en el Marco de la Buena Enseñanza, en el año 2003 se implementó en Chile el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, que consiste en una evaluación obligatoria para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país. Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director y jefe técnico del establecimiento).

Cada docente es evaluado cada 4 años, o al año siguiente si su resultado ha sido Insatisfactorio. Para estos docentes y para aquellos que han obtenido un resultado Básico, la comuna recibe recursos que le permiten implementar Planes de Superación Profesional, es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en

su desempeño. Por su parte, los docentes que han obtenido un resultado Competente o Destacado, pueden postular a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Para ello, deben rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos y, según su resultado, pueden obtener un beneficio económico por un período de 2 a 4 años, dependiendo del momento en que obtienen la asignación.

El estudio realizado por Bravo et al; 2008, encuentra que los docentes certificados o bien evaluados<sup>7</sup> logran que sus alumnos tengan mejores resultados en las pruebas estandarizadas (tener un profesor con evaluación destacada y un profesor con evaluación insatisfactoria, se relaciona con una diferencia de entre 0.11 y 0.34 de desviación estándar en los resultados SIMCE de los alumnos).

En este sentido, si bien existen factores de diferente índole que influyen en la calidad de los aprendizajes de los alumnos, en lo que respecta al perfeccionamiento de los docentes, es esperable que en la medida que las actividades de formación continua que se implementan en Chile se orienten a fortalecer en ellos los criterios que releva el Marco para la Buena Enseñanza, se podrían obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos y alumnas del sistema escolar, medido en pruebas estandarizadas.

---

<sup>7</sup> Se refiere a docentes que han sido certificados o evaluados satisfactoriamente por alguno de los siguientes programas: Asignación de Excelencia Pedagógica, Evaluación Docente y Asignación Variable de Desempeño Individual.

### **III. Situación Actual de la Formación Continua de los Profesionales de la Educación en Chile y sus principales desafíos**

En Chile, el concepto de formación continua, también denominado formación en servicio, ha sido considerado como una actualización con fines específicos, generalmente, asociado a los cambios que ha experimentado el sistema educacional (por ejemplo, a raíz de la reforma curricular se creó el Programa de Perfeccionamiento Fundamental y en la actualidad, programas como Formación para la Apropriación Curricular, Talleres comunales, NTICs, entre otros). En este sentido, la formación en servicio ha sido considerada como un conjunto de actividades, bajo la forma de programas, específicos en cuanto a su duración y contexto.

En el contexto de los países desarrollados se ha reconocido el concepto de formación en servicio o formación continua de los docentes<sup>8</sup>, como una formación que ocurre a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, sigue en la primera inserción de trabajo y se amplía y desarrolla a lo largo de la carrera docente, mediante actividades de perfeccionamiento continuo.

Considerada así la formación docente, entonces no puede ser concebida como una serie de experiencias desconectadas y discontinuadas, que ocurren en ciertas ocasiones en la vida profesional de un docente, sino más bien deben ser vistas como un conjunto de oportunidades para ampliar sus fronteras del conocimiento disciplinar, mejorar sus capacidades directivas y relacionales para integrarse a equipos de trabajo en las escuelas, mejorar su práctica pedagógica actualizando la didáctica, de manera que en el ejercicio de su profesión, puede asumir los desafíos que demandan los cambios en el sistema educacional.

Tal como señala Cox (2009), “si se trata efectivamente de cambiar prácticas de aula en forma consistente y duradera, es necesario visualizar la formación continua en términos de secuencias o trayectorias formativas, no de episodios más o menos dispersos; es necesario articular la oferta, de universidades y del Ministerio, en la lógica de acumulación y convergencia, sobre focos problemáticos probados de las prácticas docentes”, y agrega, “lo señalado debe ser visto como inseparable de una carrera docente y regulaciones e incentivos que vayan en la dirección mencionada de ‘hacer sistema’”.

A partir de esta mirada sistémica, en este capítulo se presenta el marco institucional de la formación continua de los profesionales de la educación en Chile, se identifican algunos factores que inciden en el desarrollo profesional docente y finalmente se identifican un conjunto de problemas pendientes en materia de perfeccionamiento continuo de docentes.

---

<sup>8</sup> Informe Delors; la declaración del Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar en el año 2000 y los informes de monitoreo de la Educación para Todos, especialmente el que se focaliza en “calidad de la educación” (UNESCO, 2004).

## **1. Marco Institucional de la Formación Continua de los Profesionales de la Educación**

De acuerdo a lo establecido en la Ley de Estatuto Docente, 19.070, en su Artículo 10, “La formación de los profesionales de la educación corresponderá a las instituciones de educación superior, de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.”; además, en su Artículo 11, establece que los profesionales de la educación tienen derecho al perfeccionamiento profesional, cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. En su Artículo 12, se establece que los departamentos de administración de los municipios, podrán colaborar con este perfeccionamiento, desarrollando directamente o a través de terceros, toda clase de actividades de capacitación, y agrega que el CPEIP colaborará al perfeccionamiento de los profesionales de la educación mediante la ejecución en las regiones de programas y cursos. En este mismo artículo, se establece que el CPEIP o instituciones de educación superior que gocen de plena autonomía, podrán realizar estas actividades de perfeccionamiento, así como otras instituciones públicas o privadas que estén debidamente acreditadas ante dicho Centro.

Respecto a qué tipo de profesionales de la educación se podrán ver beneficiados de estas actividades de perfeccionamiento, el Artículo 13 señala solamente aquellos docentes que trabajen en establecimientos educacionales subvencionados.

En la actualidad el MINEDUC, a través de los programas que lleva a cabo el CPEIP u otros programas, principalmente financia actividades de perfeccionamiento continuo para docentes (cursos, talleres, pasantías, etc.), las que son acompañadas y monitoreadas por el equipo del CPEIP responsable de cada programa, y en menor medida, ejecuta en forma directa este tipo de actividades.

Por otra parte, la educación continua de docentes ha sido asumida por algunas universidades, las que han creado departamentos o direcciones de educación continua y asistencia técnica para el sector educación, con el propósito de ofrecer programas académicos orientados al crecimiento personal, social y profesional de los profesores del sistema escolar. Esta oferta privada de educación continua se ha constituido en una alternativa a los programas de origen público que ofrece el MINEDUC, a través de sus programas y del CPEIP. Algunos de estos programas de la oferta privada son financiados con becas estatales para docentes en servicio de la educación subvencionada. Otros, en cambio, deben ser pagados directamente por los profesores interesados o por sus empleadores.

En este contexto, una pregunta que surge es si al Estado le corresponde intervenir en el mercado del perfeccionamiento continuo para profesionales de la educación. Por una parte, se debe tener presente que la educación básica y media son un bien meritorio<sup>9</sup>, debido a las externalidades positivas que representa para la sociedad que todos sus niños y niñas tengan acceso a una educación de calidad que responda a los estándares educacionales

---

<sup>9</sup> Se entiende por tal, aquel bien o servicio al que todos los individuos de una sociedad tienen derecho, sin importar su capacidad de pago.

que la sociedad considera adecuados y para ello es necesario, pero no suficiente, contar con docentes y directivos con conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión fortalecidas para mejorar la calidad de su ejercicio profesional. Por otra parte, al analizar en específico el mercado de la formación continua se puede apreciar que tiene la particularidad de ser un bien privado (ya que cumple con las dos propiedades que caracterizan a estos bienes, por una parte existe rivalidad en el consumo y por otra, es posible la exclusión) pero que genera externalidades positivas, ya que los beneficios de la formación continua no sólo son percibidos por el docente (por ejemplo, a través de mayor formación de capital humano que se traduciría en un incremento salarial) sino también por sus alumnos y la comunidad. Esta externalidad positiva hace que exista una potencial discrepancia en el nivel óptimo de formación continua que estaría dispuesto a tomar un docente en forma “privada” y el nivel socialmente óptimo de formación continua que debiera tomar ese docente. Esto justifica que el Estado intervenga con el fin de corregir esta falla de mercado, en alguna o algunas de las siguientes formas: promocionando el bien en cuestión, subsidiando la oferta o la demanda, regulando y fiscalizando.

## **2. Factores que Inciden en el Desarrollo Profesional Docente**

En esta sección se presentan algunos factores exógenos que inciden en el desarrollo profesional docente, como la formación inicial, el sistema de evaluación y los incentivos al perfeccionamiento que forman parte de un sistema de perfeccionamiento docente, pero que en la práctica han sido abordados sin una clara conexión entre ellos<sup>10</sup>.

### **Formación inicial**

Respecto de la formación inicial, en Chile, existe consenso de que ha presentado problemas que han afectado la calidad de los egresados de las carreras de pedagogía, relacionados principalmente con<sup>11</sup>:

- La estructura, gestión y oferta curricular.
- Regulación sobre las condiciones de apertura y funcionamiento de las carreras de Pedagogía.
- Las condiciones de funcionamiento de las carreras de Pedagogía.
- La expansión de ‘programas especiales’ de formación docente.
- La situación mixta en la formación docente (Universitaria e Institutos Profesionales).
- La inexistencia de canales institucionales, perfiles de competencias y programas definidos para la formación del profesorado de la educación media técnico-profesional.
- En la educación especial tiende a prevalecer una formación basada en un enfoque clínico, centrada en el déficit, y no en un enfoque educativo centrado en la enseñanza y aprendizaje del currículo nacional.

Los problemas identificados condicionan el nivel de formación profesional de los docentes en servicio, influyendo en el desempeño de los docentes en el aula y por tanto, afectando sus necesidades de perfeccionamiento continuo, por lo que nos es posible analizar la

---

<sup>10</sup> COX, Cristián (2009); SOTOMAYOR, Carmen y WALKER, Horacio (2009).

<sup>11</sup> Para un mayor detalle de los problemas de la formación inicial ver CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006), MINEDUC (2005), OCDE (2004), AVALOS, Beatrice (2002).

formación continua en forma independiente de la formación inicial. Adicionalmente, la formación inicial influye en el aprovechamiento que pueden hacer los profesionales de la educación de los perfeccionamientos en que participen durante su ejercicio profesional.

En este sentido, como señala Cox (2009) “no se pueden abordar de manera coherente los desafíos mencionados de la formación continua, sin una verdadera transformación de las instituciones formadoras de profesores, que, salvo excepciones (...), no están preparando al profesorado que hoy día se requiere, y que tampoco son base institucional y profesional como para proveer la formación continua que los nuevos estándares demandan”.

### **Sistema de evaluación docente**

En el año 2003 se implementó en Chile el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, cuyo propósito es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación. Esto, en respuesta a una serie de diagnósticos respecto al bajo nivel de aprendizaje que logran los estudiantes escolares en Chile (entre ellos PISA<sup>12</sup> y TIMSS<sup>13</sup>), y al diagnóstico desarrollado por la OECD (2004) donde señala que para remediar estas debilidades es necesario que la reforma apunte al aula, por una doble vía, en primer lugar, mejorando significativamente la formación inicial de los profesores y en segundo lugar, mediante una eficaz evaluación y supervisión del desempeño de los docentes actualmente en ejercicio.

Este Sistema consiste en una evaluación obligatoria para los docentes de aula que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país, es de carácter formativa y evalúa directamente las competencias pedagógicas del docente. A través de esta evaluación se puede recoger información sobre las principales debilidades o fortalezas en las ocho dimensiones evaluadas, que se desprenden de los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza descrito anteriormente. Los instrumentos de evaluación son los siguientes:

- Portafolio: el cual recoge información directa de su práctica (evidencias escritas más filmación de una clase).
- Autoevaluación: recoge la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño.
- Entrevista realizada por un evaluador par: recoge la opinión de un par respecto del docente evaluado.
- Informes de referencia de terceros: los cuales recogen la opinión de sus superiores jerárquicos (director y jefe de la unidad técnico-pedagógica del establecimiento).

Entre los años 2003 y 2008 han sido evaluados más de 52.000 profesores y educadores, que ejercen en Enseñanza Básica, Media y Educación Parvularia, alcanzando con esto una

---

<sup>12</sup> Programme for International Student Assessment. PISA evalúa cada tres años las destrezas de los alumnos en lectura, matemática y ciencias. Aunque en cada ciclo se evalúan las tres áreas, cada medición enfatiza una de ellas en particular. Así, por ejemplo PISA 2000 (2001) enfatizó lectura, mientras que PISA 2006 enfatizó las ciencias

<sup>13</sup> Trends in International Mathematics and Science Study. El estudio TIMSS de IEA evalúa cada cuatro años los conocimientos en Matemática y Ciencias de los alumnos en distintos niveles de su trayectoria escolar (4°, 8° y 12° nivel). Además, TIMSS recoge valiosa información sobre las actitudes y el contexto familiar de los alumnos y la formación profesional de sus profesores. También informa sobre los temas de Matemática y Ciencias que los profesores cubren en clases, la gestión y cultura escolar del establecimiento, entre otros.

cobertura cercana al 75% del total de docentes de aula del sector municipal, los que de acuerdo a los resultados de su evaluación, pueden ser evaluados con desempeño Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio<sup>14</sup>.

En el caso de los docentes que resulten evaluados como insatisfactorios o básicos, la Municipalidad empleadora recibe recursos que le permiten implementar Planes de Superación Profesional para estos profesionales, es decir, acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en su desempeño<sup>15</sup>. Estos fondos son administrados por la entidad empleadora, para llevar a cabo las actividades de perfeccionamiento con los fines señalados, que estime pertinente.

### La Asignación de Perfeccionamiento Docente

La Asignación de Perfeccionamiento para los Profesionales de la Educación del sector municipal está establecida en el Estatuto Docente (D.S.E. N° 1 de 1996), reglamentada por el D.S.E. N° 453 de 1991, y por el D.S.E. N° 214 de 2001. De acuerdo a esta normativa, los profesionales de la educación del sector municipal tienen derecho a que se les reconozca y cancele una Asignación de Perfeccionamiento<sup>16</sup>, cuando, teniendo al menos un bienio, acreditan haber aprobado cursos inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento, y que su empleador ha declarado que dichos cursos tienen un grado de relación total con la función que el profesional de la educación desempeña<sup>17</sup>.

Esta asignación de perfeccionamiento se calcula en función del número de horas de perfeccionamiento acumuladas reconocidas, donde para efectos de calcular esta asignación el total de horas de perfeccionamiento en un año calendario (sumando tanto las horas de “nivel básico de actualización”, como las de “nivel intermedio de especialización”<sup>18</sup>), no puede exceder de 800 horas, a excepción de las horas de perfeccionamiento realizadas con motivo de un post-título o post-gradúo<sup>19</sup>. Esta asignación puede llegar a representar hasta un 40% de la Remuneración Base Nacional<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> **Desempeño destacado:** Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. **Desempeño competente:** Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. **Desempeño básico:** Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). **Desempeño insatisfactorio:** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente. Se incluyen quienes se negaron (por diversas causas) a rendir esta evaluación.

<sup>15</sup> En el periodo 2004-2007 han participado del Programa Planes de Superación profesional un 68,1% de los docentes calificados como básicos o insatisfactorios en ese periodo.

<sup>16</sup> Si bien la legislación establece que este beneficio es para los profesionales de la educación del sector municipal, plantea la posibilidad de que los sostenedores de colegios particulares subvencionados negocien este beneficio con los profesionales de la educación de su establecimiento.

<sup>17</sup> El grado de relación de los cursos, programas o actividades de perfeccionamiento podrá ser total o nula según la función y tareas docentes que cumple el profesional de la educación. El grado de relación será total cuando el curso, programa o actividades de perfeccionamiento tenga relación con la función y tarea que cumple el profesional de la educación y será nula, cuando no exista relación con tal función o tarea.

<sup>18</sup> De acuerdo a lo establecido en el D.S.E. N° 453/1991, modificado por el D.S.E. N° 213/2001, se define **Nivel Básico de Actualización**, como aquel que está ligado a la práctica docente y tiene como objetivo el mejoramiento del desempeño profesional actual que realiza el profesional de la educación, con una duración mínima de 20 y una máxima de 200 horas y **Nivel Intermedio de especialización**, aquel que implica el estudio particular y en profundidad de una disciplina, de un área de la pedagogía o de una modalidad específica del sistema que entregue una formación en un área o disciplina educacional, con una duración mínima de 250 horas y un máximo de 400.

<sup>19</sup> Mizala et al (2000)

<sup>20</sup> La Remuneración Base Nacional es el producto resultante de multiplicar el valor mínimo de la hora cronológica que fije la ley por el número de horas para las cuales haya sido contratado cada profesor. Para el

De acuerdo a lo señalado en el “Informe Comisión Sobre Formación Inicial”<sup>21</sup>, este tipo de asignación, que contribuye a aumentar las remuneraciones de los docentes, incentiva la realización de cursos de perfeccionamiento, independientemente de su calidad, relevancia, pertinencia y expresión en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

### **3. Problemas pendientes en materia de perfeccionamiento continuo de docentes**

En esta sección se presenta un breve resumen de los problemas pendientes que reconoce el MINEDUC en materia de perfeccionamiento continuo de los profesionales de la educación y que afectarían la calidad del desempeño de los docentes. Como referencia se utiliza el documento “Docentes para el Nuevo Siglo, Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente” (MINEDUC, 2005b), que es consistente con la opinión de otros autores.

- Escaso impacto de la Formación Continua: El problema mayor de las estrategias de perfeccionamiento es su escaso impacto en la transformación de las prácticas de los profesores y de las escuelas. Es probable que esto se deba a:
  - Falta de conexión de los programas de formación implementados por el MINEDUC con las problemáticas más específicas de la enseñanza y el aprendizaje, tal como ocurre en la sala de clases y a un desconocimiento o falta de apropiación del nuevo currículo, por parte de los académicos de los Centros de Educación Superior contratados para llevar la práctica estos programas. Por lo general, de acuerdo a lo señalado en el documento de referencia del MINEDUC, predomina en estos académicos una aproximación teórica muy general y un desconocimiento de los problemas reales de la práctica en el aula.
  - Se observa una carencia de modalidades de formación en servicio, más aplicadas, que entreguen referencias explícitas y acompañamiento para el trabajo en el aula.
  - Falta de una política de formación continua orientada a la gestión pedagógica y curricular de la escuela, así como a su progresiva incorporación a las distintas acciones de formación continua destinadas a los docentes de aula<sup>22</sup>.
  - En la actualidad las diferentes estrategias de formación están orientadas principalmente a docentes individuales y no al trabajo con los equipos profesionales de las escuelas y liceos, lo que dificulta su impacto en el establecimiento en su conjunto.

---

año 2009, este valor mínimo por hora sería de: Docente Educación Básica \$9.200, Docente Educación Media \$9.681.

<sup>21</sup> Informe de la comisión convocada por el Sr. Ministro de Educación, Sergio Bitar, para elaborar propuestas de políticas para la Formación Inicial Docente en Chile. Noviembre 2005. Serie Bicentenario 2005 (Informe no oficial del Ministerio de Educación).

<sup>22</sup> Ver también Beca (2009).

- Insuficiente apropiación de nuevas propuestas curriculares:
  - No ha sido fácil la apropiación de las nuevas propuestas curriculares por parte de los distintos actores del sistema educativo, debido a la gran envergadura de los cambios curriculares y a la rapidez con que se han implementado<sup>23</sup>. Además, el cambio es lento ya que los docentes son portadores de distintas concepciones curriculares, asociadas a su formación y a prácticas muchas veces prolongadas necesarias de conocer, asumir y discutir dentro de los procesos formativos, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de lograr una aceptación sólo aparente de las nuevas concepciones.
  - Las actividades de perfeccionamiento de otros agentes capacitadores, acreditados ante el CPEIP (Universidades y Centros de Educación Superior), no siempre resultan relevantes para los profesores en tanto no entregan orientaciones suficientes para comprender y poner en práctica el cambio curricular y pedagógico propiciado por la reforma. Muchas de estas acciones no están orientadas a las prioridades señaladas por el currículo, sino a temas pedagógicos generales que no resultan prácticos para los docentes, pero que tienen impacto en la acumulación de puntaje para la asignación de perfeccionamiento<sup>24</sup>.
- Asignación de perfeccionamiento sin foco en desempeño: Esta asignación, que incrementa de manera significativa la remuneración docente, no está ligada al desempeño posterior de éstos ni tampoco a mecanismos de evaluación de lo verdaderamente aprendido por ellos en los cursos que siguen. Sólo existe un control, ejercido por los sostenedores municipales, sobre la pertinencia del perfeccionamiento, que busca asegurar la consistencia entre el tema del curso y la función o especialidad en la que se desempeña el docente, sin entrar en mayores profundidades sobre los contenidos, enfoques o estrategias<sup>25</sup>.

En el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, convocada en el año 2005, para proponer las bases de una política nacional de perfeccionamiento y formación inicial, se señaló que la asignación de perfeccionamiento a la cual tienen derecho los profesionales de la educación, tiene importantes limitaciones. Por una parte, se aplica solamente a quienes se desempeñan en el sector municipal y, en algunos casos, por voluntad de algunos sostenedores se aplica de modo semejante en el sector particular subvencionado. Además, su foco principal está puesto en el aumento de remuneraciones, la simple permanencia en el sistema y la realización de

---

<sup>23</sup> El marco curricular para la enseñanza básica se aprobó a principios de 1996 y posteriormente se elaboraron los programas de estudios para primero y segundo básico, que comenzaron a operar al año siguiente. Asimismo, se aprobó el nuevo marco curricular para la enseñanza media, cuyos programas se aplicaron a partir de 1999. Entre los años 1999 y 2000, se crearon las “Bases Curriculares de la Formación Parvularia”

<sup>24</sup> El 48% de los cursos inscritos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento en el periodo 2001-2004, están referidos a contenidos pedagógicos generales y a objetivos transversales, seguido por cursos sobre los subsectores de Educación Básica (24,1%), cursos sobre los subsectores de Educación Media, incluidas las especialidades técnico profesionales (19,6%) y el resto, corresponde a cursos en el ámbito de gestión (8,3%).

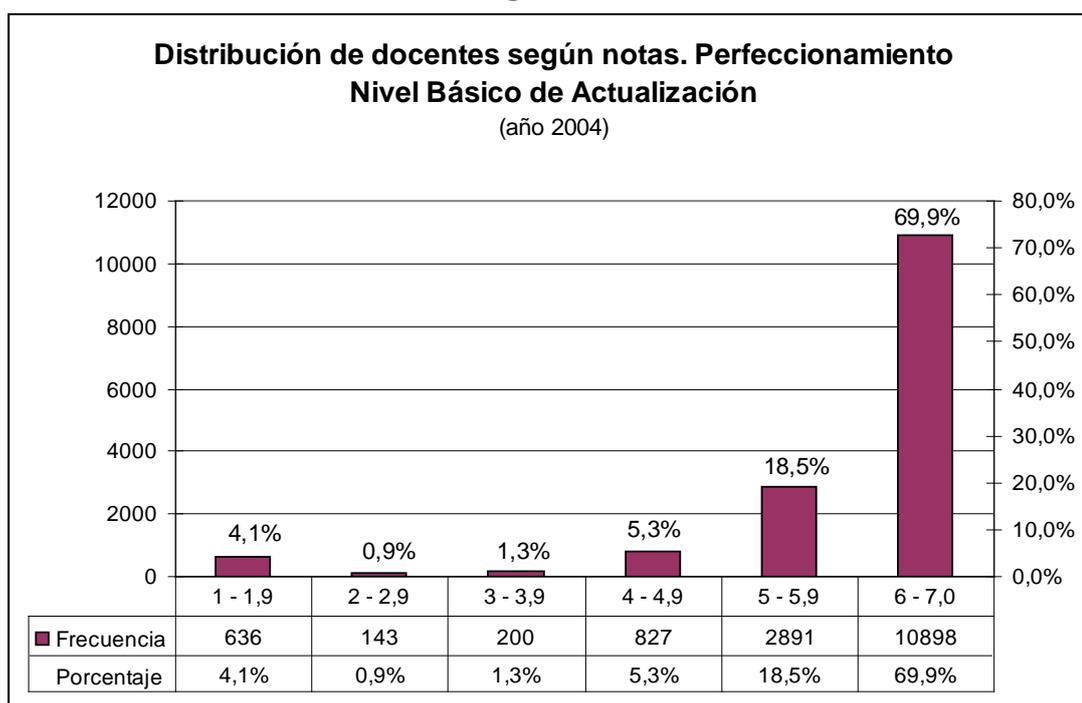
<sup>25</sup> Ver también Cox (2009) y Beca (2009).

cursos de perfeccionamiento, independientemente de su calidad, relevancia, pertinencia y expresión en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Así, tal como señalan algunos especialistas, la asignación de perfeccionamiento apunta en dirección opuesta de lo requerido, ya que “sus reglas e incentivos llevan a ofrecer cursos con el mayor número de horas posibles, sobre temas lo menos especializados posible, para alcanzar al máximo de profesores” (Cox 2009)<sup>26</sup>. Del mismo modo, según Beca (2009), se tiende a abultar artificialmente el número de horas para hacer la oferta más atractiva a los profesores, los que desde su perspectiva individual, tienden a privilegiar sus aspiraciones personales de desarrollo profesional y a optar por cursos de bajo costo, escasas exigencias y elevado número de horas.

Tal como se puede apreciar en la Figura N° 2, el estudio realizado por Molina y Libeer (2005) encuentra que si bien las actividades de perfeccionamiento ofrecidas por el sector privado y que están inscritas en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento, tienen un sistema de evaluación con fines de aprobación, casi el 70% de los docentes que participa en ellas aprueba con nota entre 6 y 7 y con pequeñas desviaciones estándar.

**Figura N° 2**



Fuente: Molina, C.; Libeer, C. “Oferta inscrita de cursos de perfeccionamiento del periodo 2001-2004 en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP) y caracterización del perfeccionamiento realizado en el año 2004 según categorías de interés”. CPEIP 2005.

- Falta formación en liderazgo educativo a cuerpos directivos: Se requiere una adecuada formación en gestión pedagógica y existe una escasa oferta de formación

<sup>26</sup> De acuerdo a lo señalado por Sotomayor y Walker (2009), los cursos de perfeccionamiento del Registro Público muestran un macado énfasis en materias generales por sobre aquellas de especialización disciplinaria, observándose, dentro de las materias generales una gran dispersión temática.

en esta línea para los cuerpos directivos del sistema escolar. Las propuestas disponibles para directivos han estado más centradas en aspectos de la gestión administrativa y organizacional de las instituciones educativas y muy poco en la gestión pedagógica. Se hace necesaria una oferta alineada con el marco de la buena dirección capaz de apoyar la creación de capacidades directivas requeridas por la reforma educativa (MINEDUC, 2005b).

## **IV. Los Programas de Perfeccionamiento del CPEIP para Profesionales de la Educación**

A continuación se muestra un análisis global de los programas de perfeccionamiento continuo que ha llevado a cabo el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, durante el período 2000 – 2007<sup>27</sup>. Tal como se indicó anteriormente, esta evaluación global tiene como objetivo sistematizar, a partir de las evaluaciones individuales de cada programa, aquellos elementos que conforman un patrón regular en términos del diagnóstico inicial de los programas, su diseño, gestión y resultados. Si bien existen excepciones a estas regularidades, ellas no se mencionan en este capítulo, ya que se encuentran detalladas en el documento evaluativo de cada programa.

### **1. Diseño de los Programas de Formación Continua para Docentes**

#### **1.1. Coherencia con la Política Pública**

A partir de la revisión de varios documentos<sup>28</sup>, es posible concluir que en Chile no ha existido una política de Estado explícita de formación continua para docentes, entendiéndose por tal, un instrumento orientador que defina por una parte, el rol del Estado en materia de perfeccionamiento docente y por otra, que establezca y permita alcanzar, desde el Estado, en forma sistemática y coherente, determinados objetivos de interés para éste en materia de formación continua de los docentes, de modo que contribuya al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de sus alumnos, en coordinación con otras políticas educacionales.

Tal como señala Ávalos, citado por Donoso (2008) al analizar el perfeccionamiento docente en Chile en el período 1990 - 2005, “el Estado no llega a formular una política integrada y coherente de formación y desarrollo profesional docente para el mediano plazo (...) Las acciones para docentes se mostraron como 'emergentes', según las demandas planteadas”.

Al respecto, Cristián Cox (2009) reconoce que existe una diversidad de mecanismos institucionales, incentivos, iniciativas y programas que condicionan el desarrollo profesional docente, como son la asignación profesional, el sistema de evaluación docente y la oferta de oportunidades de desarrollo profesional (programas del CPEIP, otros programas del MINEDUC y de las Universidades), pero que en la práctica no constituyen un ‘sistema’.

En este mismo sentido, otros investigadores señalan que si bien ha habido iniciativas de formación continua desde los años 90 a la fecha, coherentes con las tendencias internacionales que se observan en muchos países del mundo, “el problema tiene más que ver con la falta de vinculación de las diferentes iniciativas con una política sistémica de

---

<sup>27</sup> Cabe señalar que algunos de estos programas o componentes se han iniciado en unidades distintas al CPEIP, como por ejemplo el programa de Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, que se originó en la Subsecretaría de Educación; Formación de Docentes a Distancia con uso de NTICs, que se inició en ENLACES y el componente Formación en Educación Parvularia que en un principio, dependía de la División de Educación General.

<sup>28</sup> DONOSO D., Sebastián (2008); COX, Cristián (2009); SOTOMAYOR, Carmen y WALKER, Horacio (2009); MINEDUC (2008).

desarrollo profesional docente que articule la formación continua con la formación inicial y con las condiciones de trabajo en el establecimiento escolar, teniendo como foco transformar las prácticas docentes para impactar los aprendizajes en el aula. Estas iniciativas han ido apareciendo más bien en forma fragmentada y sin clara vinculación entre ellas en el tiempo. Se han asociado a procesos de instalación de las innovaciones específicas de la reforma o a programas focalizados que han ido emergiendo en las últimas décadas de acuerdo a las prioridades que han fijado los gobiernos o los Ministros de la época”<sup>29</sup>.

Cabe destacar que en el seminario internacional sobre formación continua de profesores organizado en enero de 2007 por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, Carlos E. Beca (2009), actual director del CPEIP, planteó como un primer desafío, “la necesidad de contar con una política pública de formación continua integral, sistémica y coherente, articulada con la formación inicial y situada en una perspectiva de formación permanente a lo largo de toda la carrera profesional”, opiniones que fueron reiteradas en las distintas presentaciones y debates que se llevaron a cabo en dicho seminario.

Así, a juicio del equipo consultor, las deficiencias existentes en materia de política de perfeccionamiento continuo de docentes, ha creado condiciones que favorecen la generación de programas sin objetivos de mediano y largo plazo, lo que por una parte, se ha manifestado en programas cuyo origen ha sido una respuesta política de corto plazo, frente a situaciones puntuales y cuyo término, se explica por la pérdida de relevancia del problema que le dio origen (en la Figura 3 se observa, cómo el surgimiento y término de algunos programas coincide con cambios de las autoridades ministeriales) y por otra, ha generado una oferta de programas y componentes desarticulada, en la que no se aprecia cómo la suma y secuencia de estas acciones contribuye efectivamente al perfeccionamiento de los docentes en servicio en los ámbitos disciplinario, pedagógico y de gestión.

---

<sup>29</sup> SOTOMAYOR, Carmen y WALKER, Horacio (2009), Pág. 54.

**FIGURA 3: PROGRAMAS/COMPONENTES EVALUADOS Y SU PERIODO DE OPERACIÓN**

	Programa	Componente	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
1	Pasantías Nacionales									
2	Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media	Talleres Comunes								
		Formación para la Apropiación curricular con apoyo de Universidades Chilenas								
		Estadías de Especialización en Universidades Chilenas								
		Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras								
		Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación								
3	Programas de Formación Continua para Profesionales de la Educación	Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia								
		Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional								
4	Programa de Becas de Especialización en los subsectores de Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza									
5	Planes de Superación Profesional									
6	Plan de Matemáticas	Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE								
		Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas								
		Campeonato de Matemáticas								
		Otras Modalidades de Perfeccionamiento docente								
7	Programa de Perfeccionamiento en el Exterior									
8	Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión	Fortalecimiento de Competencias para una Gestión de Calidad en Establecimientos Educativos								
		Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión								
		Redes Locales de Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico								
		Calidad de los Soportes para la Formación del Liderazgo Directivo								
9	Programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos									
10	Redes Pedagógicas Locales									
11	Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Técnico Profesional	Actualización Curricular								
		Pos títulos en Pedagogía								
		Formación de docentes y directivos								
		Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general de acuerdo a las especialidades del centro educativo								
Ministros	José Pablo Arellano (septiembre 1996 - marzo 2000)									
	Mariana Aylwin (marzo 2000 - marzo 2003)									
	Sergio Bitar (marzo 2003 - diciembre 2005)									
	Marigen Hornkohl (diciembre 2005 - marzo 2006)									
	Martín Zilic (marzo 2006 - julio 2006)									
	Yasna Provoste (julio 2006 - abril 2008)									

## 1.2. Diagnóstico e identificación del problema

Respecto de los diagnósticos e identificación del problema, el patrón que se observa en los programas evaluados es que éstos se basan en diagnósticos globales, los que si bien permiten visualizar los problemas que pretenden resolver, no son lo suficientemente específicos, por lo que no proporcionan información cuantitativa (estadística) que permita identificar su población potencial y objetivo, fundamentar su dimensionamiento, en términos de metas de cobertura y duración de la intervención, así como tampoco estimar indicadores que den cuenta de la situación inicial (línea de base) y cómo se espera que ésta evolucione en el tiempo, a la vez que tampoco permiten evaluar alternativas de cómo el programa podría resolver, de mejor manera, las problemáticas más específicas de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes<sup>30</sup>.

Cabe destacar, que a partir de la implementación de la evaluación docente el año 2003, se dispone de una herramienta que entrega información acerca del nivel de desempeño de los docentes de establecimientos municipales, respecto de los criterios que ha establecido el Marco para la Buena Enseñanza, y por tanto puede ser útil para orientar la oferta de perfeccionamiento desde el Estado. A la fecha, esto ha permitido identificar, como principales deficiencias, aquellos aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la planificación y gestión de las clases, resultados que han sido incorporados en el último tiempo en algunos programas/componentes, que lleva a cabo el CPEIP<sup>31</sup>. Sin embargo, tal como señala Carlos E. Beca<sup>32</sup>, actual director del CPEIP, al referirse a la articulación entre la formación continua y la evaluación docente, “un gran desafío es recoger información válida a partir de los resultados de las evaluaciones para impulsar planes de superación efectivos, pero también para diseñar políticas de desarrollo profesional que respondan a los resultados que el sistema de evaluación entrega a cada profesor, a las unidades educativas y a los sostenedores municipales”.

## 1.3. Diseño de los Programas

Salvo los programas Pasantías Nacionales, Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, los ocho programas de perfeccionamiento continuo restantes que han sido evaluados en este estudio, no presentan un diseño que responda a un adecuado dimensionamiento del problema o necesidad que les da origen, que permita por una parte establecer claramente la situación inicial y la situación final que se espera lograr con la realización de cada programa, y por otra, definir los componentes (productos y/o servicios) necesarios y suficientes que debe proporcionar cada programa para alcanzar dicha situación deseada, así como su organización temporal, en un horizonte determinado<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> La falta de un diagnóstico específico se presenta en 10 de los 11 programas evaluados.

<sup>31</sup> Es el caso de Talleres Comunes, Apropiación Curricular y Postítulos de Mención.

<sup>32</sup> BECA, Carlos E. (2009).

<sup>33</sup> La falta de un diseño a partir de la metodología de Marco Lógico se presenta en 8 de los 11 programas evaluados, la que si bien no era exigida cuando estos programas se iniciaron, no invalida el hecho de la necesidad de que los programas se diseñen en función del conocimiento del problema detectado y de la situación futura que se desee alcanzar mediante su realización, así como establecer todas las partes que es necesario que conformen el programa para asegurar o tratar de asegurar su éxito.

Otro elemento común en el diseño de los programas evaluados, y que afecta la estimación de en qué medida estos programas, así formulados, son capaces de solucionar un problema determinado<sup>34</sup>, es la falta de un sistema de seguimiento y evaluación ex - post que incluya evaluaciones a nivel de resultados intermedios y finales del programa, así como determinar factores de éxito o riesgo para el cumplimiento de sus objetivos, y que pueda ser utilizado para justificar la continuidad o posibles reformulaciones de los programas. A esto se suma una falta de bases de datos sistematizadas y unificadas sobre beneficiarios, postulantes, prestaciones (cantidad y calidad) y recursos financieros, que permitan realizar evaluaciones rigurosas<sup>35</sup>.

Si bien en algunos programas<sup>36</sup> se realizan evaluaciones a los beneficiarios antes y después de participar en las actividades de perfeccionamiento, y se evalúa la gestión de las universidades que los dictan, estas actividades sólo permiten tener una visión del logro alcanzado por los docentes durante su participación en dichas actividades, y de aspectos de gestión de la implementación del programa que pueden ser mejorados, siendo insuficientes para dar cuenta de cómo evoluciona la situación inicial del problema, en la medida que se realiza la intervención, así como para evaluar si los programas generan los resultados intermedios y finales (impactos) esperados<sup>37</sup>.

Al respecto, Beca (2009) plantea que “las iniciativas y programas de formación continua requieren de evaluaciones rigurosas y sistemáticas que permitan verificar la efectividad de los esfuerzos y recursos invertidos”, lo que califica como un “tema altamente complejo, pues la tendencia habitual es a evaluar el perfeccionamiento por el adecuado cumplimiento de las actividades programadas y por la percepción de los sujetos participantes, siendo esta última, generalmente sesgada por factores subjetivos”.

A nivel de las modalidades de formación continua implementadas durante el período de análisis, se observa por una parte, una tendencia a que las actividades de perfeccionamiento tengan un mayor componente aplicado (por ejemplo, postítulos de mención). Lo cual se refleja en el desarrollo de fases prácticas, tanto en aquellos programas que se han externalizado a centros de educación superior como los de ejecución directa por parte de los equipos del CPEIP, lo que a juicio del equipo evaluador resulta pertinente para promover una mejor transferencia al aula de los aprendizajes adquiridos por los docentes.

Por otra parte, si bien durante el período bajo análisis, se observa que regularmente las actividades de perfeccionamiento han generado una oferta orientada directamente a los docentes, en el último tiempo, los nuevos programas, así como las reformulaciones de los existentes, con posterioridad al período en evaluación, han tendido a generar una oferta centrada en el establecimiento educacional, comprometiendo el apoyo, no sólo de los

---

<sup>34</sup> Es decir, cómo y cuánto contribuyen a mejorar la calidad de los docentes y por tanto, cuánto se puede esperar que impacten en los aprendizajes de los alumnos.

<sup>35</sup> La falta de un sistema de evaluación ex – post que incluya evaluaciones a nivel de resultados intermedios y finales y la carencia de bases de datos como las señaladas, se presenta en la totalidad de los 11 programas evaluados.

<sup>36</sup> Postítulos de mención, Apropriación Curricular y Liderazgo Educativo (3 de 11 programas evaluados).

<sup>37</sup> En la generalidad de los programas los resultados esperados a nivel intermedio se refieren a cambios en las prácticas pedagógicas o de gestión de los docentes o directivos (dependiendo del programa), en función de los objetivos de cada actividad de perfeccionamiento. Los resultados finales o de impacto de los programas se refieren a cambios en el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos y alumnas de los docentes y directivos participantes.

docentes sino también de los equipos directivos y sostenedores. Esto es, a juicio del equipo evaluador, un cambio positivo ya que permite responder de mejor manera a las necesidades particulares de las comunidades escolares.

Finalmente, ninguno de los programas evaluados considera en su diseño, incentivos específicos que estimulen la participación de los docentes/directivos, así como la posterior aplicación de los conocimientos adquiridos en su trabajo diario (como por ejemplo, asignaciones monetarias u otros mecanismos similares). A juicio del equipo consultor, es pertinente, ya que si cada programa generara incentivos propios a participar de sus actividades o a incorporar los conocimientos adquiridos en el aula, se produciría una “competencia” entre los programas que podría afectar el cumplimiento de los objetivos para los cuales fueron creados los programas. Por lo anterior se estima que lo razonable es que existan incentivos transversales al perfeccionamiento, que fomenten la participación de los docentes así como la incorporación de los conocimientos adquiridos en la práctica docente en el aula. En la actualidad existen algunos incentivos transversales que contribuirían a estos fines, como la Asignación de Perfeccionamiento Docente, o mecanismos como la Asignación de Excelencia Pedagógica o la Asignación Variable por Desempeño Individual. Sin embargo, ellos debieran ser revisados acerca de su pertinencia y contribución efectiva a los fines planteados anteriormente, tema que sobrepasa el alcance de esta consultoría.

## **2. Gestión de los Programas de Perfeccionamiento Docente del CPEIP**

### **2.1. Estructura Organizacional**

La estructura organizacional del Área de Formación Continua<sup>38</sup> es sencilla y se organiza a partir de una jefatura que tiene a su cargo unidades responsables de uno o más programas de perfeccionamiento docente. Esta estructura, resulta adecuada para el cumplimiento de las labores operativas de los programas, en términos de que permite controlar el desempeño en la producción de los componentes y su desarrollo durante el año, así como detectar aspectos de gestión susceptibles de mejorar. No obstante, existen funciones que no están llevándose a cabo en forma adecuada, como son la elaboración de diagnósticos más profundos sobre la situación inicial y que permitan establecer lineamientos estratégicos que, posteriormente, puedan ser implementados por la unidades operativas (programas), así como para realizar el seguimiento y evaluación ex post de los resultados a nivel de producto y de resultados a nivel intermedio y final de los programas, que sirva como insumo base para apoyar la toma de decisiones, no sólo a nivel de área, sino también del nivel directivo del CPEIP, para lo cual no se identifica una unidad responsable de estas funciones.

En términos de coordinación, las entrevistas realizadas como parte de esta evaluación a los encargados de los programas permiten identificar como un elemento común para el periodo de análisis, que si bien existe coordinación al interior de un mismo programa o línea de acción, el nivel de coordinación entre los distintos programas evaluados no siempre es

---

<sup>38</sup> El Área de Formación Continua ha estado a cargo de 10 de los 11 programas evaluados, exceptuándose el programa Planes de Superación Profesional.

adecuado, lo cual puede afectar negativamente la eficacia de su accionar, al no aprovecharse posibles complementariedades entre programas<sup>39</sup>.

De igual forma, durante el período bajo análisis, se observa una inadecuada coordinación del Área de Formación Continua del CPEIP con el resto de las unidades del MINEDUC con las que comparte responsabilidad sobre el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio (por ejemplo, la División de Educación General - DEG y Unidad de Currículum y Evaluación - UCE). Esto se ve ratificado en entrevistas a los coordinadores de los programas que fueron originados e implementados en sus inicios por estas unidades, quienes declaran que el CPEIP no tuvo participación en el diseño y forma de implementación de los mismos. Esta inadecuada coordinación puede tener un efecto desfavorable sobre la eficacia y eficiencia de los programas implementados, ya que por una parte se pierde la oportunidad de complementar esfuerzos realizados por las distintas unidades y por otra, se pierde la posibilidad de que el CPEIP aporte, desde su experiencia, elementos que enriquezcan el diseño de iniciativas de formación continua que puedan surgir en otras dependencias del Ministerio.

En términos de la operación de los programas, la coordinación con los niveles regionales y provinciales, es la adecuada para que se implementen y ejecuten las actividades de perfeccionamiento, dado que cada programa ha definido la responsabilidad que le corresponde a cada nivel y se han establecido las instancias de coordinación requeridas para ello. No obstante, se observa que hay labores asignadas a los niveles regionales o provinciales (por ejemplo, la difusión de los programas) que se agregan a las labores habituales de estas unidades, por lo que muchas veces, dada la escasez de recursos humanos de esas unidades, su realización depende de las prioridades y disponibilidad de la SEREMI o DEPROV, lo cual podría comprometer los resultados a nivel de eficacia del programa, tanto en el cumplimiento de las actividades programadas en el CPEIP como en los tiempos programados.

## **2.2. Criterios de Selección de Beneficiarios**

Desde el punto de vista de la gestión de los programas, los criterios de selección de beneficiarios han operado más bien como requisitos de postulación, ya que por una parte varios programas y componentes no han definido criterios de focalización de beneficiarios<sup>40</sup>,

---

<sup>39</sup> Las entrevistas individuales realizadas como parte de este estudio fueron además complementadas con un focus group realizado el 1 de julio de 2009 con los coordinadores de 6 de los programas evaluados quienes al ser consultados sobre qué aspectos cambiaría en el CPEIP, manifestaron juicios como los siguientes: "mayor trabajo inter-programas e inter-áreas"; "mejoraría una mirada más sistémicas de las acciones y programas"; "mejorar su vinculación con las otras instituciones del Ministerio"; "...pero pensando en el CPEIP creo que nos hace falta una mirada más global y relacional entre los diferentes programas".

<sup>40</sup> En los programas Apropiación Curricular y Postítulos de Mención en caso de requerirse, por exceso de demanda, priorizan por índice de vulnerabilidad social de los establecimientos a que pertenecen los docentes postulantes; Talleres Comunales, se ha focalizado en docentes de establecimientos municipales; el componente Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores, se focalizó en forma indirecta en las regiones donde hubo oferta disponible y no por criterios preestablecidos; el programa Perfeccionamiento de docentes en el Exterior, utilizó como criterio de focalización que los docentes postulantes tuvieran a lo menos un año de práctica laboral docente y que no estuvieran pronto a jubilar; el componente Postítulos en Pedagogía del programa Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, focaliza los recursos hacia aquellos docentes que estén en posesión de un título profesional otorgado por una Universidad o Instituto Profesional, de al menos 8 semestres y 3.200 horas presenciales (ambos requerimientos), de carreras afines a las especialidades de los sectores económicos definidos en el currículum vigente de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, que tengan un mínimo de 2 años de docencia en aula, ejerzan en un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o de administración delegada, todos ellos de la modalidad

y por otra parte, no se ha requerido seleccionar postulantes, pues de acuerdo a lo informado por el CPEIP la demanda no ha superado a la oferta entregada, a excepción del programa de Postítulos de Mención, que cuando ha ocurrido, se ha seleccionado de acuerdo al índice de vulnerabilidad social de los establecimientos, privilegiando a aquellos docentes que ejercen en establecimientos con mayor índice de vulnerabilidad.

Si bien la participación de beneficiarios en los programas, depende del interés que ellos puedan manifestar, ya que su participación es voluntaria (aunque en algunos de ellos condicionada a la aprobación del sostenedor), se estima que es posible orientar y fomentar la focalización de algunos programas hacia aquellos establecimientos y/o docentes que presentan mayores deficiencias en sus conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión, o como se ha venido desarrollando en el último tiempo (desde el año 2008), enfocar el perfeccionamiento al interior de la escuela.

En este sentido, cabe destacar la utilidad de los resultados de la evaluación docente en términos de contribuir a la focalización de los beneficiarios de los programas. Esto, debido a que se puede realizar un adecuado diagnóstico y en la medida que se usen para orientar los contenidos de los cursos (talleres) de perfeccionamiento de la oferta pública, es factible concentrar los esfuerzos financieros, efectivamente, en los ámbitos, que para el Estado, son más prioritarios desde el punto de vista de mejorar la calidad docente, sobre todo considerando que la postulación de los beneficiarios es voluntaria, donde son ellos finalmente los que determinan, dentro de la oferta que pone a su disposición el Estado, en qué aspectos están interesados en perfeccionarse, no existiendo criterios de selección que den cuenta efectiva de sus necesidades particulares.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos**

No hay criterios explícitos de asignación de recursos, tanto entre programas, como entre componentes y entre regiones. Esto se debe, fundamentalmente, a que por una parte la oferta queda determinada por la existencia de unidades ejecutoras que califican de acuerdo a los requisitos que establece cada programa, y por otra, a que la participación de los docentes en los programas es voluntaria, por lo que la asignación final de los recursos queda determinada por el calce entre la oferta y demanda de cada programa.

Si bien esta modalidad puede ser adecuada para el contexto en que se desarrolla la formación continua para docentes, puede resultar negativa para aquellas regiones que no dispongan de una oferta de entidades ejecutoras suficientemente desarrollada, como ha ocurrido en el caso de Postítulos de Mención, donde el programa reconoce que han existido problemas para la generación de cursos en regiones extremas del sur y norte del país, ya sea por falta de proponentes o por mala calidad técnica de las propuestas presentadas; esto se corrobora al observar que en el periodo 2005-2007 se atendió en este programa a sólo 5 docentes de la III región (0,16% del total de docentes atendidos en el periodo) y a ningún docente de las regiones XI y XII.

No obstante lo anterior, existe un mecanismo más bien basado en los presupuestos históricos, los que se adecuan a demandas puntuales que los programas puedan visualizar a partir de prioridades que determinan las políticas educativas, observaciones en terreno o

---

Técnico Profesional y no haber sido beneficiado en otro Postítulo con el sistema de financiamiento de beca del Ministerio de Educación.

intenciones de requerimientos de inversión que pudieran plantear los niveles regionales del Ministerio de Educación.

## **2.4. Eficacia**

### a) Resultados a Nivel de Producto

Los programas presentan en general una baja cobertura con respecto de su población objetivo en el periodo en estudio (menos del 10%), a excepción de los componentes Talleres Comunales y Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia que alcanzaron una cobertura acumulada en el período analizado de 44,5% y 44,8%, respectivamente. La baja cobertura se explica por una parte, por la falta de criterios de focalización (por lo que la población objetivo es igual a la potencial en la mayor parte de los programas) y por otra, porque las estrategias implementadas no son masivas. En el Cuadro N° 2 se muestra el nivel de cobertura anual y acumulada por programa y componentes, respecto de la población objetivo definida por cada programa, la cual puede ser docentes/directivos o establecimientos educacionales, dependiendo del programa<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Para mayor detalle de la población objetivo considerada para cada programa, ver el capítulo correspondiente a la descripción individual de cada uno de ellos.

**Cuadro N° 2: Cobertura Anual y Acumulada por Programa, periodo 2000-2007<sup>42</sup>**

Programa	Componente	Cobertura	Año								Población Objetivo (*)
			2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Pasantías Nacionales		Anual	-	1,25%	1,47%	1,16%	1,11%	1,09%	0,91%	-	10.868 <sup>e</sup>
		Acumulada	-	1,25%	2,72%	3,88%	5,00%	6,09%	7,00%	-	
Perfeccionamiento en áreas prioritarias de la Enseñanza Básica y Media	Talleres Comunes	Anual	-	3,88%	4,90%	7,22%	7,40%	8,00%	8,81%	4,28%	83.006 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	3,88%	8,78%	16,00%	23,40%	31,40%	40,21%	44,49%	
	Apropiación Curricular	Anual	-	-	-	1,02%	1,97%	2,11%	1,78%	1,31%	109.228 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	1,02%	2,99%	5,10%	6,88%	8,20%	
	Estadías de Especialización	Anual	-	-	-	1,06%	1,18%	-	-	-	4.732 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	1,06%	2,24%	-	-	-	
	Minicomputadores	Anual	-	-	-	-	5,95%	2,17%	-	-	7.415 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	5,95%	8,12%	-	-	
	NTIC's	Anual	-	-	0,67%	0,87%	0,51%	0,72%	0,54%	0,91%	196.041 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	0,67%	1,54%	2,05%	2,76%	3,31%	4,22%	
Formación Continua para Profesionales de la Educación	Educación Parvularia	Anual	-	-	-	12,48%	16,52%	7,73%	11,03%	-	12.627 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	12,48%	29,00%	36,73%	47,76%	-	
	Educación Emocional	Anual	-	0,19%	0,05%	0,15%	0,10%	-	-	-	169.835 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	0,19%	0,24%	0,39%	0,50%	-	-	-	
	Directores en Servicio	Anual	-	-	-	-	0,40%	0,70%	5,50%	-	13.427 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	0,40%	1,10%	6,60%	-	
Postítulos		Anual	-	-	-	-	-	1,38%	1,76%	3,69%	47.122 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	-	-	1,38%	3,14%		6,83%
Plan de Matemáticas	Talleres Comunes	Anual	-	-	-	-	-	3,50%	-	-	23.577 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	-	-	3,50%	-	
	Apropiación Curricular	Anual	-	-	-	-	2,58%	1,87%	2,24%	-	23.577 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	2,58%	4,45%	6,69%	-	
	Postítulos	Anual	-	-	-	-	0,70%	0,00%	2,8%	-	18.793 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	0,70%	0,70%	3,5%	-	
Perfeccionamiento en el Exterior		Anual	0,54%	0,27%	0,27%	0,24%	0,24%	0,08%	-	-	169.835 <sup>d</sup>
		Acumulada	0,54%	0,81%	1,08%	1,33%	1,57%	1,64%	-	-	
Liderazgo Educativo		Anual	-	-	-	-	-	-	-	8,27%	20.251 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	-	-	-	8,27%	
Redes Pedagógicas Locales		Anual	-	-	-	-	-	0,87%	-	-	26.222 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	-	-	0,87%	-	
Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional		Anual	-	-	-	-	-	-	-	6,90%	16.776 <sup>d</sup>
		Acumulada	-	-	-	-	-	-	-	6,90%	

(\*)Para cada programa se indica si la población objetivo corresponde a establecimientos educacionales (e) o docentes (d). Corresponde a la población del año 2007, salvo los programas que finalizaron con anterioridad, para los cuales se consideró la población del último año de operación de cada programa o componente.

Fuente: Elaboración propia con base en información de las bases de datos de beneficiarios entregada por el CPEIP.

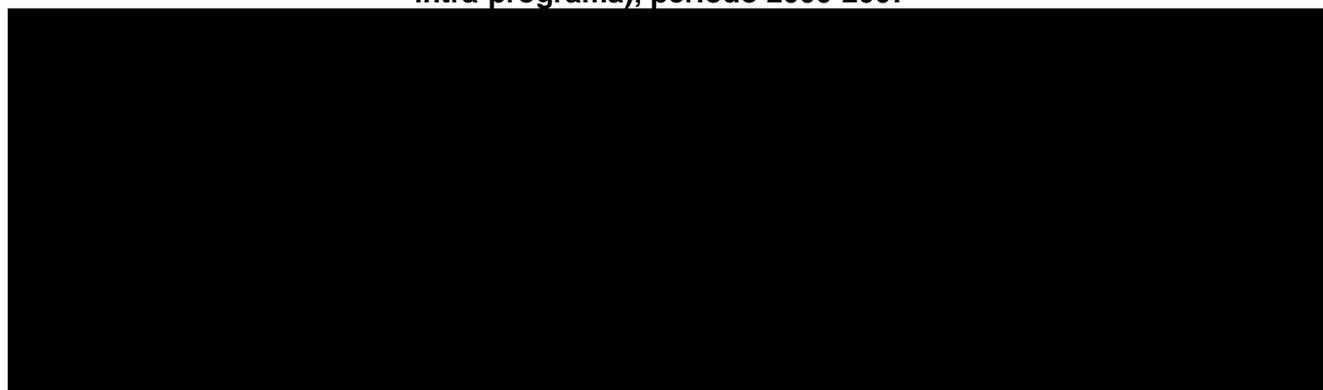
En el Cuadro N° 3 se muestra cuántas veces un docente ha participado del mismo programa o componente específico; es decir, es un análisis "intra-programa". Como se puede apreciar existen programas donde los beneficiarios participan en más de una oportunidad de la iniciativa, destacándose el caso de Talleres Comunes, en que el número

<sup>42</sup> No se incluyó el Programa de Planes de Superación Profesional, dado que, por sus características la población potencial cambia cada año en base a los docentes que sean calificados como básicos o insatisfactorios en la Evaluación Docente.

promedio de capacitaciones por docente, es de 1,7 entre los años 2000 y 2007 (con algunos docentes que han participado en 5 o más talleres).

Este mayor nivel de participación de los beneficiarios en una misma línea de perfeccionamiento se observa también en el componente de Apropriación Curricular, donde el promedio de capacitaciones por docente asciende a 1,4 participaciones del programa en el periodo de evaluación. Para el resto de los programas, el número de veces que un docente participa en él se reduce considerablemente con respecto a los dos mencionados, siendo muy cercano a una capacitación promedio por beneficiario, en el periodo de evaluación. La mayor participación se observa en aquellos programas o componentes que tienen, en general, una menor duración y que abordan diferentes focos o ejes curriculares a través del tiempo. Esta situación no es necesariamente negativa, pues los docentes pueden acceder a distintos contenidos curriculares; sin embargo, el hecho de que aún exista un porcentaje importante de la población objetivo que no accede a perfeccionamiento pudiera reflejar que los mecanismos de difusión y selección de estos programas no estimulan la participación de nuevos docentes, afectando de esta forma la cobertura de estos programas.

**Cuadro N° 3: Porcentaje de docentes que participan en los programas de perfeccionamiento, por número de capacitaciones a las que asisten (análisis intra-programa), periodo 2000-2007**



Nota: Estos valores representan, para cada columna, el porcentaje de beneficiarios según el número de veces que han asistido a una actividad del mismo programa (con respecto al total de docentes beneficiarios de ese programa en el periodo de evaluación). La fila "Promedio Programa" muestra el número de veces que en promedio los beneficiarios han participado de una actividad de ese mismo programa en el periodo de evaluación. Fuente: Elaboración propia con base en información de bases de datos de beneficiarios entregada por el CPEIP.

Sin embargo, a nivel global, se puede observar que gran parte de los docentes participantes en alguno de los programas o componentes de perfeccionamiento del CPEIP, han participado en más de un programa o componente, en el periodo comprendido entre los años 2000-2007. En el Cuadro N° 4 se muestra la distribución de beneficiarios, según el número de actividades de perfeccionamiento en las que han participado, durante el período de estudio<sup>43</sup>. Como se puede apreciar, poco más del 40% de los beneficiarios entre los años 2000 y 2007, han participado en dos o más actividades de perfeccionamiento. No es posible emitir un juicio evaluativo respecto de si el porcentaje obtenido es adecuado o no, ya que ni el MINEDUC ni CPEIP han definido una trayectoria de perfeccionamiento continuo para los docentes en ejercicio.

<sup>43</sup> En el Anexo N° 1 se presenta la misma información del Cuadro N° 7, desagregada por año.

**Cuadro N° 4: Número de capacitaciones por docentes beneficiarios (análisis “intra-programa” e “inter-programa”)<sup>a</sup>, periodo 2000-2007**

Nº Capacitaciones	%
1	59,34%
2	23,50%
3	9,57%
4	4,33%
5 o más	3,26%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

<sup>a</sup> Este Cuadro, muestra el porcentaje de beneficiarios según número de veces que ha participado en alguna actividad de perfeccionamiento de cualquier programa evaluado en este estudio (con respecto al número total de docentes beneficiarios de los programas evaluados en el periodo 2000-2007).

Fuente: Elaboración propia con base en información de las bases de datos de beneficiarios entregada por el CPEIP.

Se puede observar que el número de capacitaciones promedio por docente asciende a 1,7, valor superior al obtenido en el análisis por programa, lo cual refleja que los docentes no sólo repiten actividades de perfeccionamiento de un mismo programa o componente, sino que también han participado en actividades de perfeccionamiento de otros programas del CPEIP evaluados en este estudio, durante el periodo 2000-2007. Al respecto, cabe destacar que no es posible emitir un juicio evaluativo sobre la conveniencia y pertinencia de este comportamiento sobre el perfeccionamiento continuo de docentes, ya que no existen estándares definidos a nivel institucional respecto del número y frecuencia de actividades de perfeccionamiento que debe realizar un profesional de la educación durante su vida profesional.

La oferta global de los programas evaluados ha permitido alcanzar, en el período 2000 – 2007, una cobertura de 30,2% de todos los docentes del sistema educacional subvencionado (municipal y privado) al año 2007. Es decir, tres de cada diez docentes activos en el sistema subvencionado (municipal y privado) al 2007 han participado en al menos una actividad de perfeccionamiento de los programas evaluados, durante todo el periodo (2000-2007)<sup>44</sup>. Dado que no existe un diagnóstico claro sobre los requerimientos de perfeccionamiento de los docentes en Chile, no es posible emitir un juicio evaluativo sobre si el porcentaje de cobertura es adecuado para la realidad del país.

Por otra parte, en el Cuadro N° 5 se muestra el cumplimiento de las metas<sup>45</sup> de producción de los programas en evaluación. A partir de esta información se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales en los programas y componentes evaluados, observándose en varios casos, cumplimientos menores al 90% de las metas iniciales y en otros, por sobre el 100% de lo planificado.

<sup>44</sup> Es importante destacar que un 95% de los docentes capacitados en algún año del periodo 2000-2007, se encontraba activo en el sistema al año 2007.

<sup>45</sup> Estas metas corresponden a la cantidad de docentes a atender por cada programa en cada año, las que son definidas en función de los objetivos institucionales y las disponibilidades presupuestarias. Estas metas debieran servir para orientar el trabajo anual de cada uno de los programas y como referente para el control de gestión.

**Cuadro N° 5. Cumplimiento porcentual de metas anuales de producción**

AÑO	Pasantías Nacionales	Talleres Comunales	Apropiación Curricular	Estadias de Especialización	Perfeccionamiento con Minicomputadores	Formación a distancia con uso de NTICS	Educación Parvularia	Educación Emocional	Directores en Servicio	Postítulos de Mención	Perfeccionamiento en el Exterior	Planes de Superación Profesional	Liderazgo Educativo	Perfeccionamiento Docentes EMTP	Plan de Matemáticas
2001	88%	(**)						(**)			116%				
2002	93%	(**)				(**)		(**)			105%				
2003	101%	120%	(*)	(*)		(**)	45%	58%			92%				
2004	102%	88%	68%	112%	(*)	(*)	65%	44%	(*)		120%	(**)			(*)
2005	97%	114%	77%		(*)	140%	26%	(***)	196%	83%	41%	72%			80%
2006	83%	125%	65%			71%	37%		69%	69%		71%			11%
2007	(***)	51%	48%			89%	(***)			145%		72%	98%	57%	

(\*) CPEIP informa monto asignado y meta inicial igual a 0 ; (\*\*) CPEIP no informa meta inicial;

(\*\*\*) No se dispone de información de participantes.

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información proporcionada por el CPEIP.

En el caso de los programas que muestran un bajo cumplimiento de las metas anuales de producción, en términos generales se ha debido a una menor demanda por las actividades de perfeccionamiento, falta de proponentes o calidad insuficiente de las propuestas recibidas.

#### b) Resultados a Nivel Intermedio y Final

Para estimar el impacto de los programas de formación continua para los profesionales de la educación en el aprendizaje de los alumnos se utilizó como indicador de impacto los resultados obtenidos en el SIMCE por los alumnos de los profesores capacitados. Adicionalmente, se estimó el impacto en los resultados intermedios, utilizando como indicador el puntaje obtenido por los docentes tratados en la Evaluación Docente. Se utilizaron estos indicadores por ser los más idóneos para evaluar impacto a nivel de resultados intermedios y finales, debido principalmente a su carácter de test estandarizados<sup>46</sup> y generalizables a todos los cursos y docentes, respectivamente.

Es importante destacar que la gran cantidad de información que tiene el sistema educacional chileno, y que es sistematizada por el MINEDUC en bases de datos con un alto nivel de detalle, permitió realizar la estimación de los resultados de impacto, sin necesidad de recopilar información en terreno.

<sup>46</sup> Mizala, A., Romaguera, P. Determinación de los Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile.

La metodología de evaluación de impacto utilizada fue la de Matching usando Propensity Scores<sup>47</sup> con Dobles Diferencias<sup>48</sup>, para el caso de los Resultados de Impacto a Nivel Final (SIMCE) y Matching usando Propensity Scores en Primeras Diferencias<sup>49</sup>, para el caso de los Resultados Intermedios (Evaluación Docente). La principal razón para utilizar este método es su robustez teórica y amplia aplicación en problemas similares.

Adicionalmente a esta metodología base del estudio, se utilizaron dos alternativas para dar mayor robustez a los resultados de impacto, estas fueron:

- Nnmatch. Es un método de clasificación no paramétrico, que estima el valor de la función de densidad de probabilidad. Encuentra el vecino más cercano sin estimar una ecuación de participación, sino que a través de una ponderación de todas las variables que se consideren relevantes. Su principal ventaja sobre el método base antes mencionado, es estimar correctamente la varianza de los errores, por lo que es capaz de indicar correctamente si el estimador del impacto es o no estadísticamente significativo.
- Panel de Datos. Con el objetivo de analizar el impacto de los programas desde un enfoque global, es decir, desde el punto de vista del impacto agregado de la participación de los docentes en los programas del CPEIP en la calidad de la educación, se construyó un panel de datos. Con este se apoyan los resultados obtenidos con el tradicional enfoque microeconómico de estimación de impacto de programas, desde una mirada más general que permita controlar por otras variables que pueden estar relacionadas con los resultados SIMCE de los cursos de los docentes beneficiarios y controles.

Los resultados de impacto obtenidos a nivel Final fueron contundentes para todos los programas y muestran que la participación en los programas del CPEIP no tiene un impacto significativo en la calidad de los aprendizajes medida como resultado SIMCE de los cursos de los docentes tratados. Este resultado se mantiene para todos los programas y para todas las metodologías enunciadas anteriormente (Nnmatch y Panel de Datos), en una revisión global de sus resultados finales<sup>50</sup>.

En este estudio se ha utilizado los resultados del SIMCE como indicador de impacto de las actividades de perfeccionamiento sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas de los docentes participantes. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje (lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales), a través de una medición que se aplica a nivel nacional. Este indicador es utilizado por el Ministerio de Educación para, entre otros, evaluar la efectividad de sus programas. Sin

---

<sup>47</sup> Metodología de pareo o de controles contruidos, donde la búsqueda de “controles” se hace ponderando las variables relevantes que determinan la decisión de participar o no en un programa.

<sup>48</sup> Indicador que determina el impacto de un programa mediante la diferencia entre tratados y controles, de la variación del resultado antes y después del periodo, donde los tratados son los que participan del programa.

<sup>49</sup> Indicador que determina el impacto de un programa mediante la diferencia de los resultados obtenidos por tratados y controles.

<sup>50</sup> Las magnitudes de impacto de los programas sobre los resultados SIMCE están acotados a un rango entre -6 y +10 puntos (con un promedio de 0.5 puntos SIMCE) lo que no tiene significancia estadística. Como referencia, se debe tener presente que el Manual de Uso de la Base de Datos SIMCE 2007 para octavo básico, en un curso de entre 26 y 50 alumnos se necesitan sobre 11 puntos para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio.

embargo, el SIMCE presenta limitaciones al aplicarlo como único indicador para medir el impacto de las actividades de perfeccionamiento sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas de los docentes participantes:

- El SIMCE mide adecuadamente solo una muestra de contenidos en algunos sectores de aprendizaje (conocimiento, comprensión y aplicación del dominio cognitivo), no pudiendo abstraer todo el aprendizaje a los resultados del mencionado test.
- El SIMCE tampoco considera la medición de los aprendizajes relacionados con los dominios afectivo y psicomotor, que junto con el dominio cognitivo son parte de la formación integral de la que es responsable el sistema escolar.

Por otra parte, existe una gran cantidad de factores exógenos y endógenos a la escuela que inciden en los resultados del SIMCE y donde el perfeccionamiento docente es uno más. Esto también queda demostrado en el Panel de Datos estimado en el presente estudio (Anexo 4.6), en el cual destacan las variables socioeconómicas de los alumnos y sus hogares como las principales variables que explican los resultados SIMCE de los estudiantes, las cuales no pueden ser modificadas por la escuela en el ámbito de las atribuciones y funciones del director y de la comunidad educativa en general.

Desde el punto de vista estadístico, es importante destacar que por los datos disponibles - dadas las características de los programas- en algunos diseños cuasi experimentales se utilizó muestras relativamente pequeñas, lo que no permitiría detectar efectos muy pequeños sobre el SIMCE (efecto mínimo detectable<sup>51</sup>). Sin embargo, esto no invalida las conclusiones del presente estudio, el cual encuentra que no existe un impacto significativo de los programas de perfeccionamiento del CPEIP, y de existir este, es de una magnitud tan menor que no es relevante para fines de la política pública.

Respecto a los resultados de impacto a nivel intermedio (Evaluación Docente), la evidencia obtenida en este estudio no es concluyente respecto de la significancia del impacto. Esto principalmente debido a que, por disponibilidad de datos, no fue posible construir un modelo tan contundente como en el caso del SIMCE (metodología en dobles diferencias). Sin embargo, en términos de magnitudes, la conclusión es que el aporte, aún en los casos en que se hace significativo, es irrelevante desde el punto de vista de la política pública. Por lo cual, aún cuando no es posible evaluar el éxito del programa en toda su magnitud, si es posible decir que el impacto, de ser significativo, es siempre y en todos los casos, menor desde el punto de vista de su aporte al puntaje obtenido por el tratado en la evaluación docente.

En este estudio se utilizó la Evaluación Docente como indicador de impacto de las actividades de perfeccionamiento sobre las capacidades disciplinarias y pedagógicas de los docentes participantes. Las limitaciones de usar este indicador son las siguientes:

- Hay un conjunto importante de docentes que participan de los programas de perfeccionamiento, que no son evaluados (del sector particular subvencionado).
- La Evaluación Docente mide competencias pedagógicas conforme al Marco para la

---

<sup>51</sup> Duflo, E., Glennerster, R., Kremer, M. Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit. Handbook of Development Economics, Volume 4. 2008 Elsevier B.V.

Buena Enseñanza y no mide el dominio disciplinario que es precisamente el foco de varios de los programas de perfeccionamiento, especialmente cursos para la apropiación curricular y a través de TIC´s.

No obstante las limitaciones planteadas, se considera que el SIMCE y la Evaluación Docente, son los indicadores más idóneos que se disponen para realizar la presente evaluación de impacto intermedio y final, principalmente por su carácter de test estandarizados<sup>52</sup> y generalizables a todos los cursos y docentes, respectivamente y por ser el SIMCE el indicador utilizado por el Ministerio de Educación para, entre otros, evaluar la efectividad de sus programas.

c) Satisfacción de usuarios

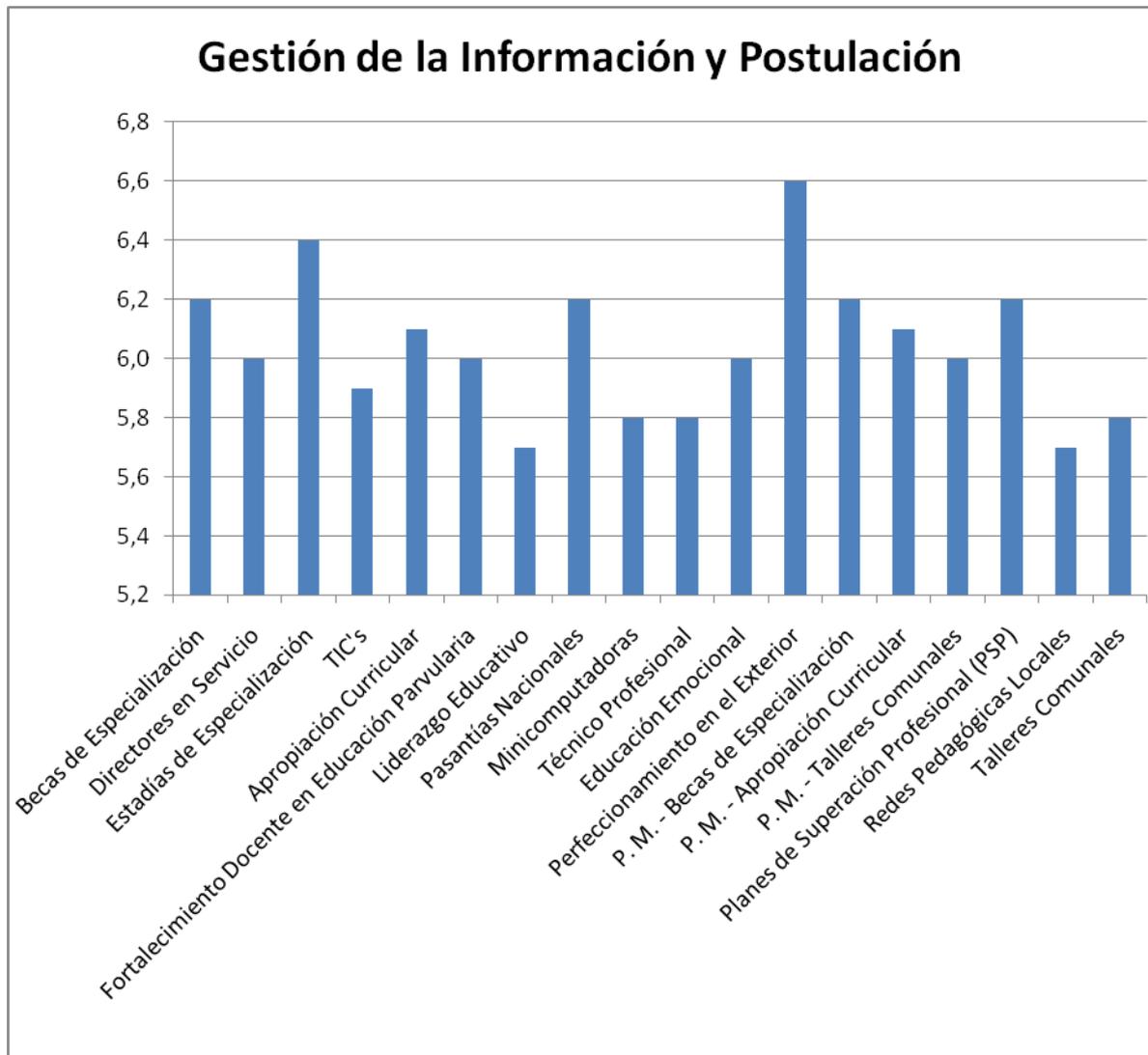
A partir de los datos obtenidos en la Encuesta dirigida a los beneficiarios de los programas de perfeccionamiento del CPEIP es posible concluir algunos elementos que entregan una visión global respecto a cuál es la visión de los docentes sobre los cursos.

Un primer aspecto está relacionado con la gestión de la información y el proceso de postulación que llevan a cabo los programas. Al respecto se observa que existe una percepción positiva sobre el quehacer de los programas del CPEIP en esta materia. Como se observa en el Gráfico N° 1, la mayoría de los programas obtiene una nota mayor que 6 (en una escala de 1 a 7), destacando el de Perfeccionamiento en el Exterior con una nota promedio de 6,6, mientras que los programas Liderazgo Educativo y Redes Pedagógicas Locales son los peor evaluados, con una nota promedio de 5,7 en ambos casos.

---

<sup>52</sup> Mizala, A., Romaguera, P. *Determinación de los Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile.*

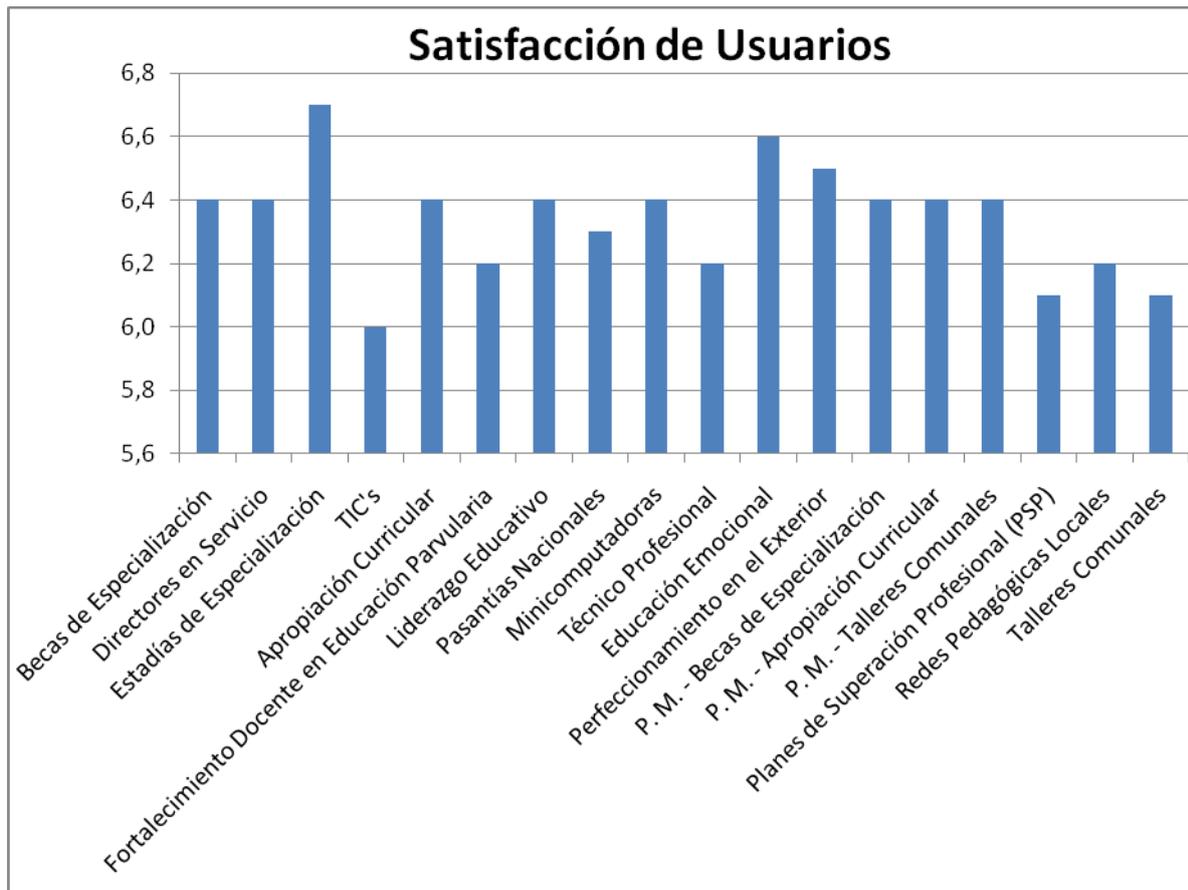
**Gráfico N° 1. Notas por Programa Módulo Gestión de la Información y Postulación**



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Respecto al análisis agregado sobre la Satisfacción de Usuarios – en donde se preguntaba por elementos tales como duración del curso, equipamiento de los espacios físicos, profundidad de los contenidos tratados, preparación de los docentes/guías a cargo, entre otros – todos los programas han sido evaluados por parte de los beneficiarios con nota de 6 o más, destacando el caso particular de Estadías de Especialización con una nota de 6,7. Por otro lado, los programas que evidencian un menor grado de satisfacción corresponden al de Formación a Distancia con Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación, con un 6,0 (ver Gráfico N° 2).

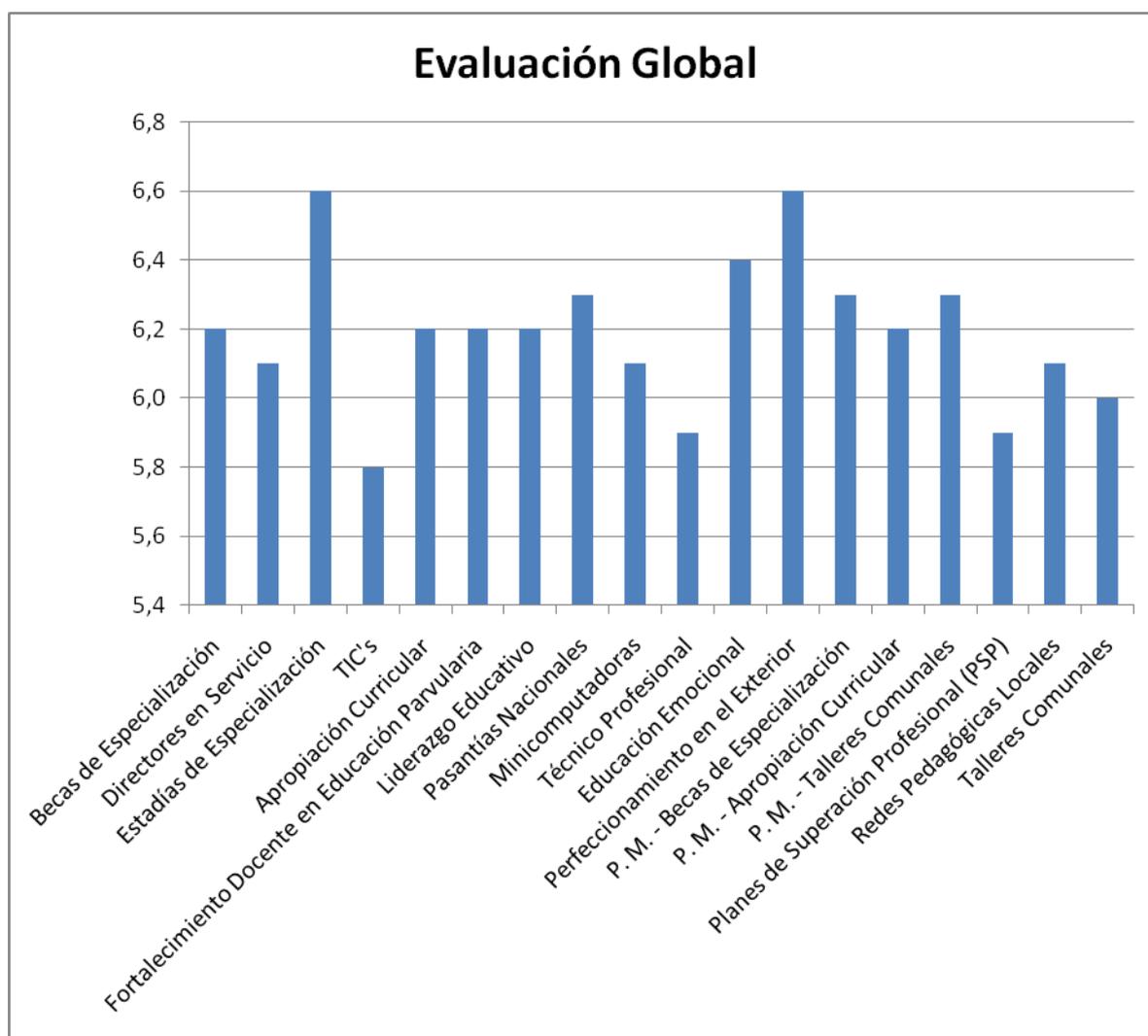
**Cuadro N° 7. Notas por Programa Modulo de Satisfacción de Usuarios**



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Finalmente, respecto a la Evaluación Global, en que se les pedía a los docentes que a partir de su experiencia evaluaran el curso de perfeccionamiento con nota de 1 a 7, el análisis es bastante similar al ya entregado respecto a los puntos anteriores. Si bien es cierto que la nota es menor, esta sigue siendo muy buena. Particularmente destacan los programas de Estadías de Especialización y Perfeccionamiento en el Exterior, ambos con una evaluación de 6,6. Por otro lado, los programas de Formación a Distancia con Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación y Planes de Superación Profesional, tienen las notas más bajas, con un 5,8 y un 5,9 respectivamente (Ver Gráfico N° 3).

**Gráfico N° 3. Notas por Programa Módulo Evaluación Global**



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

A partir del mismo instrumento de la Encuesta, se introdujo un módulo que tuvo por finalidad conocer si los docentes entrevistados habían cursado programas de perfeccionamiento no provistos por el CPEIP; en caso de ser positivo, conocer también qué materias o contenidos centrales trataban, en qué tipo de instituciones se dictaban y la forma de financiamiento que habían tenido estas iniciativas de profundización de conocimientos.

Un primer dato que es posible mencionar es cuántos docentes se han capacitados en estos programas no entregados por el CPEIP, el que alcanza una tasa declarada del 51,5%, en comparación con el 40,6% que señala no haber participado en programas de tales características. Estos datos se aprecian en la Figura N° 4 que se presenta a continuación.

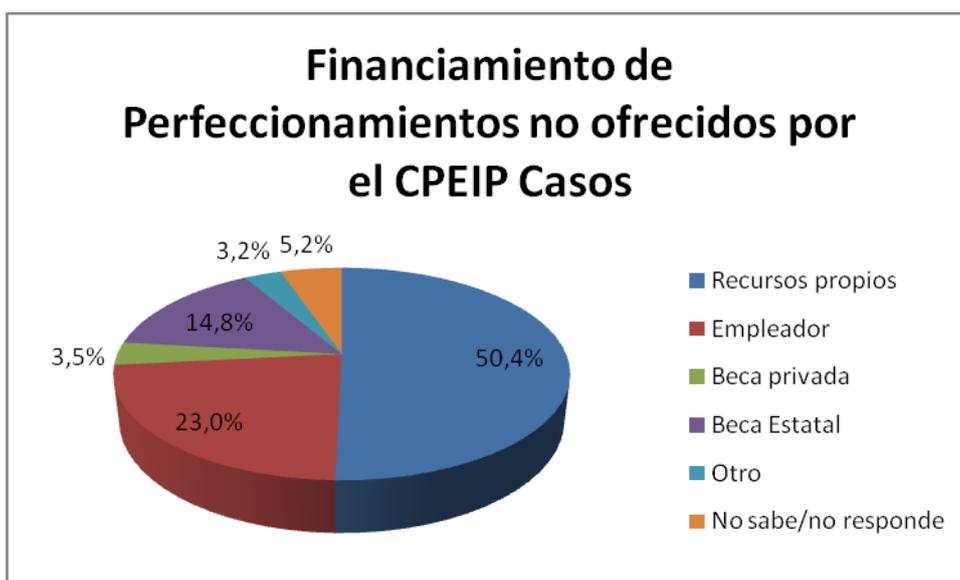
**Figura N° 4. Docentes capacitados en programas no entregados por el CPEIP**



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Respecto al tipo de financiamiento con el cual estos programas de perfeccionamiento son pagados, surgen datos bastante interesantes. En este sentido, los docentes entrevistados declaran en un 50,4% haber financiado con recursos propios estas capacitaciones, lo que no deja de ser llamativo considerando la histórica demanda de mejores sueldos y la argumentación de que el sector docente es el peor remunerado en el concierto profesional. La desagregación del financiamiento declarado puede observarse en la Figura N° 5.

**Figura N° 5. Financiamiento docentes capacitados en programas no entregados por el CPEIP**



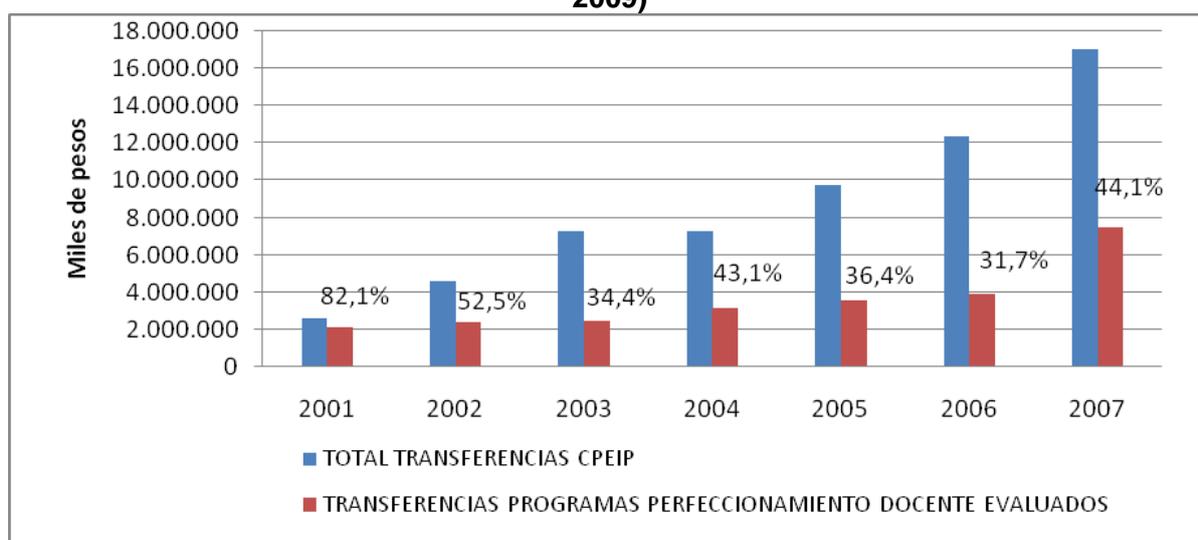
Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Finalmente, al consultárseles a los docentes sobre las materias o contenidos de los cursos en que han participado y que no son ofrecidos ni patrocinados por el CPEIP, una revisión general de los datos indica que están referidos principalmente a actualización del currículum, didáctica y metodologías de evaluación. Estos contenidos coinciden, en términos muy generales, con los ofrecidos por el CPEIP; sin embargo, dado el carácter de la pregunta efectuada, no es posible analizar si existen duplicidades con la oferta entregada por el CPEIP.

## 2.5. Uso de recursos

En la Figura N° 6 se muestra la evolución de los montos asignados por concepto de transferencias al CPEIP, y los correspondientes a los programas de perfeccionamiento evaluados, durante el período 2001 - 2007<sup>53</sup>. Como se aprecia, mientras el presupuesto asignado en transferencias creció en 6,6 veces, el monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados, lo hizo en 2,7 veces.

**Figura N° 6: Evolución de las transferencias para los programas de perfeccionamiento del Área de Formación Continua del CPEIP (en miles de pesos de 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

En términos generales, la participación relativa de los programas de perfeccionamiento docente evaluados en el período 2001 - 2007, ha tendido a disminuir respecto del total de las transferencias asignadas al CPEIP. Así, el año 2007, las transferencias asignadas a los programas evaluados constituyeron alrededor del 44% del total de transferencias, mientras

<sup>53</sup> De acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP que se consigna en los Cuadros N°1, 2 y 5 del Anexo N° 2 Uso de Recursos Financieros. En el análisis de recursos no se consideró el año 2000 porque no es homologable con la situación de los programas a contar del año 2001 hasta el 2007. Cabe destacar que los años 2000 y 2001, el programa Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior no dependía del CPEIP, sino que de la Subsecretaría de Educación y en el caso del programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, el año 2000 es el único en que los recursos se entregaron a través de una transferencia, ya que a partir del año 2001 se financió con cargo al Subtítulo 22.

que el año 2001, representaban más del 82% del total de las transferencias asignadas al Centro de Perfeccionamiento, donde el programa Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, concentraba, aproximadamente, el 91% del total de transferencias asignadas ese año a los programas en evaluación. Esto, que no representa una disminución de los montos destinados a perfeccionamiento continuo de docentes, ha sido consistente con el aumento de recursos asignados al CPEIP asociados a la evaluación de desempeño docente, asignación de excelencia pedagógica y asignación variable de desempeño individual, las que en conjunto representaron aproximadamente el 43% de las transferencias del CPEIP el año 2007.

En términos reales, los montos asignados al conjunto de programas de perfeccionamiento evaluados, experimentaron una disminución el año 2001 respecto del año anterior, debido principalmente a una reducción en la transferencia asignada al programa de Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, para mantenerse relativamente estables hasta el año 2003. A contar del año 2004, las transferencias asignadas a los programas evaluados aumentaron, lo que fue consistente con la implementación de nuevos componentes y programas, como ocurrió con el de Formación para la Apropiación Curricular con apoyo de Universidades Chilenas, los años 2004, 2005 y 2006, tuvo una asignación anual de más de 760 millones de pesos; el programa Postítulos de Mención, que se inició el año 2005 con una transferencia de aproximadamente 500 millones de pesos, mientras que el año 2007 llegó aproximadamente a los 900 millones de pesos; y la implementación de los programas de Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional y Liderazgo Educativo que el año 2007 tuvieron asignaciones de aproximadamente 890 millones y 2.060 millones de pesos respectivamente.

En lo que respecta a la ejecución del gasto, en el Cuadro N° 9 se muestra el monto asignado en la Ley de Presupuesto a todas las transferencias asociadas a los programas evaluados (Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales, Plan de Matemáticas, Perfeccionamiento de Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional, Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación) y el correspondiente gasto efectuado por cada programa durante cada año del período bajo análisis. No se incluye el programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, ya que desde el año 2001 en adelante, los recursos asociados a este programa corresponden al Subtítulo 21, donde el monto asignado se ha supuesto igual al gastado<sup>54</sup>.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro, se puede observar que los programas que muestran el mejor cumplimiento de su programación presupuestaria inicial fueron Perfeccionamiento en el Exterior y Pasantías Nacionales, al menos durante los años 2001 y 2002, mientras que los programas que exhiben el menor gasto en relación a su presupuesto inicial, son Perfeccionamiento de Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional y Liderazgo Educativo, con un 31% y 47% de cumplimiento el año 2007. En ambos casos se debió a que los reglamentos de cada uno de estos programas se aprobaron a finales del año 2007, lo que impidió una mayor ejecución presupuestaria.

---

<sup>54</sup> Para el subtítulo 21 (personal) se supuso que los montos asignados corresponden a los gastados, ya que sólo se dispuso de esta información.

A partir del año 2003, la transferencia correspondiente al Programa de Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación<sup>55</sup>, de acuerdo a lo señalado en las glosas de la Ley de Presupuesto, incluyó el financiamiento de los programas Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, todos los cuales forman parte del grupo de programas analizados en este estudio, además del programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes. El año 2004, formaron parte de esta transferencia sólo los programas Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media; el año 2005, se incorporó el programa Planes de Superación; el año 2006, se adicionaron a los anteriores, los programas Formación Continua para profesionales de la Educación y Becas de Especialización (hoy Postítulos de Mención) y el año 2007, además de los anteriores, se contempló financiamiento para el programa Plan de Matemáticas.

---

<sup>55</sup> Anteriormente, esta transferencia correspondía al Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes, el que de acuerdo a lo señalado en las glosas de las respectivas Leyes de Presupuesto, financiaba programas de perfeccionamiento impartidos por instituciones de educación superior o directamente por el MINEDUC, destinado a profesionales de la educación con el fin de implementar la reforma educacional, los cuales no forman parte de la evaluación de este estudio.

**Cuadro N° 9: Presupuesto Inicial según Ley de Presupuesto de cada año y Gasto por transferencia presupuestaria, período 2001 – 2007, (en miles de pesos de 2009)**

Ítem Transferencia Ley de Presupuestos	200			201			133			518			602			603		
Nombre Programa	Perfeccionamiento en el Exterior			Programa Pasantías Nacionales de Profesionales de la Educación			Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación (*)			Plan de Matemáticas			Perfeccionamiento de Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional			Programa de Liderazgo Educativo		
AÑO	Asignado	Gastado	%	Asignado	Gastado	%	Asignado	Gastado	%	Asignado	Gastado	%	Asignado	Gastado	%	Asignado	Gastado	%
2001	1.933.533	2.275.727	118%	187.799	187.799	100%	NC	NC										
2002	2.156.984	2.247.997	104%	247.376	247.272	100%	NC	NC										
2003							2.442.703	2.619.895	107%									
2004							3.177.938	3.021.323	95%	0	284.161							
2005							3.216.137	3.002.854	93%	486.976	378.376	78%						
2006							3.441.571	2.722.950	87%	472.049	395.053	84%						
2007							4.452.200	2.735.342	61%				892.694	277.540	31%	2.060.064	968.973	47%

Fuente: CAPABLANCA con base en información de la Ley de Presupuestos de los años 2001 a 2007.

NC: No corresponde. El programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación se inicia el año 2003.

(\*) A la asignación del año 2003 se descontaron \$ 492.018 que según la información proporcionada por el CPEIP corresponden al Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (no incluido en esta evaluación).

Nota: Los programas Perfeccionamiento en el Exterior y Pasantías Nacionales, a contar del año 2003, se incorporan en la transferencia correspondiente al Programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación; El Programa Plan de Matemáticas no muestra presupuesto asignado el año 2004 debido a que se decide su realización ese mismo año, con posterioridad a la dictación de la Ley de Presupuesto del año 2004.

En la Ley de Presupuestos se aprueba un monto global para el Programa de Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación, el que es distribuido en forma interna por el CPEIP entre los distintos programas que lo componen, pudiendo realizar reasignaciones durante el año entre dichos programas. En el Cuadro N° 10 se muestra el monto asignado inicial y el gasto del programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación, para el período 2001 – 2007, desagregado por programa que lo compone, y en el Cuadro N° 11, se resume el porcentaje del cumplimiento del gasto respecto del presupuesto asignado inicial para todos los programas evaluados<sup>56</sup>. No se incluye el programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, ya que durante el período bajo análisis su operación fue realizada con cargo al Subtítulo 21 (gasto en personal), donde se dispone sólo de la información de gasto, la que se supuso igual a los montos asignados.

En el Cuadro N° 11, se observa que en términos generales, el cumplimiento del gasto de los programas que componen el Programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación respecto del presupuesto inicial ha ido disminuyendo a lo largo del período en análisis, alcanzando su menor nivel el año 2007 con un 61% en promedio. Esto se explica, principalmente, por el bajo cumplimiento del gasto del programa Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, que el año 2007 mostró un gasto equivalente al 19% del monto asignado inicialmente, debido a que fue necesario postergar pagos por productos y servicios recibidos el año 2007, para el año 2008, mientras se creaba y aprobaba un nuevo reglamento que respaldara la reformulación de que fue objeto este componente.

Si bien las reasignaciones de recursos entre los programas y componentes del Programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación, de acuerdo a las mejores estimaciones de gasto de cada uno de los programas a lo largo del año, podrían contribuir a aumentar la eficiencia del gasto del programa en su conjunto, atenuando las posibles subestimaciones o sobreestimaciones iniciales de cada programa, no necesariamente puede significar un buen cumplimiento de las metas anuales de cada uno de ellos en particular.

A partir de la información que se muestra en el Cuadro N° 11 se puede apreciar que existe una deficiente programación presupuestaria a nivel de cada programa o componente, observándose en varios casos, ejecuciones presupuestarias por bajo el 90% y en otros, por sobre el 100%. De acuerdo a lo informado por el CPEIP, estas variaciones responden a causas similares para todos los programas, entre las cuales se encuentran: la autorización de saldos de caja, durante el primer trimestre de un año, por pagos pendientes de años anteriores; disminuciones presupuestarias en el transcurso del año, debido a la liberación de recursos en el último trimestre del año asociado a una menor cobertura del programa en relación a las estimadas originalmente; liberación de recursos de los programas por menor demanda o por calidad insuficiente de las ofertas de las Universidades y/o requerimiento de recursos adicionales por mayor demanda y ofertas interesantes de las universidades.

---

<sup>56</sup> Al respecto, es importante señalar, que de acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP, los montos asignados inicialmente los años 2003 y 2004 corresponden a aquellos considerados en la formulación del presupuesto de cada uno de esos años en el mes de julio del año anterior, mientras que los de los años 2005 al 2007, corresponden a los montos considerados en la apertura del presupuesto en el mes de enero de cada año, lo que explica la diferencia que existe entre estos valores y el monto total aprobado en la Ley de Presupuesto.

**Cuadro N° 10: Presupuesto Inicial y gasto de los programas/componentes del Programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación, período 2001 – 2007 (en millones de pesos de 2009)**

AÑO	Pasantías Nacionales		Perfeccionamiento en el Exterior		Plan de Matemáticas		Postítulos de Mención		Planes de Sup. Profesional	
	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado
2001	187,8	187,8	1933,5	2275,7						
2002	247,4	247,3	2157,0	2248,0						
2003	258,1	277,4	1.718,9	1.435,4						
2004	292,1	297,8	1.219,5	998,2	(*)	284.161			(*)	
2005	282,4	296,2	298,4	339,8	487,0	378,4	487,0	497,4	141,6	102,1
2006	238,7	182,5			472,0	395,1	827,6	658,7	475,0	339,6
2007	238,7	276,5					897,6	605,9	835,5	603,8
Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media										
AÑO	Talleres Comunes		Apropiación Curricular		Estadías de especialización		Perfec. con Minicomputadores		Formación con uso de NTICs	
	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado
2001	(*)									
2002	(*)								(***)	(***)
2003	159,7	147,6	(*)	361,6	(*)	54,9			(***)	(***)
2004	225,5	263,1	990,5	804,7	65,9	65,9	(*)	45,1	(*)	142,6
2005	256,9	224,7	1.055,1	970,1			(*)	24,0	143,2	171,5
2006	318,7	315,6	766,2	749,7					214,8	298,0
2007	413,1	336,8	692,3	561,8					358,1	271,8
Formación Continua para Profesionales de la Educación										
AÑO	Educación Parvularia		Educación Emocional		Directores en Servicio		Liceo para Todos		Redes Pedagógicas Locales (****)	
	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado	Asignado	Gastado
2001										
2002										
2003	281,2	270,5	77,4	72,5						
2004	203,9	203,5	72,5	71,7	(*)	47,1	81,0	81,7		
2005	191,0	172,9	71,0	59,7	69,4	66,7	54,8	53,7	23,9	23,9
2006	191,0	136,9	117,6	3,0	263,8	268,1			39,0	39,0
2007	192,2	36,7							42,0	42,0

(\*) CPEIP informa monto asignado igual a cero; (\*\*) Los recursos asignados y gastados los años 2001 y 2002 correspondieron a una transferencia específica para el programa (ver Cuadro N° 6), distinta a la transferencia del programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación, de la cual forman parte a contar del año 2003; (\*\*\*) CPEIP no informa monto asignado y gastado; (\*\*\*\*) Para el programa Redes Pedagógicas Locales, sólo se dispuso de información de gasto efectuado, por lo que se supuso igual al monto asignado inicial.  
Fuente: CAPABLANCA con base en información proporcionada por el CPEIP.

**Cuadro N° 11. Porcentaje de la ejecución presupuestaria por programa evaluado, período 2001 – 2007.**

AÑO	Pasantías Nacionales (**)	Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media					Formación Continua para Profesionales de la Educación				Postítulos de Mención	Planes de Superación Profesional	Plan de Matemáticas	Perfeccionamiento en el Exterior (**)	Liderazgo Educativo	Perfeccionamiento de docentes de la EMTP	
		Talleres Comunes	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Perfeccionamiento con Minicomputadores	Formación a distancia con uso de NTICs	Educación Parvularia	Educación Emocional	Directores en Servicio	Liceo para Todos							
2001	100%	(*)												118%			
2002	100%	(*)				(***)								104%			
2003	107%	92%	(*)	(*)		(***)	96%	94%						84%			
2004	102%	117%	81%	100%	(*)	(***)	100%	99%	(*)	101%		(*)	(*)	82%			
2005	105%	87%	92%		(*)	120%	91%	84%	96%	98%	102%	72%	78%	114%			
2006	76%	99%	98%			139%	72%	3%	102%		80%	71%	84%				
2007	116%	82%	81%			76%	19%				68%	72%			47%	29%	

(\*) CPEIP informa monto asignado igual a cero; (\*\*) Los recursos asignados y gastados los años 2001 y 2002 correspondieron a una transferencia específica para el programa, distinta a la transferencia del programa Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación (ver Cuadro N°6; (\*\*\*) CPEIP no informa monto asignado y gastado. Fuente: CAPABLANCA con base en información proporcionada por el CPEIP.

En lo que respecta a la eficiencia global de los programas, en el Cuadro N° 12 se muestra la evolución que ha experimentado el gasto en soporte administrativo y de producción del conjunto de programas evaluados en este estudio. Es posible apreciar que este gasto ha tendido a aumentar en forma gradual a lo largo del período de evaluación, pasando de un 5% el año 2000, valor que se considera adecuado para este tipo de programas, a un 24% el año 2007, cifra que se considera elevada, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Al respecto, cabe destacar que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>57</sup>.

El bajo gasto administrativo del año 2000, se debe a que ese año el principal gasto correspondió al programa de Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, el que tenía un alto costo de producción y bajos requerimientos de personal, lo que incidió favorablemente en disminuir la participación del gasto en soporte administrativo<sup>58</sup>.

Los principales aumentos del gasto administrativo se producen el año 2002, respecto del 2001 y el año 2003 respecto del año 2002, observándose en cada caso un incremento de un 55%, respecto del gasto del año anterior, el que se explica, principalmente, por el gasto en personal asociado a la realización de los programas bajo análisis, como es posible observar en el Cuadro N° 13, donde este ítem el año 2002 aumentó un 90% respecto del año anterior, representando el 55% del aumento del gasto administrativo en dicho período. Por su parte el aumento del gasto el año 2003 respecto del año 2002, también se debe al aumento en el gasto en personal directo, además del de personal de apoyo, que en conjunto explican el 75% del aumento total del gasto administrativo el año 2003, respecto del 2002<sup>59</sup>. De hecho el año 2003, la dotación de personal directo (planta y honorarios) asociado a la operación de los programas aumentó en un 60% respecto del año anterior, siendo el equipo de Talleres Comunes el que tuvo el mayor crecimiento, que se explica por un aumento en su nivel de producción, respecto del año 2002. Además, el año 2003 se iniciaron nuevos programas como es el caso de Apropriación Curricular.

Durante los años 2005 y 2006, la dotación disminuyó respecto de los años anteriores, para aumentar el año 2007 producto de la entrada de nuevos programas como es el caso de Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico

---

<sup>57</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

<sup>58</sup> Los años 2000 y 2001, el programa de Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior dependía de la Subsecretaría de Educación. El gasto administrativo estimado corresponde a la suma del gasto en personal directo, el que es propio del programa (independiente del Servicio del que depende), más el gasto en personal de apoyo, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros. Dado que no fue posible obtener una estimación institucional respecto del gasto administrativo de cada programa, este fue estimado de acuerdo a la metodología detallada en el Anexo N° 2 del informe de evaluación individual de los programas, la que considera como si el programa hubiera funcionado los años 2000 y 2001 dependiendo del CPEIP, suponiéndose de esta manera un gasto equivalente al que le correspondería si el programa hubiera dependido administrativamente de este centro, considerando además que hubo algunas actividades que se desarrollaron en las dependencias de dicho Servicio.

<sup>59</sup> El año 2003 el gasto administrativo total aumentó en M\$ 326.238 respecto del año 2002, y el gasto en personal (directo y de unidades de apoyo) lo hizo en M\$ 246.249, equivalente al 75% del aumento del gasto administrativo total.

Profesional y reforzamiento de las unidades a cargo de Apropiación Curricular y Post Títulos de Especialización y del Área de Formación Continua.

**Cuadro N° 12: Gasto en soporte administrativo y de producción del conjunto de programas de perfeccionamiento docente evaluados (en miles de pesos 2009)**

AÑO	GASTO PRESUPUESTARIO				APORTES DE TERCEROS (miles de \$)	TOTAL GASTO PROGRAMAS (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)			
2000	273.916	5%	5.490.905	95%	0	5.764.821
2001	385.189	13%	2.596.937	87%	0	2.982.126
2002	595.652	18%	2.646.954	82%	0	3.242.606
2003	921.890	24%	2.871.109	76%	0	3.792.999
2004	1.077.341	23%	3.557.954	77%	10.222	4.635.295
2005	1.135.488	24%	3.625.632	76%	68.040	4.761.120
2006	1.133.588	24%	3.651.235	76%	130.713	4.784.823
2007	1.305.131	24%	4.209.387	76%	182.700	5.514.519

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

**Cuadro N° 13. Distribución del gasto en soporte administrativo (en miles de pesos 2009)**

AÑO	Subtítulo 22 (Bienes y servicios de Consumo)	Subtítulo 29 (Inversiones en activos no financieros)	Personal Unidades de apoyo	Personal Directo Programas	TOTAL GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO
2000	42.018	1.895	134.428	95.574	273.916
2001	57.845	5.909	192.877	128.558	385.189
2002	65.638	3.293	282.089	244.632	595.652
2003	120.406	28.505	400.260	372.719	921.890
2004	146.822	22.480	488.646	419.393	1.077.341
2005	139.727	32.950	473.097	489.714	1.135.488
2006	134.218	22.826	494.888	481.657	1.133.588
2007	140.150	48.194	514.993	601.794	1.305.131
Variación 2002 - 2001	13%	-44%	46%	90%	55%
Variación 2003 - 2002	83%	766%	42%	52%	55%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

En el Cuadro N° 14 se muestra el porcentaje que representa el gasto administrativo sobre el gasto total de cada programa y componente evaluado. Tal como se observa, los mayores porcentajes los exhiben el programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, junto con Pasantías Nacionales, con valores que fluctúan entre el 30% y 50%, los que se consideran elevados. Sólo el programa Planes de Superación Profesional, los años 2006 y 2007, y los cuatro primeros años del programa Perfeccionamiento en el Exterior muestran un porcentaje de gasto administrativo adecuado, entre 4% y 11%. Dentro de los programas vigentes, todos los programas, salvo PSP, presentan un gasto administrativo superior al 15%, valor que como se mencionó anteriormente corresponde a un valor aceptable para este tipo de programas.

**Cuadro N° 14. Porcentaje del Gasto en soporte administrativo por programa y componente evaluado**

AÑO	Pasantías Nacionales	Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media					Formación Continua para Profesionales de la Educación				Postítulos de Mención	Planes de Superación Profesional	Plan de Matemáticas	Perfeccionamiento en el Exterior	Liderazgo Educativo	Perfeccionamiento de docentes de la EMTP	Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos	
		Talleres Comunes	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Perfeccionamiento con Minicomputadores	Formación a distancia con uso de NTICs	Educación Parvularia	Educación Emocional	Directores en Servicio	Liceo para Todos								
2001	27%	s/i						s/i							7%			44%
2002	40%	s/i				s/i		s/i							8%			43%
2003	42%	47%	19%	55%		s/i	10%	13%							11%			43%
2004	33%	38%	22%	87%	18%	25%	13%	12%	17%	11%				29%	11%			45%
2005	37%	36%	11%		35%	19%	16%	18%	16%	19%	20%	18%	26%	25%				45%
2006	50%	33%	17%			13%	18%		4%		19%	7%	22%					45%
2007	34%	29%	27%			24%	54%				26%	4%			19%	24%		43%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

Finalmente, en el Cuadro N° 15 se muestra el gasto promedio en soporte administrativo y de producción por hora pedagógica por beneficiario capacitado en algunos programas o componentes evaluados, para el período 2000 – 2007<sup>60</sup>. A partir de esta información se puede observar que, en términos generales para todos los programas, el gasto promedio, tanto en soporte administrativo como de producción por hora beneficiario, se ha mantenido relativamente estable durante el período de evaluación, a excepción del programa piloto Directores en Servicio, que el segundo año de operación, los gastos promedio de administración y producción aumentaron casi al doble del registrado en el primer año de operación.

Dentro de las estrategias que se utilizan en la actualidad, Talleres Comunes y Postítulos de Mención son las menos costosas en términos de producción por hora beneficiario. En el caso de Talleres Comunes este bajo costo unitario es consistente con su modalidad de producción, ya que son acciones de ámbito local, donde los principales costos corresponden a la elaboración de material y preparación de los profesores guías. Se observa un aumento del costo unitario el año 2007, pasando de un costo promedio de, aproximadamente, \$ 540 el año 2003 a \$ 1.100 por hora-beneficiario en el año 2007, lo que se explica, principalmente, por un aumento en el costo promedio de producción. Esto, debido a la realización de una experiencia piloto que permitió justificar la reformulación del componente que se implementó a partir del año 2008, en lo que se refiere a la preparación de los profesores guías, lo que incidió en la realización de un menor número de talleres, disminuyendo así el número de beneficiarios y aumentando por tanto, el costo unitario por beneficiario de los talleres. Además, como se trató de una experiencia piloto, implicó la

<sup>60</sup> Se consideraron los programas para los cuales existe información de beneficiarios y horas por tipo de cursos.

realización de un mayor número de visitas de supervisión, impactando directamente en los costos de ese año.

En el caso del programa Postítulos de Mención, se observa un aumento de eficiencia del programa, ya que tanto el costo unitario en soporte administrativo, como de producción han decrecido entre su año de inicio el 2005 y el año 2007, disminuyendo en ambos casos aproximadamente a la mitad. También se observa un aumento de eficiencia en el caso del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, cuyo costo promedio unitario disminuyó desde aproximadamente \$ 2.120 en el año 2003 a \$ 1.340 por hora beneficiario, en el año 2006.

**Cuadro N° 15: Gasto Administrativo y de Producción promedio por hora-beneficiario capacitado (en miles de pesos 2009)<sup>61</sup>**

AÑO	GASTO ADMINISTRATIVO PROMEDIO POR HORA BENEFICIARIO						GASTO PROMEDIO PRODUCCIÓN POR HORA BENEFICIARIO						GASTO PROMEDIO TOTAL PROGRAMA POR HORA BENEFICIARIO									
	Talleres Comunes	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Educación Parvularia	Educación Emocional	Directores en Servicio	Postítulos de Mención	Talleres Comunes	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Educación Parvularia	Educación Emocional	Directores en Servicio	Postítulos de Mención	Talleres Comunes	Apropiación Curricular	Estadías de Especialización	Educación Parvularia	Educación Emocional	Directores en Servicio	Postítulos de Mención	
2001	s/i				0,41			s/i				s/i			0,00				s/i			
2002	s/i				6,77			s/i				s/i			s/i				s/i			
2003	0,25	0,59	5,54	0,21	0,34			0,29	2,51	6,86	1,91	2,32			0,54	3,10	12,40	2,12	2,67			
2004	0,24	0,81	0,87	0,16	0,46	0,75		0,39	2,87	5,88	1,08	3,43	3,62		0,64	3,68	6,75	1,24	3,90	4,37		
2005	0,18	0,42		0,38		1,16	0,23	0,32	3,24		1,97		6,07	0,91	0,50	3,66		2,34	s/i	7,23	1,15	
2006	0,19	0,61		0,25		s/i	0,22	0,38	2,96		1,09		s/i	0,94	0,56	3,57		1,34		s/i	1,17	
2007	0,32	1,13		s/i			0,14	0,77	3,01		s/i			0,41	1,09	4,14		s/i				0,56

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

Nota: Sólo se incorporan los programas para los cuales existe información de beneficiarios y número de horas por tipo de actividad de perfeccionamiento docente.

<sup>61</sup> Esta información ha sido estimada dividiendo el gasto promedio administrativo y de producción de cada programa, que se encuentra en la Sección B de este documento Evaluación de los programas de perfeccionamiento continuo para profesionales de la educación, por el número de horas pedagógicas promedio de cada tipo de actividad de perfeccionamiento que se estimó de acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP, según se indica en el Anexo 2.

## V. Conclusiones y Recomendaciones

### 1. Conclusiones Generales

A partir de la evaluación de los programas considerados en este estudio se obtienen las siguientes conclusiones generales:

- La participación de los docentes en los programas de perfeccionamiento del CPEIP evaluados en este estudio, no tiene impactos significativos sobre el aprendizaje de los alumnos, medido como puntaje SIMCE, si se compara a docentes que han recibido perfeccionamiento respecto a otros que no han recibido perfeccionamiento del CPEIP.

El SIMCE se considera un indicador idóneo para realizar la presente evaluación de impacto final, tanto porque es utilizado por el Ministerio de Educación para evaluar la efectividad de sus programas, como por su carácter de test estandarizado y generalizable a todos los cursos y docentes.

Desde el punto de vista estadístico, es importante destacar que por los datos disponibles - dadas las características de los programas - en algunos diseños cuasi experimentales se utilizó muestras relativamente pequeñas, lo que no permitiría detectar efectos muy pequeños sobre el SIMCE (Efecto Mínimo Detectable<sup>62</sup>). Este Efecto Mínimo Detectable (EMD) fue calculado para todos los programas, obteniéndose que, en el caso más restrictivo, se está en condiciones de detectar impactos sobre 6 puntos SIMCE, esto para el Programa de NTICs, el cual tiene los tamaños muestrales más bajos. Para los demás programas, los Efectos Mínimos Detectables son siempre menores a este, siendo el menos restrictivo el de Pasantías al Extranjero y Directores en Servicio con un EMD de 2 puntos SIMCE. De esta manera, los tamaños muestrales con los cuales se trabajó, son consistentes con las conclusiones del presente estudio, el cual encuentra que no existe un impacto significativo de los programas de perfeccionamiento del CPEIP, y de existir este, es de una magnitud tan baja (cota inferior de -6 puntos y superior de 10, con un promedio de 0.5 puntos SIMCE)<sup>63</sup> que no es relevante para fines de la política pública.

- A nivel de resultados intermedios tampoco se observa un impacto significativo, medido éste en los resultados de la Evaluación Docente, si se compara a docentes que han recibido perfeccionamiento respecto a otros que no han recibido perfeccionamiento del CPEIP.

---

<sup>62</sup> Duflo, E., Glennerster, R., Kremer, M. *Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit*. Handbook of Development Economics, Volume 4. 2008 Elsevier B.V.

<sup>63</sup> Como referencia, se debe tener presente que el Manual de Uso de la Base de Datos SIMCE 2007 para octavo básico, en un curso de entre 26 y 50 alumnos se necesitan sobre 11 puntos para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio.

- Durante el periodo evaluado se constata que los programas han sido formulados sin objetivos de mediano y largo plazo -sólo 3 de los 11 programas evaluados presentan un diseño a partir de la metodología de Marco lógico-, lo que por una parte, se ha manifestado en programas cuyo origen ha sido una respuesta política de corto plazo frente a situaciones puntuales y cuyo término se explica por la pérdida de relevancia del problema que le dio origen, y por otra, en una oferta de programas y componentes desarticulada, en la que no se aprecia cómo la suma y secuencia de estas acciones contribuye efectivamente al perfeccionamiento de los docentes en servicio en los ámbitos disciplinario, pedagógico y de gestión.

Al analizar globalmente los programas evaluados se detecta que ellos se traducen en la realización de diversas acciones de perfeccionamiento, de alcance acotado y restringidas a temáticas específicas, con escasa vinculación entre ellas, que no son determinantes por si para modificar competencias en los docentes, y tampoco están organizadas de forma que constituyan una secuencia o trayectoria formativa al servicio de los docentes. Además, el diseño de los programas tampoco asegura la adecuada y efectiva transferencia al aula de los aprendizajes logrados por los docentes participantes en las actividades de perfeccionamiento, lo cual afecta en forma negativa su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

- La mayor parte de los programas evaluados -10 de 11- carece de un diagnóstico acabado que justifique su creación, los componentes que lo forman y las estrategias de aprendizaje que se deciden implementar. Esta falta de diagnóstico también se traduce en que la formulación de los programas carece de un dimensionamiento en términos de población objetivo a la que está orientado el programa, metas de cobertura, horizonte temporal del programa y recursos necesarios para el logro de los objetivos propuestos.

La falta de una clara definición de población objetivo por programa, hace imposible dimensionar cuál es el universo de docentes que la iniciativa pretende atender, de modo que los indicadores de cobertura no entregan información sobre el alcance de la intervención.

Complementariamente a lo anterior, la falta de una definición de criterios de focalización de beneficiarios le resta efectividad a la acción de los programas, ya que no se asegura que se esté atendiendo en forma prioritaria a aquellos docentes que presentan mayores carencias disciplinarias, pedagógicas y de gestión.

- Durante el periodo evaluado se observa que frecuentemente no se cumplen las metas anuales de producción establecidas, ya sea porque la demanda efectiva es menor que la esperada, no hay proponentes o la calidad de las propuestas es insuficiente para los parámetros establecidos por el programa. Dado que esta situación se presenta con cierta regularidad, es posible concluir que existe una deficiente formulación de metas anuales de producción. Además, tampoco se observa que el no cumplimiento de metas tenga algún impacto sobre la evaluación de desempeño de los responsables directos de cada programa.
- En aquellas intervenciones externalizadas a universidades se observa que hay regiones con nula o muy baja participación, particularmente las regiones XI y XII, lo cual constituye una inequidad de acceso al perfeccionamiento para los docentes que trabajan en ellas.
- La evidencia indica que los programas evaluados son formulados en forma centralizada por el CPEIP, sin participación del nivel local, lo que implica la generación de una oferta que no siempre responde a las necesidades de las comunidades educativas. Esto podría estar explicando por qué los cupos disponibles para los cursos no siempre se completan.
- El CPEIP no ha elaborado un objetivo ni un sistema de seguimiento y evaluación para el conjunto de programas que promueve. En este sentido, se observa que los programas estudiados no han sido diseñados para provocar un impacto sobre el SIMCE o en las dimensiones de la evaluación docente, pese a que uno de los objetivos de la institución es “Desarrollar en los profesores las competencias necesarias para el logro de resultados efectivos en los aprendizajes de los y las alumnas”.

La institución tampoco dispone de indicadores que permitan dar cuenta de beneficios que no están siendo considerados por los actuales sistemas de medición y evaluación (SIMCE y Evaluación Docente), por ejemplo, mejoramiento de la convivencia escolar, mejoramiento de la autoestima de los docentes, entre otros.

De igual forma, las bases de datos sobre beneficiarios son deficientes, ya que no están sistematizadas, ni respaldadas en una unidad que centralice la información entregada por los programas, revise su consistencia y se encargue de mantenerla actualizada y disponible con facilidad para apoyar la toma de decisiones al interior de la institución.

- En términos de coordinación, si bien existe al interior de un mismo programa o línea de acción, esta no está explícita en la estructura organizacional del CPEIP, lo que no permite una comunicación fluida entre los distintos programas. De igual forma, se observa una inadecuada coordinación del Área de Formación Continua del CPEIP con el resto de las unidades del MINEDUC con las que comparte responsabilidad sobre el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio (por ejemplo, la División de Educación General - DEG y Unidad de Currículum y Evaluación - UCE).

Esto puede tener un efecto desfavorable sobre la eficacia y eficiencia de los programas implementados, ya que por una parte se pierde la oportunidad de complementar esfuerzos realizados por las distintas unidades y por otra, se pierde la posibilidad de que el CPEIP aporte, desde su experiencia, elementos que enriquezcan el diseño de iniciativas de formación continua que puedan surgir en otras dependencias del Ministerio.

- En relación al uso de recursos, si bien en términos reales el monto asignado a los programas de perfeccionamiento continuo de docentes evaluados ha aumentado en el período bajo análisis, su participación relativa en el total de recursos financieros asignados al CPEIP ha disminuido, producto del aumento de recursos asignados a otros programas como la evaluación de desempeño docente, asignación de excelencia pedagógica y asignación variable de desempeño individual.

En lo que respecta a la ejecución del gasto, en términos generales se aprecia que existe una deficiente programación presupuestaria a nivel de cada programa o componente, observándose ejecuciones presupuestarias por bajo el 90% y en otros, por sobre el 100%, durante el período analizado.

En lo que respecta a la eficiencia global de los programas, la evolución que ha experimentado el gasto en soporte administrativo del conjunto de programas evaluados en este estudio ha tendido a aumentar en forma gradual a lo largo del período de evaluación, pasando de un 5% el año 2000, valor que se considera adecuado para este tipo de programas, a un 24% el año 2007, cifra que se considera elevada, de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos y en comparación con otros programas de formación continua del MINEDUC.

Dentro de las estrategias que se utilizan en la actualidad, Talleres Comunales y Postítulos de Mención son las menos costosas por hora beneficiario. En el caso de Talleres Comunales este bajo costo unitario es consistente con su modalidad de producción, ya que son acciones de ámbito local, donde los principales costos corresponden a la elaboración de material y preparación de los profesores guías. En el caso del programa Postítulos de Mención, se observa un aumento de eficiencia del programa, ya que tanto el costo unitario en soporte administrativo, como de producción han decrecido entre su año de inicio el 2005 y el año 2007, disminuyendo en ambos casos aproximadamente a la mitad.

- En relación a la encuesta de satisfacción de usuarios, en términos generales, se puede observar que existe una percepción que es positiva respecto al quehacer del CPEIP en materia de perfeccionamiento docente. En primer término, desde el punto de vista de la Gestión de la Información y Postulación, se observa que existe un rango de evaluación del módulo que se mueve entre el 5,7 y el 6,6. En segundo lugar, desde el ámbito de la Satisfacción de Usuarios, encontramos un rango de calificación que se mueve entre el 6,0 y el 6,7. Finalmente, como Evaluación Global, la evaluación de los docentes beneficiarios se encuentra entre el 5,8 y 6,6. En este sentido, se estima que la valoración es positiva, tomando en consideración que el rango posible es entre 1,0 y 7,0.

## **2. Conclusiones Específicas**

A partir de la evaluación se obtienen las siguientes conclusiones específicas a cada programa de perfeccionamiento del CPEIP:

- Respecto del Programa Planes de Superación Profesional, a diferencia del resto de los programas evaluados, su producto directo no es una actividad de perfeccionamiento docente, sino que la asignación de los recursos que por Ley el Ministerio de Educación debe destinar al perfeccionamiento de docentes de aula que resulten calificados como insatisfactorios o básicos en el proceso de evaluación docente. Lo interesante de este esquema es que constituye un subsidio a la demanda, ya que entrega un co-financiamiento o aporte estatal a una labor que es responsabilidad de los sostenedores municipales. Sin embargo, tal como está diseñado el programa en la actualidad, no es posible asegurar la implementación de planes de superación profesional efectivos que permitan disminuir las brechas en conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes, que se ve reflejada en el resultado de la evaluación docente.
- En el caso del Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, es posible concluir que el problema que pretende resolver no coincide con la visión de escuela básica imperante en la actualidad y que es promovida por las políticas del MINEDUC. Esto hace que el Programa sea una instancia de perfeccionamiento aislada del resto de la oferta del CPEIP, con bajo nivel de cobertura y que por sus características, resulta difícil ampliarla en forma significativa, debido a que no es posible externalizarlo a universidades o centros de educación superior, ya que no existe en estos el conocimiento y compromiso con la visión de escuela básica que promueve el programa, quedando restringida a las capacidades de su equipo coordinador.
- Respecto del Programa de Pasantías Nacionales, el equipo consultor estima que su diseño y los procesos de producción implementados no son suficientes para garantizar el mejoramiento de la problemática pedagógica o de gestión escolar que el establecimiento pasante identifica como tal, al postular al programa, y que está interesado en resolver. Los aspectos deficientes son los siguientes: (i) el proceso de selección de pasantes y anfitriones, así como la

formación de duplas, no asegura razonablemente, que exista un adecuado pareo entre el problema a resolver por el establecimiento pasante y la Experiencia Educativa Significativa; (ii) no existen acciones de acompañamiento y asesoría a los establecimientos pasantes, durante y después que implementan su propia experiencia educativa, y (iii) no existe un proceso de evaluación de la implementación y sostenibilidad de la experiencia desarrollada por el establecimiento pasante.

- En el caso de los programas Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento de Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional (que se implementaron a partir del año 2007), el equipo consultor estima que su diseño es pertinente con los objetivos a nivel de propósito y fin que se han definido y no se identifican nuevos componentes o actividades que se deban implementar.
- En el caso del programa de Talleres Comunes, el sistema utilizado para la selección y capacitación de profesores guía va en desmedro de aquellas comunas que por diversos factores, tales como ruralidad o financiamiento por ejemplo, no cuentan con docentes con las calificaciones que el programa exige para el desempeño de ese rol.
- En el caso de los programas de Apropiación Curricular y Becas de Especialización, si bien los programas definen explícitamente criterios de selección en docentes que se desempeñan en establecimientos con mayor índice de vulnerabilidad, la baja demanda efectiva de esta población por estos programas de perfeccionamiento, impide que este criterio se haga restrictivo, lo que afecta el grado de focalización de los programas.
- Para el caso del programa Formación docente a distancia con uso de tecnologías de información y comunicación, contrario a lo que se podría esperar de un programa de estas características, no se observa una mayor participación relativa de las regiones más extremas. Además, se observa que los beneficiarios efectivos del programa corresponden mayoritariamente a docentes que ejercen en establecimientos educacionales del sector urbano (90,8% del total de beneficiarios en el periodo evaluado).
- Respecto del resto de los programas que ya no están en funcionamiento, se constata que el CPEIP no ha desarrollado estudios acabados que justifiquen el término del programa, respondiendo su finalización fundamentalmente a cambios en las prioridades institucionales.

### 3. Recomendaciones

A la luz de los resultados presentados anteriormente y que sintetizan la evaluación de Diseño, Gestión e Impacto de los programas de formación continua del MINEDUC, es posible señalar que la labor de formación continua que desarrolla el CPEIP se justifica por la conveniencia social de que el Estado intervenga en la provisión de un bien privado que genera externalidades positivas; sin embargo, el nulo impacto en resultados intermedios y finales que muestran los programas evaluados, plantea la necesidad de que para la continuidad de las actividades de perfeccionamiento continuo, el CPEIP incorpore las siguientes recomendaciones, las que surgen de aspectos generales de diseño y gestión que son transversales a la mayor parte de los programas evaluados:

#### a) Recomendaciones generales

- **Reestructurar la oferta de programas de perfeccionamiento continuo de docentes, de manera que contribuyan en forma efectiva a mejorar los aprendizajes de los alumnos en los distintos niveles de enseñanza, a partir de de necesidades concretas de perfeccionamiento de docentes en servicio.**

Esta reestructuración debe estar basada en un diagnóstico sobre la situación actual del perfeccionamiento continuo de los docentes, que permita detectar las debilidades de los profesores en términos de capacidades disciplinarias u otras relevantes, para lo cual el CPEIP debe sistematizar la información existente sobre las capacidades de los docentes en servicio (por ejemplo, resultados de la Evaluación Docente, bajos resultados en el SIMCE de las escuelas, entre otros), identificando los requerimientos de perfeccionamiento en función de un estándar mínimo de calidad docente, que resulte efectivo para mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas de establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares). Este estándar mínimo debería definirse a partir de las demandas de competencias profesionales de la Reforma Educacional y del Marco para la Buena Enseñanza, permitiendo, de esta manera, una adecuada focalización de cada una de las iniciativas de perfeccionamiento docente, y así direccionar eficientemente los recursos.

Este diagnóstico debiera ser por nivel educacional, al menos a nivel regional, en el que se aborden los distintos sectores y subsectores de aprendizaje, de manera de identificar las brechas de perfeccionamiento continuo (que también puede traducirse como una brecha de capacidades pedagógicas entre los docentes de cada nivel educacional), y las resistencias que existen para el traspaso al aula (realidad de la escuela, bajo apoyo de la dirección del establecimiento educacional para que los docentes implementen lo aprendido en los programas de perfeccionamiento en que han participado, entre otros); dimensionar la población potencial y objetivo; estudiar formas de intervención apropiadas; definir una secuencia temporal de las mismas; establecer metas de cobertura y duración de las intervenciones para que sean efectivas, así como los recursos necesarios para cumplir con dichas metas.

De acuerdo a lo anterior, se propone formular programas de perfeccionamiento por nivel de enseñanza (educación parvularia, educación básica primer ciclo, educación básica segundo ciclo, educación media humanista científico, educación media técnico profesional), cuyos componentes respondan a las necesidades identificadas en cada uno de ellos, estableciendo para cada programa un propósito vinculado con el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Esto, por una parte porque los requerimientos específicos de los docentes están directamente relacionados con el nivel de enseñanza al que estos pertenecen, y por otra porque permite hacer un seguimiento más acabado de los resultados con los indicadores existentes y que fueron utilizados en el presente estudio (SIMCE para cada nivel de enseñanza). En esta oferta de programas es posible incorporar las actuales modalidades de intervención que utiliza el CPEIP (talleres comunales, postítulos de mención, pasantías, formación a distancia a través del uso de TICs) u otras, en la medida que ellas sean las más indicadas, de acuerdo a los objetivos y brechas que sea necesario abordar en cada caso, tal como se esboza en el siguiente esquema:

		PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO CONTINUO					
		Educación Parvularia	Educación Básica Primer ciclo	Educación Básica Segundo ciclo	Educación Media Humanista Científico	Educación Media Técnico Profesional	Liderazgo Educativo (*)
COMPONENTE DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE (ALTERNATIVAS DE INTERVENCIÓN)	Talleres						
	Formación a distancia con TICs						
	Postítulos						
	Otras modalidades						
OTROS COMPONENTES							

(\*) Hace referencia a la población potencial compuesta por docentes directivos, con responsabilidad técnico pedagógica y sostenedores.

- **Establecer mecanismos alternativos que permitan ajustar de una forma más directa las actividades de perfeccionamiento de docentes en servicio, que se financian con fondos públicos, a las realidades locales y demandas concretas de los propios sostenedores (municipales y particulares subvencionados).**

En este sentido, se estima conveniente estudiar, entre otros, la factibilidad de implementar un subsidio a la demanda de perfeccionamiento docente (a diferencia del actual subsidio a la oferta de perfeccionamiento), orientando, por ejemplo parte de los recursos presupuestarios disponibles para los programas de perfeccionamiento continuo de docentes, a la creación de un fondo concursable al que postulen los sostenedores del sector municipal y particular subvencionado. De esta forma, además se releva la responsabilidad del sostenedor en la calidad del servicio educativo que prestan las escuelas bajo su administración, dándoles mayor protagonismo en la elaboración de un plan de formación continua para los docentes de sus establecimientos educacionales, que esté basado en un diagnóstico de las necesidades específicas de los docentes y que sea coherente con las necesidades y objetivos educacionales que éste ha establecido.

De igual forma, para evitar las inequidades en el acceso que presentan algunas regiones, se deben diseñar mecanismos que permitan asegurar el perfeccionamiento de todos los docentes. En esta dirección, el CPEIP deberá estudiar la posibilidad de nuevas modalidades de intervención y/o recursos diferenciados, de manera de atender a la población objetivo de las regiones afectadas.

- **Implementar un sistema de seguimiento y evaluación a nivel de productos y de resultados intermedios y finales, que esté vinculado y coordinado con los distintos sistemas de información y bases de datos del Ministerio de Educación.**

Para esto, el CPEIP debe construir indicadores a nivel de resultados finales (SIMCE u otras pruebas estandarizadas, que sean validadas por el MINEDUC para medir el aprendizaje de los alumnos y alumnas); resultados intermedios, por ejemplo, relacionados con la Evaluación docente o alguna dimensión específica de la evaluación docente; y a nivel de productos. El CPEIP debiera también elaborar indicadores asociados a otros beneficios o externalidades en los que exista un fundamento teórico o empírico que muestre que los programas implementados tienen impacto (por ejemplo, mejoramiento en áreas del aprendizaje o desarrollo de capacidades en los estudiantes que no son capturadas en pruebas estandarizadas de conocimiento, mejoramiento de la convivencia escolar, entre otros pertinentes).

Una vez definido lo anterior, se debe levantar información de línea de base e implementar una base de datos que almacene información sistematizada y actualizada tanto de los beneficiarios como de potenciales controles (docentes similares a los beneficiarios que no participaron de los programas del CPEIP), que esté disponible con facilidad para evaluar el avance y cumplimiento del logro de los objetivos establecidos por los programas a nivel de componentes, propósito y fin, de manera de retroalimentar la gestión y toma de decisiones del CPEIP.

La evaluación de los programas debiera ser realizada por agentes externos que no estén relacionados ni tengan conflicto de intereses con los programas evaluados, tales como universidades, centros de investigación, consultoras, tanto nacionales como internacionales.

- **Fortalecer y separar los siguientes roles, en la labor que desarrolla el CPEIP:**
  - **De planificación y estudios**, el cual debe realizar diagnósticos actualizados sobre los requerimientos de formación continua, realizar un seguimiento de la evolución de las brechas de perfeccionamiento identificadas, detectar nuevas necesidades de formación continua, definir estrategias de intervención adecuadas para resolver dichas brechas, centralizar el manejo y administración de las bases de datos de beneficiarios, evaluar los resultados de los programas en cuanto al cumplimiento de metas de producción y a sus resultados intermedios y finales.
  - **De ejecución**, que se responsabilice del proceso de provisión de los subsidios al perfeccionamiento continuo y de otros productos relacionados de los programas que se implementen. El énfasis de estas unidades debe ser la gestión y fiscalización de las actividades del proceso productivo.
  - **De coordinación**, que se encargue de promover una coordinación institucionalizada entre los distintos programas al interior del CPEIP y cómo estos se relacionan con las distintas unidades del MINEDUC y otras entidades con injerencia sobre el perfeccionamiento docente.

Para cada una de estas funciones se deben definir los cargos, perfiles profesionales apropiados para cada uno de ellos y requerimientos de recurso humano para conformar los distintos equipos. En el caso específico de los coordinadores de programa, quienes estarían a cargo del rol de ejecución, se propone que su perfil priorice conocimientos en áreas de administración y control de gestión.

Finalmente, la forma en que se organicen estos roles lo deberá determinar la entidad rectora del CPEIP, identificando cuáles funciones es conveniente que se realicen al interior de éste y cuáles sean desarrolladas por otras unidades del MINEDUC.

## **b) Recomendaciones específicas**

A partir de las conclusiones específicas, se presentan a continuación las respectivas recomendaciones por programa que debiera considerar el CPEIP. Sin embargo, es importante destacar que el enfoque que ha adoptado la consultora, dada la gran cantidad de programas evaluados, es la de elaborar un panorama global en donde las distintas iniciativas de perfeccionamiento puedan ser vistas de manera integrada. Por esta razón, las recomendaciones específicas que se presentan a continuación deben entenderse en el marco de las conclusiones y las recomendaciones generales expuestas anteriormente.

- Con respecto al programa Planes de Superación Profesional:
  - Fortalecer la labor del CPEIP como entidad responsable de la efectividad de los fondos que se destinan al perfeccionamiento de los docentes.

- A nivel de diseño se estima conveniente definir como propósito de este programa “Sostenedores municipales implementan Planes de Superación Profesional efectivos para docentes calificados insatisfactorios o básicos en la evaluación docente”, siendo además necesario incorporar un componente adicional de “Asesoría a encargados municipales en la Elaboración de Planes de Superación Profesional”. Para este componente debieran asignarse recursos adicionales al de la Subvención a sostenedores municipales para la ejecución de Planes de Superación Profesional. Este componente resulta necesario dados los problemas que presentan algunos municipios (particularmente aquellos de menores recursos) para formular planes de superación profesional efectivos, esto de acuerdo a lo señalado por los propios responsables del programa. Este componente puede ser externalizado a Universidades o Instituciones de Educación Superior, de manera de facilitar su cobertura territorial.
- Si el propósito es que los sostenedores implementen PSP efectivos, el equipo evaluador estima que no es pertinente entregar una subvención uniforme por docente a todos los sostenedores municipales del país, sino que se debe focalizar en aquellos con menor disponibilidad de recursos (subvención diferenciada). En el caso del segundo componente propuesto, se propone entregar asesoría en la elaboración de los PSP a aquellos que presenten mayores deficiencias en su capacidad de identificar las necesidades de los docentes de su comuna y/o de planificar las acciones a tomar para enfrentar dichas necesidades (o que no dispongan de los recursos para contratar una asesoría especializada).
- Con respecto al Programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, el equipo consultor estima que no parece pertinente que el CPEIP continúe con esta estrategia, que promueve un enfoque de escuela básica distinto al imperante en la actualidad, que opera en forma aislada del resto de la oferta del CPEIP y que durante el horizonte de evaluación de este estudio ha mostrado permanentemente una baja cobertura de Escuelas de Demostración, y que dadas sus características, resulta difícil masificar más allá de las capacidades de su equipo coordinador.
- Respecto del Programa de Pasantías Nacionales, el equipo consultor estima que mientras se reformula la oferta de programas de perfeccionamiento continuo del CPEIP - en la que las pasantías pasarían a constituir una modalidad de intervención que forma parte de un programa específico – el CPEIP debiera mejorar (i) el proceso de selección de pasantes y anfitriones, así como la formación de duplas, de manera de asegurar que exista un adecuado pareo entre el problema a resolver por el establecimiento pasante y la Experiencia Educativa Significativa; (ii) se establezcan acciones de acompañamiento y asesoría a los establecimientos pasantes, durante y después que implementan su propia experiencia educativa, y (iii) se haga un seguimiento de la implementación y sostenibilidad de la experiencia desarrollada por el establecimiento pasante.

- En el caso del programa de Talleres Comunales, se considera pertinente que el programa aborde la problemática de la inequidad a través de, por ejemplo, el levantamiento de la restricción que el profesor guía deba pertenecer a la misma comuna donde se realiza el taller, promoviendo la asociatividad entre comunas o incentivando la generación de docentes con las capacidades requeridas para desempeñar el rol al interior de la comuna.
- En el caso de los programas de Apropiación Curricular y Becas de Especialización, en primer lugar, el CPEIP debe identificar las razones de la baja motivación de los docentes de establecimientos de mayor índice de vulnerabilidad para participar de estas dos iniciativas de perfeccionamiento (problemas de difusión, bajas capacidades de la población objetivo, incentivos, entre otros), para luego, generar nuevos mecanismos que permitan centrar la acción a la población a la cual se pretende atender. Con esto, lo que se debería lograr es hacer efectivos los criterios de focalización.
- Para el caso del programa Formación docente a distancia con uso de tecnologías de información y comunicación, la consultora recomienda explorar nuevos alcances de esta modalidad de perfeccionamiento a distancia, para de esta manera, contrarrestar las dificultades de acceso a las regiones y zonas más extremas del país que tienen los programas más tradicionales de carácter presencial. Así, por ejemplo, dado que este programa también cumple un rol en la actualización curricular, podría tener una mayor presencia relativa en las regiones XI y XII, en las cuales el programa de Apropiación Curricular no se imparte.
- En relación a los programas que ya no están en funcionamiento, la consultora estima que mientras no exista un diagnóstico acabado sobre los requerimientos de perfeccionamiento continuo que justifique su reapertura, estos debiesen mantenerse cerrados.

## BIBLIOGRAFÍA

ANGRIST, J. y V. LAVY. 1999. "Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement", *Quarterly Journal of Economics* 114.

AVALOS, Beatrice. 2002. "Profesores para Chile: Historia de un Proyecto". Santiago: MINEDUC.

AVALOS, Beatrice. 2007. "Hacia un sistema de formación docente continua". Informe de Consultoría para Juárez y Asociados.

BECA, Carlos E. 2009. "Desafíos para una política de formación continua docente". En: "Formación Continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para trabajo escolar, experiencias, propuestas". Carmen Sotomayor – Horacio Walker editores.

BELL, L. 1991. "Approaches to the professional development of teachers". En: Bell, L.; Day, C. (comps.). *Managing the professional development of teachers*. Milton Keynes, Reino Unido, Oxford University Press.

BRAVO, D., CONTRERAS, D. y SANHUEZA, P. 1999. "Rendimiento Educativo, Desigualdad, y Brecha en Desempeño Privado/Público: Chile 1982-1997", Documento de Trabajo 163, Universidad de Chile, agosto de 1999.

BRAVO, D. et al. 2008. "La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile".

CHÁVEZ, J. C. 2002. "Determinación de los factores explicativos de los resultados escolares de la educación primaria en el Perú". Universidad de Chile, Magister de Gestión y Políticas Públicas, Estudio de caso N° 69.

CONSEJO ASESOR PRESIDENCIAL PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2006)

COX, Cristián (ed.). 2003. "Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile". Editorial Universitaria. Estudios.

COX, Cristián. 2009. "Formación Continua de Profesores: la hermana pobre de las políticas educativas". En: "Formación Continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para trabajo escolar, experiencias, propuestas". Carmen Sotomayor – Horacio Walker editores.

DIPRES, 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E).

DONOSO D., Sebastián. 2008. El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿estado *versus* mercado?. *Rev. Bras. Educ.* vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

HALLINGER, J. y HECK, R. 1998. "Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995". *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2).

HANUSHEK, E y RIVKIN. S. 2006. "Teacher Quality". *Handbook of the Economics of the Education*, Volumen 2

- KRUEGER, A. 1999. "Experimental Estimates of Education Production Functions". Quarterly Journal of Economics, May 1999, Vol. 114, No. 2.
- KRUEGER, A. 2003. "Economic Considerations and Class Size" The Economic Journal, Vol. 113, No. 485.
- MINEDUC, 2003. "Marco para la buena enseñanza"
- MINEDUC. 2005. "Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente". Santiago: Serie Bicentenario.
- MINEDUC. 2005 b. Docentes para el Nuevo Siglo. Hacia una Política de Desarrollo Profesional Docente. Santiago: Serie Bicentenario.
- MINEDUC. 2008. "Análisis de los diálogos participativos sobre fortalecimiento de la educación pública".
- MIZALA, A. y P. ROMAGUERA. 2000, "Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile". Documento de Trabajo 85, Centro de Economía Aplicada, DII, Universidad de Chile.
- MIZALA, A. et al. 2000. "Los Maestros en Chile: Carreras e Incentivos". Banco Interamericano de Desarrollo. Research Network Working paper #R-403.
- OCDE. 2004. "Revisión de Políticas Nacionales de Educación". París: OCDE.
- RIVKIN, S.; HANUSHEK, E. y J. KAIN. 1998. "Teachers, schools and academic Achievement". Econometrica, Econometric Society, vol. 73(2).
- SILINS, H., y W. Mulford. 2002. "Leadership and school results". En K. Leithwood & P. Hallinger (Ed.). Second International Handbook of Educational Leadership and Administration pp.561-612. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- SOTOMAYOR, Carmen; WALKER, Horacio. 2009. "Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas". En: "Formación Continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias para trabajo escolar, experiencias, propuestas". Carmen Sotomayor – Horacio Walker editores.
- THOMPSON, S.; GREER, J. y GREER, B. 2004. "Highly Qualified for Successful Teaching: Characteristics Every Teacher Should Possess" The University of Memphis.
- VEGAS y UMANSKY. 2005. "Improving Teaching and Learning through Effective Incentives" en "Incentives to Improve Teaching. Lessons from Latin America" The World Bank.
- WATERS, T., MARZANO, R. J. y McNULTY, B. 2003. "Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Working paper. Denver: McRel.

**EVALUACIÓN EN PROFUNDIDAD DE LOS  
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE  
PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**INFORME FINAL  
PARTE A**

**INSTITUCIÓN EVALUADORA:  
CARTES Y LE-BERT LIMITADA**



**Capablanca Consultores Ltda.**  
Economía Aplicada e Investigación Social

**ABRIL 2010**

## INDICE PARTE A

<b>I.</b>	<b>ANTECEDENTES</b> .....	<b>4</b>
1.	Marco Institucional .....	4
2.	Política Sectorial .....	6
3.	Perfil del Cuerpo Docente .....	10
4.	Identificación de los programas de perfeccionamiento docente a ser evaluados .....	14
5.	Fuentes de financiamiento de los programas a ser evaluados .....	16
<b>II.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PASANTÍAS NACIONALES</b> .....	<b>18</b>
1.	Descripción global del Programa .....	18
2.	Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa.....	25
3.	Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa.....	27
4.	Beneficiarios del Programa .....	28
5.	Reformulaciones del Programa.....	29
6.	Programas-Componentes Relacionados con el Programa .....	29
<b>III.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA</b> .....	<b>31</b>
1.	Descripción global del Programa .....	31
2.	Componente 1: Talleres Comunales.....	32
3.	Componente 2: Formación Para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas .....	41
4.	Componente 3: Estadías de Especialización en Universidades Chilenas .....	51
5.	Componente 4: Perfeccionamiento a Través del Uso de Minicomputadoras .....	55
6.	Componente 5: Formación Docente a Distancia con Uso de Tecnologías de Información y Comunicación.....	60
<b>IV.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN</b> .....	<b>69</b>
1.	Descripción global del Programa .....	69
2.	Componente 1: Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia.....	69
3.	Componente 2: Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional.....	80
4.	Componente 3: Desarrollo Profesional para Directores en Servicio .....	83
<b>V.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA</b> .....	<b>90</b>
1.	Descripción del Programa Becas de Especialización .....	90
2.	Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa.....	96
3.	Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa.....	97
4.	Beneficiarios del Programa .....	98
5.	Reformulaciones del Programa.....	98
6.	Programas-Componentes Relacionados con el Programa Becas .....	99
<b>VI.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL</b> .....	<b>100</b>
1.	Descripción del Programa.....	100
2.	Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa.....	107
3.	Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa.....	108

4.	Beneficiarios del Programa .....	108
5.	Reformulaciones del Programa.....	109
6.	Programas-Componentes Relacionados con el Programa.....	109
<b>VII.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PLAN DE MATEMÁTICAS .....</b>	<b>110</b>
1.	Descripción global del Programa .....	110
2.	Componente 1: Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).....	111
3.	Componente 2: Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas .....	116
4.	Componente 3: Campeonato de Matemáticas.....	120
5.	Componente 4: Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente .....	124
<b>VIII.</b>	<b>PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR.....</b>	<b>131</b>
1.	Descripción global del Programa .....	131
2.	Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa.....	134
3.	Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa.....	136
4.	Beneficiarios del Programa .....	136
5.	Reformulaciones del Programa.....	137
6.	Justificación del Término del Programa .....	137
7.	Programas-Componentes Relacionados con el Programa.....	138
<b>IX.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA LIDERAZGO EDUCATIVO .....</b>	<b>139</b>
1.	Descripción global del Programa .....	139
2.	Componente 1: Fortalecimiento de docentes directivos y técnicos pedagógicos en prácticas de gestión escolar y competencias de liderazgo pedagógico .....	142
3.	Componente 2: Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión .....	154
4.	Componente 3: Redes Locales de Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico.....	157
5.	Componente 4: Sistemas de Soportes Técnicos para el Desarrollo de Competencias para la Gestión Escolar y el Liderazgo Pedagógico.....	160
<b>X.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS .....</b>	<b>164</b>
1.	Descripción global del Programa .....	164
2.	Componente Grupos Generadores.....	165
3.	Componente Escuelas de Demostración.....	167
4.	Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa.....	169
5.	Reformulaciones del Programa.....	171
6.	Programas-Componentes Relacionados .....	171
<b>XI.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA REDES PEDAGÓGICAS LOCALES .....</b>	<b>172</b>
1.	Descripción global del Programa .....	172
2.	Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa.....	176
3.	Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa.....	176
4.	Beneficiarios del Programa .....	176
5.	Reformulaciones del Programa.....	177
6.	Justificación del Término del Programa .....	177
7.	Programas-Componentes Relacionados .....	177

<b>XII.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL .....</b>	<b>178</b>
1.	Descripción del Programa.....	178
2.	Componente 1: Actualización Curricular.....	180
3.	Componente 2: Post Títulos en Pedagogía .....	189
4.	Componente 3: Formación de Docentes y Directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional .....	194
5.	Componente 4: Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general de acuerdo a las especialidades del centro educativo.....	199

## I. ANTECEDENTES

En este capítulo se presentan algunos antecedentes de contexto que permiten entender el marco institucional y la política educacional en materia de formación docente.

### 1. Marco Institucional

El Ministerio de Educación, cuya estructura se rige según Ley N° 18.956 de 1990, es la Secretaría de Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles.

A través de la Subsecretaría Ministerial, tiene a cargo el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el que se creó el año 1967 con el fin de impulsar y apoyar la Reforma Educacional de 1965.

El CPEIP es el "...Departamento de asesoría técnica encargado de contribuir al permanente mejoramiento cualitativo de la educación formal, a través de estudios de investigación educacional, así como el diseño y proposición de políticas tendientes a estos fines y demás materias que le encomiende el Ministro. Sin perjuicio de las actividades de perfeccionamiento que ejecuten otras entidades, el Departamento podrá realizar también cursos de perfeccionamiento profesional para el magisterio, directamente o a través de convenios con entidades públicas o privadas, nacionales o extranjeras.

Le corresponderá, asimismo, coordinar los aspectos técnicos del procedimiento de evaluación del desempeño docente. En especial, la asesoría técnica a los diversos actores del sistema, la revisión continúa de los instrumentos de evaluación del desempeño docente y la acreditación y capacitación de los evaluadores pares"<sup>1</sup>.

Para lograr promover, orientar, regular y ejecutar acciones de desarrollo profesional docente, el CPEIP lleva a cabo una Política de Desarrollo Profesional Docente que ofrece a los maestros y maestras diversas alternativas de perfeccionamiento, así como acceso a sistemas de evaluación y de reconocimiento y estímulos para aquellos desempeños destacados.

Estas líneas de acción están destinadas a apoyar a los profesores de aula y directivos en el conocimiento y logro de los objetivos de calidad y equidad que inspiran a la Reforma Educacional, tomando en consideración el Marco curricular vigente, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección.

Los principales objetivos del CPEIP son<sup>2</sup>:

- Desarrollar en los profesores las competencias necesarias para el logro de resultados efectivos en los aprendizajes de los y las alumnas, a través de la política de desarrollo profesional docente, fortaleciendo los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos.
- Crear en los docentes la capacidad para que reflexionen críticamente sobre las propias prácticas pedagógicas y se motiven por participar en los procesos de evaluación y auto-evaluación del desempeño profesional.
- Incentivar el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares, junto con el intercambio de experiencias educativas.
- Propiciar el compromiso profesional y promover la responsabilidad por el aprendizaje de los y las alumnas.

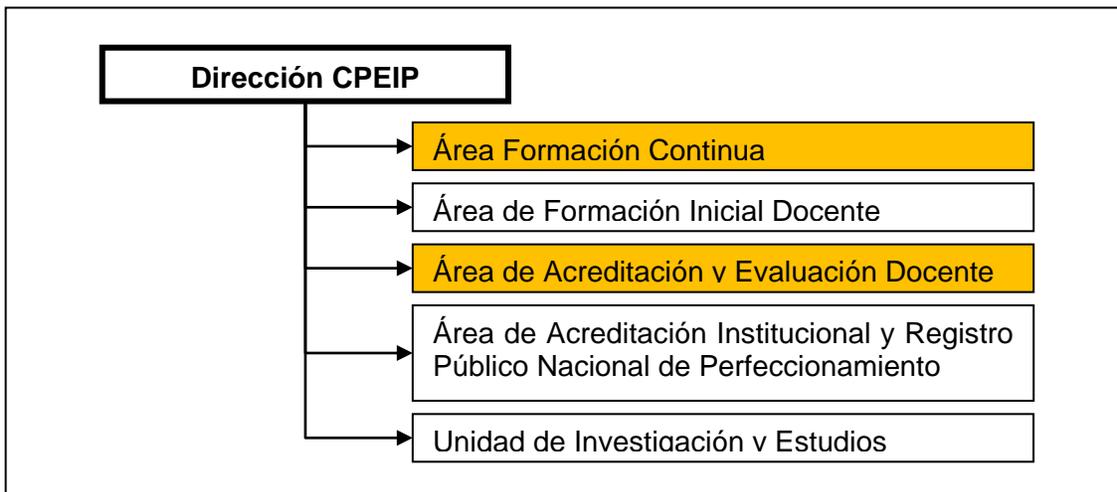
---

<sup>1</sup> Artículo 13 de la Ley N° 18.956 de fecha 8 marzo 1990 y su modificación posterior (Ley 19.961, Artículo 3º, de fecha 14 de agosto de 2004).

<sup>2</sup> Página web CPEIP en [http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id\\_portal=1&id\\_contenido=30](http://www.cpeip.cl/website/index2.php?id_portal=1&id_contenido=30)

- Fomentar la comprensión de la escuela como un espacio de convivencia social.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación inicial docente que imparten las instituciones de educación superior.
- Fomentar la investigación educacional, principalmente en relación con la profesión docente.

El CPEIP está organizado en cinco áreas funcionales, tal como se muestra en la Figura A.I.1, de las cuales el Área de Formación Continua es la responsable de llevar a cabo los programas de perfeccionamiento evaluados, con excepción del programa Planes de Superación Profesional, que es responsabilidad del Área de Acreditación y Evaluación Docente, y tiene como propósito “Docentes de aula y directivos en ejercicio, de establecimientos subvencionados, con conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión fortalecidas para mejorar la calidad de su ejercicio profesional”.



Para la gestión de estos programas estas áreas se relacionan con las siguientes divisiones del MINEDUC:

- División de Educación General (DEG): unidad técnico-normativa responsable del desarrollo de los niveles de educación pre-básica, básica y media, en sus correspondientes modalidades, y de promover el mejoramiento permanente del proceso educativo formal (Art. 7º Ley 18.956).
- Unidad de Currículum y Evaluación (UCE): su misión es identificar y traducir en términos de un currículum, los requerimientos de la sociedad a la educación escolar. Las principales funciones de la UCE son i) Diseño y desarrollo curricular, ii) Evaluación y selección de textos de estudio y recursos de aprendizaje y iii) La evaluación nacional e internacional.
- División de Planificación y Presupuesto: unidad encargada de asesorar, estudiar y proponer las políticas, planes y programas que orienten las actividades del sector y la correspondiente asignación de recursos humanos, materiales y financieros (Art. 10º Ley 18.956).
- Secretarías Regionales Ministeriales: Les corresponde planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional, cautelando el cumplimiento de los objetivos y políticas educacionales y su correcta adecuación a las necesidades e intereses regionales. Les corresponderán, además, todas las funciones y atribuciones que las normas legales les otorgan, especialmente en materias técnico-pedagógicas y de inspección y control de subvenciones (Art. 15 Ley 18.956).

- Departamentos Provinciales: organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales, encargados de la supervisión y asesoría técnico pedagógica y de la inspección administrativa y financiera de los establecimientos educacionales subvencionados de su jurisdicción (Art. 16 Ley 18.956).

## 2. Política Sectorial

A continuación se hace referencia a las principales políticas educacionales, que implícita y explícitamente, orientan la formación continua de los docentes en el país y que constituyen el principal fundamento de los programas de perfeccionamiento que se evalúan en este estudio. Dentro de ellas se destaca la Reforma Educacional, el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección

### 2.1 La Reforma Educacional<sup>3</sup>

En 1994, al empezar el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se constituyó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, cuya misión consistió en efectuar un diagnóstico del sistema educacional, detectar los desafíos que Chile debía enfrentar en los años siguientes y hacer las proposiciones adecuadas. El informe de la Comisión se transformó así en una importante referencia para los cambios emprendidos posteriormente.

En mayo de 1996, el Presidente Frei convoca a un proceso de reforma educacional que, junto con reafirmar las iniciativas y programas en marcha, agrega otros para lograr de ese modo un conjunto integral de cambios. Las líneas de acción consideradas son las siguientes:

- Programas de mejoramiento e innovación pedagógica  
Incluye todos los programas que se han ido incorporando en el tiempo para dotar a los colegios de medios pedagógicos y promover la innovación, tales como la entrega de textos y otros materiales y el conjunto de iniciativas de los programas MECE Básica, Media y Rural.

A ello se agrega el Proyecto Montegrande, que crea una red de liceos de primer nivel que irían anticipando la reforma educacional, para extenderse luego al resto del país.

- Desarrollo profesional de los docentes  
La reforma contemplaba llevar adelante un mejoramiento en las condiciones de trabajo y en la preparación, tanto de los docentes en ejercicio como de aquellos en su formación inicial.

El mejoramiento de rentas fue gradual, pero sistemático y considerable, y fue incorporado formas innovadoras de incentivar a los que obtienen mejores resultados, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- Mejoramiento de las condiciones de trabajo: Consideraba los siguientes mecanismos:
  - i) Asignación por desempeño destacado. Se trata de una bonificación trimestral a los docentes de la cuarta parte de los colegios que obtuvieron mejores resultados, en reconocimiento al trabajo de los equipos docentes que consiguen que las escuelas funcionen bien y que los alumnos aprendan mejor. A fin de determinar qué establecimientos merecen esta asignación, se creó el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados (SNED), que se aplica cada dos años a todas las escuelas, colegios y liceos subvencionados.

<sup>3</sup> En la elaboración de esta sección se tomó como documento referencia: Arellano, José Pablo. "La Reforma Educacional Chilena". Revista de la CEPAL. Abril 2001.

- ii) Asignación por desempeño difícil. Esta asignación recompensa a aquellos educadores que trabajan en lugares denominados “de desempeño difícil”, debido a su ubicación geográfica (dificultades de acceso, clima particularmente adverso, entre otras), marginalidad, extrema pobreza, inseguridad del medio urbano u otras características análogas. Consiste en un porcentaje variable de la renta base nacional, con un tope de hasta un 30% de ella. Cada dos años, en cada región se determina cuánto corresponde a cada establecimiento.
  - iii) Premios a la excelencia docente. Como otra manera de reconocer la trascendencia de la labor de los maestros, en 1997 se convocó por primera vez a todos los colegios, escuelas y liceos del país a que eligieran, de entre sus profesores, a quien quisieran distinguir por la excelencia de su labor formadora. La idea no ha sido que el MINEDUC, el gobierno o las municipalidades seleccionen; sino más bien cada establecimiento tiene que hacerlo. Es un galardón significativo que, además de la distinción que encierra, recompensa con un monto económico importante: más de 10 meses de la remuneración promedio de 1999.
- o Perfeccionamiento docente  
En este plano la reforma contemplaba un amplio y variado espectro de iniciativas de perfeccionamiento, entre las que se cuentan las siguientes:
    - i) Perfeccionamiento fundamental. El objetivo de estos cursos era que todos los maestros pudiesen prepararse para la puesta en marcha del nuevo currículum.
    - ii) Pasantías y estudios de diplomado. Prácticamente para todas las iniciativas de la reforma se ofrecieron becas de perfeccionamiento, pero la acción más novedosa fue la de los cursos en el extranjero.
    - iii) Enlaces. La capacitación de los docentes es fundamental para el uso de la informática como herramienta pedagógica. Para ello se creó la Red de Asistencia Técnica, conformada por 30 instituciones universitarias, que ofrecía capacitación a 20 profesores de cada escuela que ingresa al proyecto.
    - iv) Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Con el propósito de lograr una mayor calidad en los estudios superiores de los futuros maestros, se creó un programa especial de becas para aquellos jóvenes talentosos que ingresaban a estudiar pedagogía y un fondo de recursos concursables orientado a universidades e institutos para financiar proyectos de mejoramiento de la formación pedagógica.
- Reforma curricular:

Las aspiraciones primordiales de esta reforma eran:

- i) Actualizar los objetivos y contenidos de la educación básica y media, considerando que los planes y programas vigentes habían sido elaborados a principios de los años ochenta,
- ii) Impulsar una educación de calidad que incorpore los avances más recientes en pedagogía y
- iii) Cumplir con las disposiciones de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que, junto con formalizar las metas generales y los perfiles de egreso de ambos ciclos, estipuló un nuevo procedimiento basado en la descentralización para idear el currículum escolar. Esto significa que los colegios disponen de amplios rangos de libertad en la definición de sus propios planes y programas de estudios.

La reforma curricular contemplaba dos etapas. Inicialmente se necesitaba acordar un marco global y, luego, elaborar los programas de estudio. El marco general debía incorporar ciertos objetivos transversales, referidos a la formación ética, al crecimiento y la autoafirmación personal, a la persona y su entorno, y al desarrollo del pensamiento.

El marco curricular para la enseñanza básica se aprobó a principios de 1996 y posteriormente se elaboraron los programas de estudios para primero y segundo básico, que comenzaron a operar al año siguiente. Asimismo, se aprobó el nuevo marco curricular para la enseñanza media, cuyos programas se aplicaron a partir de 1999. En el año 2002 todos los niveles contaban con nuevos programas de estudio.

Para liderar este proceso se creó en el MINEDUC la Unidad de Currículum y Evaluación, dedicada precisamente a la elaboración, actualización y evaluación del currículum.

Si bien los programas de estudio pueden ser elaborados por los colegios, la enorme mayoría utilizaron -en una primera etapa- aquellos preparados por la Unidad de Currículum del MINEDUC.

- Jornada escolar completa:

Según el diagnóstico previo, era claro que una educación de calidad requería más tiempo destinado al estudio del que dedicaban los estudiantes chilenos. La gran mayoría de ellos asistía al colegio en una jornada de medio día, debido a que para ampliar la cobertura de matrícula las instalaciones escolares se utilizaban en dos jornadas.

El aumento del tiempo en la escuela había estado presente en varias medidas adoptadas en los años inmediatamente anteriores, incrementándose de 37 a 40 el número de semanas de clases por año. En 1995 se creó una subvención de reforzamiento educativo, que permitía que los alumnos que lo requirieran contaran con más horas de aprendizaje durante los últimos meses del año.

La extensión a jornada completa significaba que en la enseñanza básica las horas semanales de clases se elevaban de 30 a 38, y en la enseñanza media a 42. Esto implicaba que la mayor cantidad de horas sumadas a lo largo de los 12 años de escolaridad equivalían a más de dos años de actividad escolar suplementaria con respecto al régimen de doble jornada.

La jornada escolar completa significó no sólo aumentar el tiempo de contrato de los profesores, para cuyo fin había que elevar el monto de la subvención mensual, sino también ampliar las instalaciones escolares en la gran mayoría de los colegios del país y, por tanto, efectuar una cuantiosa inversión en infraestructura.

En julio de 2000 fueron publicados los resultados del SIMCE de 4º Básico de 1999, los que mostraron que los efectos de aprendizaje de ese año fueron, a nivel nacional, los mismos que los de 1996. Esto generó un debate sobre el impacto de las actividades desarrolladas por el MINEDUC hasta esa fecha y se llegó al consenso de que el desafío era generar prácticas docentes que transformasen el nuevo currículum en oportunidades de aprendizaje: "Llevar la reforma al aula", lo cual tiene que ver con prácticas y capacidades docentes y directivas.

## **2.2 Marco para la Buena Enseñanza**

En el contexto de la agenda para fundar el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el año 2003, el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares, construyeron el Marco de la Buena Enseñanza.

El fundamento de este marco es que los docentes tienen un papel protagónico en el esfuerzo de la reforma educacional por mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes. Durante la última década, la elaboración de criterios de desempeño profesional se ha transformado en uno de los ejes prioritarios

de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente, lo que representa un esfuerzo por describir en una forma mensurable o al menos observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión.

El Marco de la Buena Enseñanza se compone de cuatro dominios que hacen referencia a distintos aspectos de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo:

- Planificación y preparación de la enseñanza: Se refiere tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza. Especial relevancia adquiere el marco curricular nacional, es decir, los objetivos de aprendizajes y contenidos definidos en dicho marco.
- Creación de ambientes propicios para el aprendizaje: Se refiere al clima y entorno que genera el docente en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 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.
- Responsabilidades Profesionales: 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

### **2.3 Marco para la Buena Dirección**

Las atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales se estipulan en la ley N° 19.979 del 6 de noviembre de 2004. Concretamente, esta Ley señala que la función principal del director consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento cuando se le hayan transferido tales atribuciones.

Las atribuciones de los directores de establecimientos educacionales que este documento legal expone se plantean en el ámbito pedagógico, administrativo y financiero; aunque los últimos dos pueden ser encomendados. Estas atribuciones son:

- En lo pedagógico:
  - Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
  - Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
  - Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.
- En lo administrativo:
  - Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464.
  - Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464.
  - Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

- En lo financiero:  
Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410 y sus modificaciones en la ley N° 19.979)<sup>4</sup>.

El Marco para la Buena Dirección tiene por fundamento definir y profesionalizar el rol del director que se espera encontrar en los establecimientos subvencionados en Chile. En este contexto, el marco propuesto se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber:

- Liderazgo: Referido al desarrollo personal y profesional de un director y equipo directivo, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce orientándolos al logro de las metas del establecimiento.
- Gestión Curricular: Considerando que el objetivo último de todo establecimiento educativo es el aprendizaje de sus alumnos y por ende de la implementación y evaluación del currículo. Esta área desarrollo se refiere a que el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce.
- Gestión de Recursos: Se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo.
- Gestión del Clima Institucional y Convivencia: Referido al rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

### 3. Perfil del Cuerpo Docente

El año 2007 había un total de 196.041 docentes informados por los establecimientos educacionales del país (Ver Cuadro A.I.1), de los cuales el 45,7% se desempeñaba en el sector municipal, 42% en el sector particular subvencionado, 10,9% en el sector particular pagado y 1,4% en corporaciones.

---

<sup>4</sup> Ley 19.979, artículo 21: "A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por municipalidades o corporaciones municipales de educación, los Alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan. El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo Municipal"

**Cuadro A.I.1: Docentes informados por los establecimientos educacionales del país por tipo de dependencia administrativa y función, 2007.**

Tipo de función	Dependencia Administrativa				
	Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones
<b>Total</b>	<b>196.041</b>	<b>89.575</b>	<b>82.299</b>	<b>21.417</b>	<b>2.750</b>
<b>Docente de Aula</b>	<b>168.825</b>	<b>76.711</b>	<b>70.839</b>	<b>18.859</b>	<b>2.416</b>
<b>Técnico Pedagógica</b>	<b>6.699</b>	<b>3.450</b>	<b>2.769</b>	<b>439</b>	<b>41</b>
<b>Planta Directiva</b>	<b>7.577</b>	<b>3.398</b>	<b>3.191</b>	<b>820</b>	<b>168</b>
<b>Director</b>	<b>7.953</b>	<b>3.911</b>	<b>3.532</b>	<b>458</b>	<b>52</b>
<b>Otra en el Establecimiento</b>	<b>4.627</b>	<b>1.871</b>	<b>1.851</b>	<b>832</b>	<b>73</b>
<b>Otra fuera del Establecimiento</b>	<b>360</b>	<b>234</b>	<b>117</b>	<b>9</b>	<b>0</b>

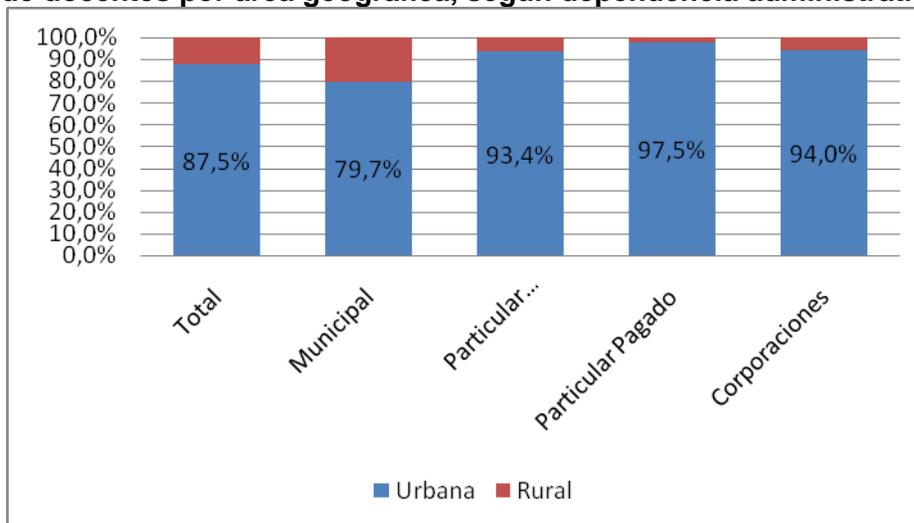
Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Por otra parte, al analizar la función desempeñada por los docentes informados el año 2007, se puede constatar que el 86,1% eran docentes de aula, 3,4% docentes del área técnico pedagógica, 3,9% de la planta directiva, 4,1% directores y el 2,5% restante desempeñaba otras funciones dentro o fuera del establecimiento.

Al analizar la distribución por área geográfica de los docentes según dependencia administrativa (Figura A.I.1), se observa que el 79,7% de los docentes del sector municipal trabajan en áreas urbanas, mientras que en el sector particular subvencionado y pagado existe una alta concentración zonas urbanas, por lo que este porcentaje aumenta a 93,4% y 97,5%, respectivamente.

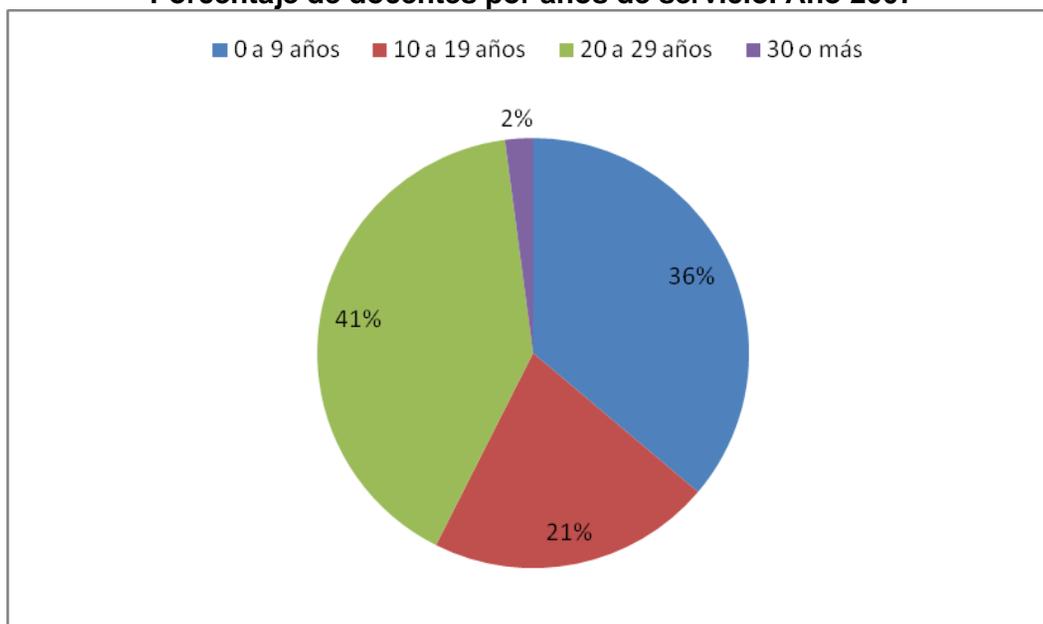
Como se puede apreciar en la Figura A.I.2, al analizar la distribución de los docentes por años de servicio se constata que existen dos grupos importantes, aquellos con 20 o más años de servicio (43%) y aquellos con menos de 10 años de servicio (36%), mientras que el grupo intermedio, entre 10 y 19 años de servicio, sólo representa el 21,3%.

**Figura A.I.1:**  
**Porcentaje de docentes por área geográfica, según dependencia administrativa. Año 2007**



Fuente: Elaboración propia con base en información del Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. Anuario 2007.

**Figura A.I.2:**  
**Porcentaje de docentes por años de servicio. Año 2007**



Fuente: Elaboración propia con base en información del Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. Anuario 2007.

El Cuadro A.I.2 muestra el número de docentes informados por los establecimientos del país por región y función. La Región Metropolitana, la V y la VIII concentran el 60% del total de docentes.

**Cuadro A.I.2: Número de docentes informados por los establecimientos educacionales del país por región y función, 2007.**

Región	Tipo de Función						Total
	Docente de Aula	Técnico Pedagógica	Planta Directiva	Director	Otra en el Establecimiento	Otra fuera del Establecimiento	
I	5.081	271	242	192	151	11	<b>5.948</b>
II	4.999	337	209	196	135	8	<b>5.884</b>
III	3.045	142	128	130	71	1	<b>3.517</b>
IV	7.653	487	304	508	208	9	<b>9.169</b>
V	19.298	656	888	816	562	66	<b>22.286</b>
VI	9.211	326	392	440	182	12	<b>10.563</b>
VII	10.611	286	393	712	239	25	<b>12.266</b>
VIII	21.453	819	838	1012	544	75	<b>24.741</b>
IX	10.445	203	432	722	173	32	<b>12.007</b>
X	13.097	391	477	1.029	220	15	<b>15.229</b>
XI	1.201	44	71	49	20	0	<b>1.385</b>
XII	1.767	103	94	72	62	1	<b>2.099</b>
R.M.	60.964	2.634	3.109	2.075	2.060	105	<b>70.947</b>
<b>Total</b>	<b>168.825</b>	<b>6.699</b>	<b>7.577</b>	<b>7.953</b>	<b>4.627</b>	<b>360</b>	<b>196.041</b>

Fuente: Elaboración Propia en base a información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Del total de docentes de aula (168.825), el 54,5% se desempeña en el nivel de enseñanza básica, el 19,3% en enseñanza media humanista científico (Media HC), 9,9% en la enseñanza media técnico profesional (Media T.P.), 8,9% en educación parvularia, 4% en educación especial y 3,3% en educación de adultos.

**Cuadro A.I.3: Docentes de aula informados por los establecimientos educacionales del país por dependencia administrativa según nivel de enseñanza, 2007.**

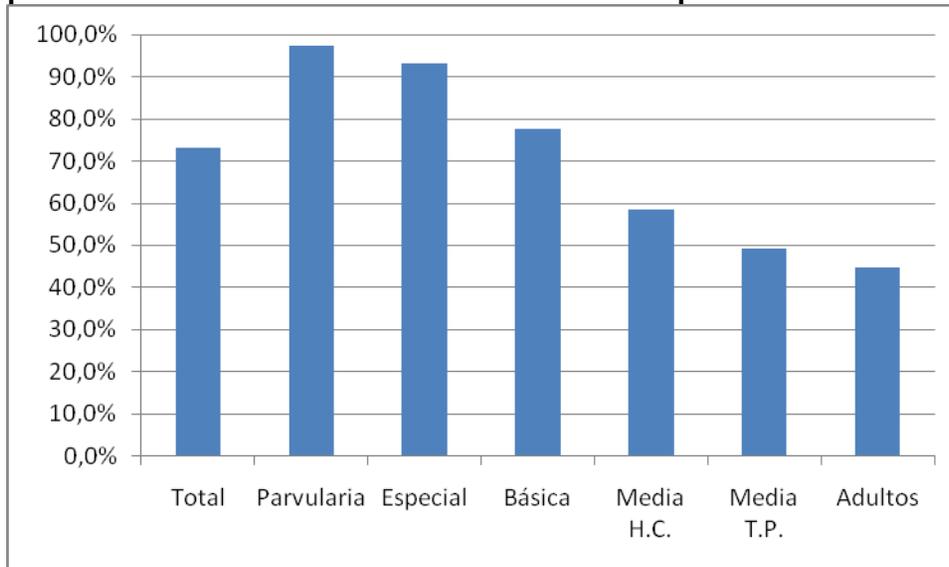
Nivel de Enseñanza	Dependencia Administrativa				
	Total	Municipal	Particular Subvencionada	Particular Pagada	Corporaciones
<b>Total</b>	<b>168.825</b>	<b>76.711</b>	<b>70.839</b>	<b>18.859</b>	<b>2.416</b>
<b>Parvularia</b>	<b>15.021</b>	<b>6.172</b>	<b>5.757</b>	<b>3.092</b>	<b>0</b>
<b>Especial</b>	<b>6.781</b>	<b>1.796</b>	<b>4.966</b>	<b>19</b>	<b>0</b>
<b>Básica</b>	<b>91.995</b>	<b>46.361</b>	<b>36.645</b>	<b>8.968</b>	<b>21</b>
<b>Media H.C.</b>	<b>32.640</b>	<b>12.186</b>	<b>14.036</b>	<b>6.418</b>	<b>0</b>
<b>Media T.P.</b>	<b>16.797</b>	<b>7.550</b>	<b>6.839</b>	<b>21</b>	<b>2.387</b>
<b>Adultos</b>	<b>5.591</b>	<b>2.646</b>	<b>2596</b>	<b>341</b>	<b>8</b>

Fuente: Elaboración Propia en base a información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Como se puede apreciar en la Figura A.I.3, la participación femenina en el número de docentes de aula es en promedio de 73%; sin embargo, los niveles de educación parvularia (97%), educación especial (93%) y educación básica (77%) muestran una fuerte participación femenina, mientras que en

los niveles de media H.C., media T.P. y adulto la relación es más igualitaria (58%, 49% y 45%, respectivamente).

**Figura A.I.3:**  
**Participación femenina en el total de docentes de aula por nivel de enseñanza (%)**



Fuente: Elaboración propia basado en información del Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación. Anuario 2007.

Nota: Adultos incluye Enseñanza Básica, Media H.C., Media T.P. No incluye programas de Adultos EFA y ETEA.

#### **4. Identificación de los programas de perfeccionamiento docente a ser evaluados**

En el Cuadro A.I.4 se muestra un detalle de los programas de perfeccionamiento objeto de esta evaluación y el nivel educacional objetivo de cada programa.

**Cuadro A.I.4: Nivel educacional objetivo de los programas de perfeccionamiento docente evaluados.**

Programa	Componente	Criterio focalización: nivel de enseñanza						
		Párvulo	Básico 1° ciclo	Básico 2° ciclo	Medio 1° ciclo	Medio 2° ciclo	TP	Directivos
Pasantías Nacionales		X	X	X	X	X	X	X
Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media	Talleres Comunes		X	X				
	Formación para la Apropiación curricular con apoyo de Universidades Chilenas			X	X	X		
	Estadías de Especialización en Universidades Chilenas				X	X		
	Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras				X	X		
	Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación	-	-	-	-	-	-	-
Programas de Formación Continua para Profesionales de la Educación	Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia	X						
	Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional	X	X	X	X	X		
Programa de Becas de Especialización en los subsectores de Matemáticas y Planes de Superación Profesional				X				
Plan de Matemáticas	Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE							
	Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas			X				
	Campeonato de Matemáticas							
	Otras Modalidades de Perfeccionamiento docente							
Programa de Perfeccionamiento en el Exterior		X	X	X	X	X		
Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión	Fortalecimiento de Competencias para una Gestión de Calidad en Establecimientos Educativos							X
	Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión							X
	Redes Locales de Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico							X
	Calidad de los Soportes para la Formación del Liderazgo Directivo							X
Programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos								X
Redes Pedagógicas Locales		X*	X*	X	X			
Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Técnico Profesional	Actualización Curricular						X	
	Pos títulos en Pedagogía						X	
	Formación de docentes y directivos							
	Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general de acuerdo a las especialidades del centro educativo						X	

Nota: (\*): Sólo Inglés y Educación Física

Fuente: CAPABLANCA, en base a información de programas.

## 5. Fuentes de financiamiento de los programas a ser evaluados

Los recursos del gobierno central destinados a educación se distribuyen a los distintos servicios o divisiones del MINEDUC, mediante capítulos separados en la Ley de Presupuestos. En general, cada capítulo tiene una labor específica relacionada a un nivel educacional o una función particular en el sector, para la cual es necesaria destinar recursos públicos<sup>5</sup>.

En el caso de los recursos contemplados para el funcionamiento del CPEIP, estos están contenidos en el capítulo 01 del Ministerio de Educación, correspondiente a la Subsecretaría de Educación, en el cual se incluye financiamiento para distintos programas y proyectos cuya ejecución es responsabilidad directa de esta Subsecretaría. La mayor parte de los recursos que administra directamente el CPEIP<sup>6</sup> provienen del programa Desarrollo Curricular y Evaluación<sup>7</sup> y en menor proporción del programa 01, correspondiente al de la propia Subsecretaría. Sin embargo, durante el periodo bajo análisis y hasta el año 2005 el CPEIP administró recursos provenientes de otros programas de la Subsecretaría de Educación, tales como: Mejoramiento de la Calidad de la Educación (programa 03), Transferencia Premios Nacionales Excelencia Pedagógica (programa 02) y Capacitación y perfeccionamiento supervisores y gestores.

Dentro del programa 01, Desarrollo Curricular y Evaluación Docente, los recursos asignados para llevar a cabo los programas evaluados en este estudio, se distribuyen mediante transferencias, las que se detallan en el Cuadro A.I.6. De esta forma, el presupuesto aprobado en la Ley de Presupuestos corresponde a un marco general específico para cada transferencia, que en el caso de la correspondiente al Programa de Perfeccionamiento de los Profesionales de la Educación, ésta se distribuye posteriormente entre los distintos programas que la componen en función de las demandas de cada uno de ellos, pudiendo transferirse recursos entre ellos.

---

<sup>5</sup> DIPRES. "Informe de Finanzas Públicas Proyecto de Ley de Presupuestos del Sector Público para el año 2006".

<sup>6</sup> No se incluye el sueldo de la dotación de personal (planta, contrata y honorarios) del CPEIP, que es administrado directamente por la Subsecretaría.

<sup>7</sup> Programa 04, en la Ley de Presupuestos, que está destinado al desarrollo curricular y evaluación de los planes y programas de educación básica, prebásica y media. Asimismo considera la ejecución de programas de perfeccionamiento destinados a los profesionales de la educación.

**Cuadro A.I.6: Desglose de Transferencias del Programa Desarrollo Curricular y Evaluación de Desempeño de la Subsecretaría de Educación**

TRANSFERENCIA		PROGRAMAS QUE INCLUYE
NÚMERO	NOMBRE	
24 03 133	Programa de Perfeccionamiento de los Profesionales de la Educación	Pasantías Nacionales (partir del año 2003)
		Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media
		Formación Continua para Profesionales de la Educación
		Becas de Especialización
		Planes de Superación Profesional
22 03 201	Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación	Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación
23 03 201	Programa Pasantías Nacionales para Profesionales de la Educación	Pasantías Nacionales
23 03 518	Plan de Matemáticas	Plan de Matemáticas
24 03 602	Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional	Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional
25 03 603	Programa de Liderazgo Educativo	Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión

Fuente: CAPALANCA Ltda., con base en Ley de Presupuesto año 2000 a 2007.

## II. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PASANTÍAS NACIONALES

### 1. Descripción global del Programa

Este Programa constituye una modalidad de perfeccionamiento docente basada en el intercambio de experiencias entre profesionales de la educación, de establecimientos educacionales, que estén motivados, tanto por dar a conocer su propia experiencia como por aprender de la experiencia de otros. Se lleva a cabo mediante encuentros de trabajo, de análisis y reflexión pedagógica entre docentes de establecimientos educacionales de diferentes lugares del país, en torno a lo que se ha denominado una Experiencia Educativa Significativa (EES), entendiéndose por tal, una estrategia educativa que, en un contexto específico, ha sido desarrollada y sistematizada por un equipo docente de una comunidad educativa, para dar respuesta a una problemática pedagógica o de gestión escolar, con el objeto de mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las alumnas.

Los establecimientos educacionales que participan en este programa, lo hacen en calidad de anfitriones o pasantes. Los primeros, son aquellos que han desarrollado una EES y que están dispuestos a darla a conocer y a recibir a docentes de otros establecimientos educacionales, para compartir con ellos, los conocimientos y lecciones aprendidas a lo largo de su implementación. Por su parte, los establecimientos pasantes son aquellos interesados en conocer *in situ*, alguna de las experiencias significativas ofrecidas, con el objeto de visualizar otras estrategias que podrían permitirles mejorar o fortalecer lo que está haciendo en su establecimiento, en términos de trabajo pedagógico o de gestión escolar.

Este programa se lleva a cabo desde el año 2001. Como establece su reglamento (Decreto N° 100 de mayo 2005), consta de dos componentes:

- **Pasantías a nivel nacional:** consiste en encuentros de trabajo entre profesionales de la educación de dos establecimientos educacionales, un anfitrión y un pasante, de distintos lugares del país. Este encuentro se realiza en torno a una EES que ha desarrollado el establecimiento anfitrión, la que es compartida con el establecimiento pasante de modo que pueda ser apropiada por éste.

De esta forma, el programa aprovecha y potencia el saber pedagógico, favoreciendo que los equipos docentes de escuelas y liceos subvencionados que han diseñado, y llevado a la práctica, innovaciones significativas en algún ámbito del quehacer escolar puedan compartir sus experiencias con colegas de otras escuelas o liceos, en forma voluntaria.

Los ámbitos en que se identifican las EES son: i) Didáctica, ii) Gestión escolar, iii) Transversalidad y iv) Integración de niños con necesidades educativas especiales. El CPEIP es la institución responsable de validar la pertinencia de cada una de las experiencias que se postulan. Las experiencias seleccionadas por el programa son publicadas en el Catastro de Establecimientos Educacionales con Experiencias Educativas Significativas, que se edita anualmente.

El equipo docente participante está compuesto por tres profesionales de cada establecimiento. En el caso de tratarse de una EES en el ámbito de la didáctica, de transversalidad o integración de niños con necesidades educativas especiales, el equipo está formado por dos docentes y un directivo; mientras que en el caso de las EES del ámbito de gestión escolar, se compone de dos directivos y un docente.

Desde el año 2006 la ejecución de las pasantías es bianual, es decir, la pasantía nacional se ejecuta durante dos años. El primero, en donde se produce la visita del equipo pasante al establecimiento anfitrión, y el segundo, cuando se produce la visita del equipo anfitrión al establecimiento pasante.

- **Pasantías a nivel comunal:** consiste en encuentros de trabajo, análisis y reflexión pedagógica entre al menos diez docentes, que pertenezcan a lo menos a tres establecimientos educacionales de la misma comuna o de comunas cercanas. Este encuentro se debe realizar en torno a una EES que un establecimiento anfitrión ha realizado, la que es compartida con los docentes de los establecimientos pasantes de la misma comuna del establecimiento anfitrión, de modo que pueda ser apropiada por éstos. La experiencia educativa significativa en las pasantías a nivel comunal debe referirse a un sector o subsector de aprendizaje. Este componente sólo se implementó como complemento al Plan Matemática (con recursos del Plan Matemática) y . no hay información institucional que explique el motivo de no continuar con él con posterioridad al término del Plan Matemática.

### 1.1. Justificación del Programa

El Programa Pasantías Nacionales parte del diagnóstico no formal realizado por los profesionales del CPEIP, de que existen establecimientos educacionales subvencionados que enfrentan problemas de carácter pedagógico o de gestión escolar que afectan negativamente el aprendizaje de sus alumnos y alumnas y, por otra parte, existen equipos docentes que han sido capaces de resolver, en forma innovadora y con buenos resultados, problemáticas similares.

De acuerdo a la experiencia del CPEIP<sup>8</sup>, los aprendizajes producidos entre pares a partir del conocimiento y reflexión de lo observado en un establecimiento educacional, tienen un gran impacto, tanto en los equipos docentes que muestran su experiencia como en los equipos que la conocen.

El Programa no ha cuantificado la magnitud de este problema, de modo que está diseñado en función de la detección o diagnóstico de los problemas pedagógicos o de gestión escolar que hace cada establecimiento que postula como pasante.

### 1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros”<sup>9</sup> y se encuentra vinculado al producto estratégico “Gestión y Apoyo Educativo”. El instrumento legal que lo regula es el Decreto N° 100 del MINEDUC de mayo 2005.

Por otra parte, este programa responde al Marco para la Buena Enseñanza, fundamentalmente en lo referido al desarrollo de competencias profesionales relacionadas al Dominio D “Responsabilidades profesionales” y más específicamente los criterios “El Profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica” (D.1) y “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (D.2)<sup>10</sup>.

Además, el programa responde al Marco para la Buena Dirección, en particular al Dominio A de Liderazgo, en lo que se refiere a los criterios A.1 “El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela” y A.2 “El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores”; al Dominio B de Gestión Curricular, respecto de los criterios B.3 “El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula” y el Dominio D Gestión del clima organizacional y convivencia, en especial, en lo que dice relación con el criterio D.4 “El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo

<sup>8</sup> A partir de la experiencia obtenida en el Proyecto “Intercambio de Experiencias en Equipos de Gestión”, desarrollado en forma piloto por el Ministerio de Educación (MECE-Media) durante los años 1999 y 2000.

<sup>9</sup> Subsecretaría de Educación, Programa Mejoramiento de la Gestión (2007)

<sup>10</sup> CPEIP. “Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005”. Santiago, Chile. Marzo 2006. 340 p.

institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes”.

### **1.3. Objetivos del Programa**

El objetivo del programa es promover el intercambio de experiencias pedagógicas significativas entre docentes de escuelas y/o liceos subvencionados, como fuente de aprendizaje para una mejor implementación de la reforma curricular, aprovechando las capacidades y competencias profesionales de aquellos docentes reconocidos por sus pares y de las unidades educativas que están dispuestas a compartir sus experiencias.

El Programa no tiene una matriz de marco lógico, por lo que no ha definido en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos:

- A nivel de producto: Pasantías Nacionales financiadas y apoyadas técnicamente para compartir y replicar experiencias educativas significativas.
- A nivel de propósito: Problemática pedagógica o de gestión escolar del establecimiento pasante mejorada. Esto implica:
  - Mejora en las capacidades disciplinarias y pedagógicas de los docentes de los establecimientos pasantes después de la pasantía (para pasantías centradas en los ámbitos de Pedagogía y Didáctica).
  - Mejora en las competencias de liderazgo y gestión de los docentes directivos de los establecimientos pasantes participantes después de la pasantía (para pasantías centradas en el ámbito de Gestión).
- A nivel de fin: Aprendizaje de los alumnos y alumnas del establecimiento pasante mejorado.

### **1.4. Descripción del proceso productivo del Componente Pasantía a Nivel Nacional**

El producto que entrega el programa es apoyo financiero y técnico para la realización de pasantías nacionales para compartir y replicar experiencias educativas significativas. Su proceso productivo considera la realización de las siguientes etapas:

#### **a) Postulación y Selección de Establecimientos Anfitriones:**

El CPEIP, durante los meses de marzo y abril de cada año, pone a disposición de los establecimientos interesados los requisitos y el formulario de postulación en el sitio web de la institución y en los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) de cada región. De acuerdo a lo establecido en el reglamento del programa, el CPEIP determina anualmente las materias y líneas de acción del Programa, de acuerdo a las prioridades que establezca el Ministerio de Educación para estos efectos.

Los establecimientos educacionales que cumplan con dichos requisitos, y estén interesados en ser anfitriones de pasantías nacionales, entregan sus antecedentes directamente en el CPEIP o a través del DEPROV respectivo. El CPEIP evalúa las propuestas mediante una pauta que incorpora criterios tales como: objetivos, consistencia, distribución de tiempos en la semana, calidad, participación, equipo profesional, estrategia, resultados, gestión y servicios, entre otros. Además, para determinar la efectividad y relevancia de los proyectos recibidos, el CPEIP se apoya en la opinión de los DEPROVs de Educación. A partir de este análisis el CPEIP selecciona los proyectos que se ofertan en el periodo.

Para seleccionar la EES que se ofrece compartir y analizar la capacidad técnica y de infraestructura del establecimiento, el CPEIP evalúa los siguientes criterios:

- La EES debe cubrir algunos de los siguientes ámbitos: Didáctica; Gestión Escolar; Transversalidad; e Integración de Niños con Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, con el correr del tiempo este programa se ha focalizado en temas “pedagógicos” y “de gestión”.
- Los resultados de la experiencia deben ser efectivos y relevantes.
- Las experiencias deben ser factibles de replicar por los potenciales pasantes.

La implementación de estos criterios es a través de una Ficha de Evaluación de Experiencias la cual pondera los siguientes aspectos:

- (i) Calidad (60 puntos): descripción de la experiencia, objetivos, actividades relevantes, niveles de participación y resultados e impactos. Cada uno de estos ámbitos tiene asignado un puntaje de 0 a 12.
- (ii) Gestión (30 puntos): antecedentes del establecimiento y de la EES y plan de trabajo. Cada uno de estos ámbitos tiene asignado un puntaje de 0 a 15.
- (iii) Características del equipo (10 puntos): características profesionales. Este ámbito evalúa a los docentes o directivos que participarán en representación del establecimiento anfitrión en base a años de trabajo en el establecimiento, cargo y funciones actuales vinculadas a la EES, participación en programas del CPEIP, postítulos, postgrados y otras modalidades de perfeccionamiento. Este ámbito lleva asociada una puntuación que va de 0 a 10.

También se revisan las edades y el sexo de los participantes, donde aún cuando no se evalúa cuantitativamente, se prefiere heterogeneidad en estas dos características.

Una vez seleccionadas las EES en base a esta Ficha de Evaluación de Experiencias, el CPEIP junto con notificar a los establecimientos que resultaron escogidos como anfitriones, elabora el Catastro de Establecimientos Educativos con Experiencias Educativas Significativas, que publica en el sitio web de la institución y distribuye a los DEPROVs, para su difusión.

#### b) Postulación y Selección de Establecimientos Pasantes:

Para la selección de establecimientos pasantes, el CPEIP pone a disposición de los establecimientos subvencionados interesados el catastro de anfitriones y experiencias educativas significativas seleccionadas, información de los requisitos y el formulario de postulación en el sitio web de la institución y en los DEPROVs de cada región.

Los establecimientos interesados en ser pasantes postulan, durante los meses de mayo y junio, a un total de hasta tres pasantías nacionales en orden de prioridad, justificando adecuadamente las razones por las cuales estiman que esas EES son apropiadas a su realidad. Los antecedentes de postulación deben ser entregados en el DEPROV respectivo, quien los envía al CPEIP. Adicionalmente, pueden enviarlos directamente al CPEIP, mediante correo certificado o electrónico. A partir de estos antecedentes y teniendo en cuenta los siguientes criterios de selección, el CPEIP selecciona las duplas anfitrión-pasantes.

Los criterios definidos para la selección de pasantes son:

- Debe ser un establecimiento educacional subvencionado, de dirección municipal o particular.
- Haber completado y presentado la ficha de postulación para el establecimiento, la que por tratarse de un programa de carácter institucional, debe ser firmada por el sostenedor y estar representado por tres docentes, uno de los cuales debe ser docente directivo o técnico pedagógico. En la ficha de postulación debe argumentar el interés en la pasantía.
- Contar con el respaldo del sostenedor, para lo cual éste debe firmar el documento de postulación, señalando expresamente que en el marco de la presente modalidad de perfeccionamiento se compromete a:

- Autorizar a los docentes para participar en todas las actividades de la Pasantía y reemplazar a los docentes de aula, de modo que sus alumnos continúen desarrollando normalmente su proceso educativo.
- Coordinar, cuando corresponda, los medios necesarios para que la unidad educativa desarrolle, en las mejores condiciones posibles, el intercambio de experiencias.

La implementación de estos criterios es a través de una Ficha de Evaluación de Establecimientos Pasantes en la cual los establecimientos interesados postulan a tres EES, pudiendo aprobar sólo en una, si tienen un puntaje superior a 70 puntos en los siguientes aspectos ponderados:

- Calidad (60 puntos): Evalúa las expectativas y motivaciones, el problema que presenta el establecimiento y los objetivos. Cada uno de estos ámbitos tiene asignado un puntaje de 0 a 20.
- Equipo (10 puntos): Evalúa los cargos y funciones de los docentes que representarán al establecimiento pasante en la experiencia. Este ámbito tiene asignado un puntaje de 10 puntos.
- Gestión (30 puntos): Evalúa las fortalezas, necesidades y proyectos y la decisión de postulación. Estos ámbitos se evalúan cada uno con 15 puntos por parte de la evaluadora.

También se consideran al momento de la evaluación el juicio personal que emite la evaluadora, la compatibilidad con el establecimiento guía y el SIMCE relativo del establecimiento postulante, el cual se espera sea un elemento a superar con la experiencia. Sin embargo, estos elementos no son cuantificados, sino que son considerados luego de la evaluación cuantitativa como juicio de la evaluadora de la conveniencia de aprobar la participación como pasante del establecimiento postulante.

Finalmente, el CPEIP pública en su sitio web la lista de duplas seleccionadas, envía carta mediante correo certificado a los sostenedores de los establecimientos educacionales pasantes e informa a los DEPROVs y las SEREMIs de Educación. También informa a los establecimientos no seleccionados.

#### c) Jornada de Preparación:

Entre los meses de julio y agosto se realizan jornadas regionales de preparación. Su objetivo es preparar a los docentes para llevar a cabo la pasantía. En ellas se entregan criterios y ejercicios prácticos para las actividades posteriores, material guía que ha sido preparado por el equipo coordinador del programa durante el año. Estas jornadas tienen una duración de un día y en ellas participan anfitriones y pasantes de la región respectiva, dirigidas por los profesionales del equipo del programa de Pasantías Nacionales.

#### d) Primera Etapa de la Pasantía:

Su objetivo es conocer *in situ* la EES ofrecida por el establecimiento anfitrión. Durante el mes de agosto, el equipo anfitrión invita al equipo pasante por una semana para darle a conocer la experiencia. La jornada está a cargo del establecimiento anfitrión, donde el equipo responsable de la EES recibe durante una semana a los tres docentes del establecimiento pasante. Para ello el equipo anfitrión debe preparar las actividades a realizar, en base a una agenda que construye en la jornada de preparación. Luego, ambos equipos tienen dos semanas para reflexionar y elaborar un informe evaluativo, en el caso del equipo anfitrión, mientras que el equipo pasante elabora una propuesta inicial del diseño de la recreación de la experiencia de acuerdo a su propia realidad. Ambos informes deben ser enviados al DEPROV de educación respectivo para su conocimiento y evaluación. El DEPROV revisa este informe y en caso de ser necesario, entrega lineamientos orientadores o sugerencias para hacer un mejor aprovechamiento de la experiencia derivada de la pasantía.

e) Recreación de la Experiencia Educacional Significativa (Interfase):

Durante el periodo comprendido entre el mes de septiembre y abril del año siguiente, el equipo pasante comienza un proceso de recreación de la EES, de acuerdo al diseño resultante. En este proceso mantiene contacto con el equipo anfitrión, del cual recibe asistencia en caso de ser requerida.

f) Jornada Regional de Avance:

Durante el mes de noviembre, el equipo coordinador del programa en conjunto con la SEREMI de Educación correspondiente, se reúnen con los pasantes de una región durante un día para que compartan sus experiencias durante la recreación de la EES. En esta jornada, los equipos pasantes informan sobre el proceso de recreación que hasta ese momento están llevando a cabo, además de conocer experiencias de otros pasantes, las que les puede ayudar a prevenir y enfrentar posibles dificultades en la implementación de su diseño de recreación de la EES.

g) Segunda Etapa de la Pasantía:

En mayo del año calendario siguiente, el equipo pasante recibe al equipo anfitrión, quienes en cinco días evalúan en contexto lo implementado, elaborando ambos equipos un informe evaluativo acerca de los aprendizajes logrados. Estos documentos son presentados posteriormente en la Jornada Regional de Evaluación.

h) Jornada Regional de Evaluación:

Su objetivo es evaluar las pasantías realizadas durante el año. Entre los meses junio y julio de año calendario siguiente, el equipo coordinador del programa, en conjunto con la SEREMI de Educación correspondiente, se reúnen un día con los equipos pasantes y anfitriones de la región respectiva, para compartir la experiencia vivida en base a una pauta diseñada por el equipo coordinador del programa y los informes generados en etapas anteriores<sup>11</sup>.

i) Supervisión:

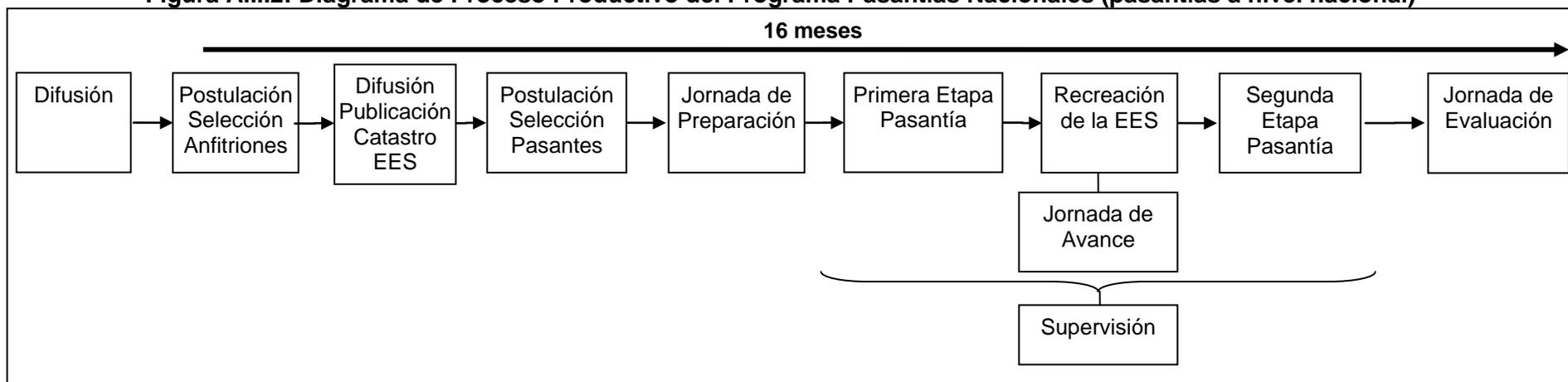
La supervisión consiste en una visita que realiza el equipo coordinador del programa durante el periodo comprendido entre septiembre y abril. En el año que se visitaron más pasantías fue en el año 2006, abarcándose alrededor del 40% de las pasantías en ejecución, de acuerdo a lo informado por el equipo coordinador del programa. No obstante, estas visitas no son de carácter evaluativo, lo que se corresponde con la ausencia de metodologías de seguimiento a nivel de diseño.

En la Figura A.II.1 se presenta el diagrama de procesos de las pasantías a nivel nacional.

---

<sup>11</sup> Dada las características del componente no hay una “aprobación” formal de la experiencia para los establecimientos ni para los docentes pasantes.

**Figura A.II.2: Diagrama de Proceso Productivo del Programa Pasantías Nacionales (pasantías a nivel nacional)**



	Difusión Postulación Selección Anfitriones	Postulación Selección Pasantes	Jornada de Preparación	Primera Etapa Pasantía	Recreación de la EES	Jornada de Avance	Segunda Etapa Pasantía	Jornada de Evaluación	Supervisión
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Marzo-Abril	Mayo-Junio	Jul.-Ago.	Agosto	Sept.-Abril	Nov.	Mayo	Jun.-Jul.	Sept.-Abril
<b>Duración:</b>	8 semanas	8 semanas	1 día	5 días	23 semanas	1 días	5 días	1 día	23 semanas
<b>Instituciones Participantes:</b>	CPEIP DEPROV	CPEIP SEREMI DEPROV	CPEIP SEREMI	DEPROV	-	CPEIP SEREMI	-	CPEIP SEREMI	CPEIP

Fuente: Elaboración propia.

La pasantía propiamente tal tiene una duración de 2 semanas (2 visitas, cada una con una duración de 1 semana)

La recreación de la EES tiene una duración de 23 semanas

Hasta el año 2005 todo el proceso se realizaba durante el mismo año calendario, pero desde 2006 se amplió el periodo de replicación de la EES, por lo que su ejecución es bianual.

En lo que respecta al financiamiento de las pasantías, desde el presupuesto asignado al Programa anualmente en la Ley de Presupuestos, se realizan transferencias a las SEREMIs de Educación para financiar los gastos de traslado, alojamiento y alimentación de los tres docentes que representan a cada establecimiento educacional - Anfitrión y Pasante- durante los días en que se realizan las actividades de la pasantía. Para ello se firman convenios entre el MINEDUC y sostenedor. Los establecimientos firman una carta de compromiso institucional e individual de quienes participan directamente. El número de duplas que participan cada año lo establece el CPEIP en función de la asignación de recursos que determina la Ley de Presupuestos, para estos efectos. Además con cargo al programa, los establecimientos participantes (pasantes y anfitriones) reciben una suma de dinero para financiar gastos menores derivados de la pasantía (por ejemplo, papel, tinta, fotocopias u otros artículos fungibles) y como un reconocimiento a la disposición y compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación, se entrega a los establecimientos anfitriones recursos económicos para la adquisición del material didáctico vinculado a la experiencia educativa significativa que ha compartido con otro establecimiento.

También se consideran recursos para los gastos que en que incurre el Equipo Coordinador del Programa para su participación en las Jornadas regionales de Preparación, de Avance y de Evaluación.

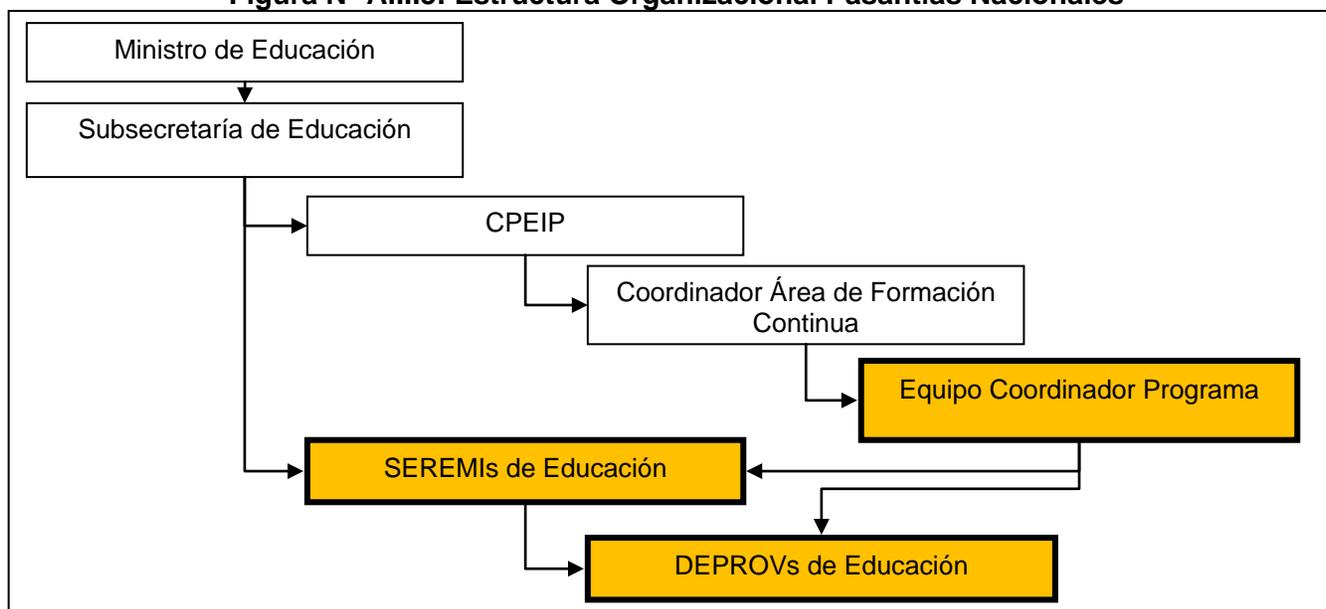
En lo que respecta a la distribución de recursos entre las regiones, esta es en función de las duplas que se seleccionan cada año, en función de las postulaciones recibidas, sin existir otro criterio de distribución.

El Programa no consideró el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

## **2. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa**

El Ministerio de Educación, a través del CPEIP, desarrolla y gestiona técnica y administrativamente el programa Pasantías Nacionales, sea de manera directa o a través de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMIs) o los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROVs), los que realizan las actividades de difusión, seguimiento y gestión administrativa y financiera del Programa. En la Figura A.II.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, destacándose las entidades que participan directamente.

**Figura N° A.II.3: Estructura Organizacional Pasantías Nacionales**



Fuente: Elaboración propia.

Los principales actores que intervienen en la ejecución del programa y sus responsabilidades son:

- Secretarías Regionales Ministeriales de Educación: Coordinan y participan de las Jornadas regionales de Preparación, de Avance y de Evaluación.
- Departamentos Provinciales de Educación: Participan en la difusión del programa proporcionando a los potenciales interesados (anfitriones y pasantes), información y material necesario para la postulación al Programa. Reciben y envían al CPEIP los antecedentes de postulación y participan del proceso de selección, en conjunto con el equipo coordinador del programa. Adicionalmente, recolectan y evalúan los informes que resultan de la primera etapa de la pasantía: informe evaluativo (equipo anfitrión) y propuesta inicial de recreación de la experiencia (equipo pasante).
- CPEIP, equipo coordinador del programa: El equipo responsable del programa tiene asignadas las siguientes tareas:
  - Establecen los criterios y condiciones para la postulación de establecimientos educacionales anfitriones (EES) y colegios pasantes.
  - Difusión de las condiciones y formularios para la postulación de los establecimientos anfitriones y pasantes.
  - Selección de establecimientos educacionales anfitriones (EES).
  - Elabora y publica catastro de establecimientos educacionales anfitriones y EES seleccionadas.
  - Selección de establecimientos educacionales pasantes.
  - Elaboración de material guía para Jornadas de Preparación, Avance y Evaluación.
  - Conduce las Jornadas de Preparación, Avance y Evaluación.
  - Supervisión en terreno del desarrollo de las pasantías.

En el Cuadro A.II.1 se presenta el número de personas que conformaba el equipo coordinador del programa desde el año 2001 hasta el año 2007.

**Cuadro N° A.II.1: Equipo Coordinador del Programa**

<b>AÑO</b>	<b>PRESUPUESTO ASIGNADO</b>
2001	2
2002	5
2003	7
2004	5
2005	6
2006	6
2007	4

El programa se relaciona principalmente con su entorno más inmediato en el área de formación continua del CPEIP. Además, establece coordinaciones con las SEREMIs y DEPROVs, utilizando como principales medios de coordinación el correo electrónico y teléfono.

### **3. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa**

Las funciones y actividades de monitoreo y evaluación llevadas a cabo por el programa están centradas principalmente en un seguimiento sobre el cumplimiento de las actividades que se realizan durante el año y logro de sus objetivos. En este sentido, el equipo coordinador, con apoyo de la SEREMI respectiva, conduce las jornadas regionales de avance y de evaluación de la transferencia y la supervisión del desarrollo de las actividades. Para ambas actividades, el equipo coordinador diseña y aplica pautas en las que se verifica, entre otros, el cumplimiento de las actividades programadas, la asistencia de los participantes y los problemas que podría haber presentado la replicación de la experiencia en el establecimiento pasante. La frecuencia con que se realizan las actividades de seguimiento no se encuentra predeterminada, obedeciendo a una serie de factores entre los que se puede mencionar la disponibilidad de recursos y el desarrollo de otras actividades en la misma zona.

Durante el año 2007 el CPEIP contrató al Instituto de Asuntos Públicos (INAP) de la Universidad de Chile para ejecutar el “Estudio del Programa Pasantías Nacionales, los docentes que participan y sus efectos en los establecimientos educacionales involucrados”. Las principales conclusiones de este estudio, y que son relevantes para esta evaluación, son que:

- Era necesario fortalecer la elaboración del catastro de EES, de manera de mejorar la información que se entrega sobre la EES para que el pasante tenga información agregada que permita dimensionar y entender de mejor manera los elementos intrínsecos de la EES y también los que les dan contexto.
- Se deben buscar mecanismos para el fortalecimiento del proceso de selección de EES por parte de los pasantes, de manera que el pasante pueda demostrar ante el Programa que su decisión está bien enfocada.
- Se debe llevar el actual proceso de acompañamiento y apoyo a transformarse en un proceso de seguimiento y monitoreo propiamente tal. Los equipos que componen las duplas reconocen los potenciales aportes de este proceso, no obstante lo que más demandan al Programa es orientación técnica y formalización del proceso.
- Es notoria la generalizada desconexión que se aprecia entre la implementación de la EES y su relación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), tanto entre los pasantes como entre los anfitriones, lo que daría cuenta de una falta de conceptualización en los docentes de la significación de la EES en el contexto institucional.

- El Programa debe avanzar en alinearse con las políticas e instrumentos que surgen de los marcos contextuales. Así, en el ámbito curricular se requiere desarrollar una sintonía fina con las prioridades curriculares promovidas en el contexto de las estrategias de mejoramiento de la calidad.

Además, el Programa debiese demostrar vínculos más evidentes con la dimensión de resultados de aprendizaje, generando una mirada explícita respecto de los resultados del SIMCE que demuestran los establecimientos que participan en el Programa y cómo el desarrollo de las EES se relacionan con las expectativas de rendimiento de establecimientos pasantes.

Tampoco el Programa evidencia un alineamiento con las políticas de evaluación del desempeño docente.

No se han realizado evaluaciones para medir el impacto de las estadías de especialización, ni tampoco la sostenibilidad de las experiencias financiadas durante los años posteriores a su implementación ni de la eficacia y eficiencia de esta modalidad para resolver la problemática pedagógica o de gestión escolar que enfrentaba el establecimiento pasante.

El Programa cuenta con una base de datos File Maker, de todo el proceso de desarrollo del programa desde el año 2001 hasta el 2007. Contiene la información de cada uno de los establecimientos participantes y, para los docentes, cuenta con archivos Excel con la información necesaria para realizar la pasantía. La base de datos del Programa que fue entregada por la Dirección del CPEIP no corresponde a una base de datos unificada y sistematizada, por lo que se estima que más que una base de datos orientada a la toma de decisiones, corresponde a un registro de los beneficiarios y las características de la pasantía asociada (aunque no para todos los años).

#### **4. Beneficiarios del Programa**

De acuerdo a lo señalado por el CPEIP<sup>12</sup> los beneficiarios del programa, corresponden a docentes en ejercicio, de los diferentes niveles de educación y modalidades del sistema escolar, pertenecientes a establecimientos subvencionados, tanto municipales como particulares, incluyendo a las corporaciones de administración delegada.

Sin embargo, al analizar el objetivo del programa, más que atender a docentes, el programa pretende crear un espacio de aprendizaje entre pares, que le permita a un establecimiento educacional recrear una experiencia significativa, ajustada a su realidad, orientada a resolver una determinada situación problema pedagógica o de gestión escolar, a partir del conocimiento y vivencia de una experiencia educativa significativa que le ha dado buenos resultados a otro establecimiento en la resolución de su propio problema. Desde este punto de vista, la población potencial directa corresponde a los establecimientos educacionales subvencionados, que presenten problemáticas pedagógicas o de gestión escolar. Sin embargo, dado que no existe un diagnóstico que permita dimensionar esta condición, se supondrá que la población potencial corresponde a todos los establecimientos educacionales subvencionados.

En lo que respecta a la población objetivo, el Programa no tiene criterios de focalización explícitos, por lo que la población objetivo es igual a su población potencial. En el Cuadro N° A.II.1 se presenta la población potencial y objetivo del Programa durante el período bajo análisis 2001 – 2007, con su respectiva distribución regional.

---

<sup>12</sup> CPEIP. "Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005". Santiago, Chile. Marzo 2006. 340 p.

**Cuadro N° A.II.1: Población potencial y objetivo programa Pasantías Nacionales, según distribución regional (N° de Establecimientos).**

Región	Población	Porcentaje
1	304	2,77
2	199	1,82
3	166	1,51
4	721	6,58
5	1.045	9,53
6	626	5,71
7	890	8,12
8	1.494	13,63
9	1.315	11,99
10	1.636	14,92
11	82	0,75
12	79	0,72
13	2.406	21,95
<b>Total</b>	<b>10.963</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos directorio 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## **5. Reformulaciones del Programa**

La principal reformulación del programa Pasantías Nacionales durante el horizonte de evaluación fue la relacionada con la duración de la experiencia. Hasta el año 2005 todo el proceso desde la postulación hasta la implementación de recreación se efectuaba durante el mismo año calendario, donde la recreación tenía una duración promedio de dos meses y se realizaba entre los meses de septiembre y octubre. Sin embargo, a partir del año 2006 las pasantías a nivel nacional comenzaron a tener una ejecución bianual, postergándose la implementación de la recreación para el segundo año. Adicionalmente, se incorporó la realización de las jornadas regionales de avance. Estas modificaciones surgen de la evaluación que realiza el equipo del Programa de que, por una parte, los tiempos considerados originalmente para replicar en forma exitosa una EES eran demasiado breves y por otra, de que se requiere un mayor seguimiento por parte del Programa para que la pasantía logre los resultados esperados.

A contar del año 2008 el Programa se ha orientado a apoyar la formación continua al “interior de la escuela”, dándosele un espacio de capacitación específica a los Jefes de UTP, en los ámbitos de Gestión Curricular y Gestión Directiva. Además, se han establecido las pasantías en Centros de Referencia EMTP (CR-EMTP), que son liceos técnicos destacados y que están en condiciones de mostrar una experiencia educativa significativa, que estén implementando en relación con una o más de las especialidades que imparten en un sector económico. Esta experiencia puede ser a nivel de adecuación curricular y/o de gestión educativa.

## **6. Programas-Componentes Relacionados con el Programa**

Este componente ha actuado en forma complementaria con otros programas del MINEDUC y CPEIP, por ejemplo con el Plan Matemática, ya que como parte del componente “otras modalidades” se implementaron pasantías comunales, las que fueron financiadas con recursos del Plan Matemática y ejecutadas por el Programa de Pasantías.

Por otro lado, si bien el Programa coincide con otros programas del CPEIP en cuanto a la población que atiende, estos resultan ser complementarios en cuanto a las estrategias y los contenidos del perfeccionamiento.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

### **III. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA**

#### **1. Descripción global del Programa**

El Programa de Perfeccionamiento Docente en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media nace el año 2002, mediante el Decreto Supremo N° 297 del Ministerio de Educación. Su objetivo es actualizar los conocimientos de las disciplinas y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de docentes de aula que se desempeñan en los establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. N°2 de Educación de 1998 y sus modificaciones y por el D.L. N°3.166, de 1980, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Los componentes de este Programa son los siguientes:

- Talleres Comunes (2002 a la actualidad)
- Formación para la Apropiación Curricular con apoyo de Universidades Chilenas (2003 a la actualidad)
- Estadías de Especialización en Universidades Chilenas (2003-2004)
- Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras (2004-2005)
- Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación (2004 a la actualidad)

#### **1.1. Justificación del Programa**

Si bien cada componente tiene su propia justificación, el Programa se justifica en que el Ministerio de Educación estimó pertinente efectuar modificaciones de forma respecto de los procedimientos establecidos para las diferentes modalidades de perfeccionamiento que regulaba el Decreto Supremo de Educación N° 297 de 2002, dando origen al actual programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media.

#### **1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa**

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros”<sup>13</sup> y se encuentra vinculado al producto estratégico “Gestión y Apoyo Educativo”. El instrumento legal que lo regula es el Decreto N° 113 del MINEDUC de abril de 2004 (el cual sustituyó el decreto N° 297 de 2002, que creó el Programa).

Por otra parte, este programa responde al Marco para la Buena Enseñanza, fundamentalmente en lo que respecta al desarrollo de las competencias relativas al Dominio A (“Preparación de la Enseñanza”) y D (“Responsabilidades Profesionales”).

Respecto del Dominio A, los criterios que se refuerzan en este programa a través de sus componentes son los relativos a: “Dominio de los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional” (A1); “Dominio de la didáctica de las disciplinas que enseña” (A3); “Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos” (A4) y “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” (A5).

---

<sup>13</sup> Subsecretaría de Educación, Programa Mejoramiento de la Gestión (2007)

En lo que respecta al Dominio D, este programa responde principalmente a los criterios “El Profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica” (D.1); “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (D.2); y “Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes” (D5)<sup>14</sup>.

## 2. Componente 1: Talleres Comunales

Los Talleres Comunales son cursos de perfeccionamiento dirigidos a profesores de enseñanza básica, realizados en las propias comunas donde se desempeñan, destinados a actualizar sus conocimientos en la didáctica y metodología de subsectores específicos de aprendizaje. Cada Taller es conducido por un Profesor Guía preparado para estos efectos por el CPEIP. Los sectores y subsectores de aprendizaje materia del Programa Talleres Comunales son determinados anualmente desde el Programa y con la participación de la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación de acuerdo a las políticas del Ministerio.

Los profesores y profesoras guías optan a una certificación de perfeccionamiento equivalente a un curso intermedio de especialización, y los profesores y profesoras participantes, a un curso de nivel básico de actualización.

### 2.1. Justificación del Componente

El programa de Talleres Comunales nace el año 2001 como una forma de proyectar la experiencia del Programa de las 900 Escuelas (P-900), que fue creado en 1990 y gestionado por la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación (MINEDUC), para responder a las inequidades educativas observadas entre las escuelas de los sectores socioeconómicos medios y altos y los grupos más pobres, diagnóstico que no se ha respaldado formalmente en estadísticas.

El programa de Talleres Comunales responde a la constatación de que muchos docentes evidencian debilidades en el dominio de determinados contenidos disciplinarios y de las didácticas específicas, optando como medio de solución por una estrategia de “aprendizaje entre pares”.

Para el CPEIP la estrategia de aprendizaje entre pares es una opción adecuada:

*“El aprendizaje entre pares tiene una alta potencialidad pues permite construir saberes pedagógicos significativos para los docentes. En efecto, en las comunidades de aprendizaje se reflexiona sobre problemas reales y concretos que los maestros enfrentan en la práctica cotidiana en la sala de clases. Los participantes sienten la necesidad de encontrar respuestas a sus interrogantes, buscando nuevos conocimientos y métodos de enseñanza y de evaluación que permitan lograr los aprendizajes esperados para sus alumnos. A partir de allí se genera también una positiva autoestima entre los docentes, factor importante para generar una mayor expectativa de logro de los estudiantes.*

*La valoración de los lazos de solidaridad que se produce en las comunidades de aprendizaje constituye un elemento importante de la estrategia de desarrollo profesional entre pares. Ello se ha observado, por ejemplo, en los Talleres Comunales de perfeccionamiento docente. Considerando que el trabajo pedagógico es predominantemente individual y solitario, y que en nuestras escuelas se generan espacios para compartir profesionalmente, los talleres constituyen una oportunidad para sostener conversaciones pedagógicas relevantes.”<sup>15</sup>*

Además, responden a la crítica que hacen los docentes a las capacitaciones realizadas por académicos, las que son percibidas como teóricas y desvinculadas de la realidad escolar que ellos enfrentan.

<sup>14</sup> CPEIP. “Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005”. Santiago, Chile. Marzo 2006. 340 p.

<sup>15</sup> CPEIP. “Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005”. Santiago, Chile. Marzo 2006. 340 p.

## 2.2. Objetivos del Componente

El objetivo de los Talleres Comunes es actualizar y profundizar los conocimientos pedagógicos de los docentes participantes, sobre la base de la reflexión conjunta de sus prácticas y construir nuevas formas de trabajo docente a nivel del aula.

El Programa no tiene una matriz de marco lógico, por lo que no ha definido en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos:

- A nivel de producto: Docentes capacitados mediante los talleres comunales financiados.
- A nivel de propósito: Docentes participantes en los talleres comunales con prácticas pedagógicas mejoradas a nivel de aula.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente participante en los talleres comunales.

## 2.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El producto son docentes capacitados mediante los talleres comunales financiados por este componente y las etapas de su proceso de producción son las siguientes:

- a) Elaboración Material Guía:  
Durante los meses de diciembre, enero y febrero, el personal del equipo coordinador del programa trabaja en la elaboración del material guía que se utilizará en los talleres.
- b) Postulación y Selección de Establecimientos y Profesores Guía:  
El mes de diciembre el CPEIP activa el proceso de postulación, el que consiste en que los municipios extienden las invitaciones a participar. Estas invitaciones pueden ser cerradas, incluyendo sólo colegios municipales, o abiertas, que además incluyen colegios particulares subvencionados. Esto último es definido por las Municipalidades respectivas, los cuales deciden si incluyen o no a los establecimientos particulares subvencionados. Sin embargo, el CPEIP incentiva a que participe al menos un docente de este tipo de establecimientos, para, de esta manera, fomentar el encuentro de miradas distintas que motiven un desarrollo entre pares más integral. Para esto no existía un mecanismo explícito, simplemente se implementaba como una sugerencia a los coordinadores comunales.

La difusión de los talleres se realiza mediante:

- Vía página web del Ministerio de Educación
- Con colaboración de los Coordinadores Regionales y Provinciales de Política Docente.
- En Jornadas de difusión regionales, en las que se entrega información en soporte digital e impreso a los coordinadores comunales de perfeccionamiento.

Durante enero los interesados declaran su intención de participar ingresando al sitio web del CPEIP o entregándolos en la División Provincial de Educación correspondiente, el formulario de postulación junto a los antecedentes de los establecimientos educacionales y de una terna de profesores guía.

Los antecedentes que se presentan son los siguientes:

- Formulario de postulación.
- Carta Compromiso de extender una invitación a todos los profesionales de la educación que se desempeñen en establecimientos de educación municipal, en establecimientos

dependientes de corporaciones municipales y en establecimientos particulares subvencionados ubicados en la comuna.

- Fichas de inscripción de un mínimo de veinte docentes participantes.
- Propuesta de terna de Profesores Guías.
- Designación de un Coordinador Municipal.

El CPEIP selecciona las comunas que den garantías de ejecución de los Talleres Comunes de acuerdo a los siguientes criterios:

- Facilidades ofrecidas por los sostenedores a los profesores guías, relativo a disponibilidad de horas destinadas a la planificación, desarrollo y evaluación de los Talleres Comunes.
- Número de participantes inscritos en los Talleres divididos por subsector de aprendizaje.
- Facilidades ofrecidas por los establecimientos educacionales para el funcionamiento de los Talleres relativos, por ejemplo, a infraestructura, apoyo logístico y de personal administrativo.
- Facilidades ofrecidas por los sostenedores a los Coordinadores Comunes para su asistencia a jornadas de información y/o preparación organizadas por el CPEIP.

Estos antecedentes presentados no eran calificados por el CPEIP de acuerdo a una pauta de evaluación, sólo se hacía una revisión de que estos se cumplieran por parte de la Municipalidad que postulaba y de esta forma se aprobaba la implementación de Talleres en la Comuna beneficiaria.

Junto con esto, tampoco existe un mecanismo explícito para privilegiar comunas o establecimientos educacionales que tuvieran un mayor índice de vulnerabilidad. Sin embargo, existía una autoselección donde las comunas que postulaban eran siempre comunas con establecimientos que contaban con esta característica.

Para la selección del Profesor Guía, cada comuna postulante propone, en el mismo formulario de postulación, una terna de profesores por cada subsector de aprendizaje considerado. La selección definitiva del Profesor Guía es resuelta por el equipo de profesionales de Talleres Comunes del CPEIP, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Fundamentación presentada para postular como Profesor Guía.
- Habilidades y conocimientos en algunas de las áreas en que se desarrollan los Talleres Comunes.
- Experiencia en la conducción de actividades con sus pares.
- Amplio dominio de los Programas de Estudio del nuevo currículo.
- Manejo de computación a nivel usuario.
- Se da preferencia a aquel profesor que tenga la calidad de miembro de la Red de Maestros de Maestros, siempre que éste se desempeñe en algún establecimiento ubicado en la misma comuna correspondiente al establecimiento educacional postulante.

Para la elección del profesor guía no existía un criterio explícito, sin embargo, se evaluaba que éste contara con las características antes descritas.

En la práctica, mientras el profesor guía cumpliera con los requisitos se aceptaban los municipios/sostenedores participantes.

La primera semana de marzo el CPEIP comunica por escrito a las municipalidades los resultados del proceso de selección, para que éstas informen a los profesores guía seleccionados.

c) Jornada de Coordinación Municipal

A principios de marzo, se realiza la Jornada de Coordinación donde se reúne el Encargado de Política Docente Regional con los Coordinadores de las comunas que participarán y

profesionales de talleres comunales del CPEIP, para informarles cómo se desarrollará la propuesta y describirles el rol que ellos tendrán.

d) Preparación de Profesores Guías:

La preparación de los Profesores Guías se realiza mediante dos jornadas de capacitación de cinco días de duración cada una, una a fines de marzo y otra en junio, a cargo de personal del CPEIP. Estas jornadas buscan entregar conocimientos disciplinarios y de didáctica de los subsectores materia de los Talleres Comunales.

Las jornadas de capacitación se realizaban en las instalaciones del CPEIP, donde además se alojaban los profesores guía que lo requiriesen. Si un profesor guía resulta no apto para la tarea, se solicita al coordinador comunal que ubique una persona para su reemplazo. Por las condiciones para ser profesor guía esto es muy poco frecuente.

e) Ejecución de los Talleres:

La ejecución de los Talleres, que pueden tener entre 10 y 30 docentes-alumnos, se realiza en las comunas correspondientes a los establecimientos educacionales seleccionados, en instalaciones municipales u otras ofrecidas por los mismos establecimientos.

Sus actividades comienzan el mes de abril y deben cumplir 28 sesiones semanales de tres horas pedagógicas cada una, por lo que terminan en noviembre o inicios de diciembre, dependiendo de las fechas de vacaciones o feriados durante el año. El día de reunión semanal se define por común acuerdo entre los participantes.

Uno de los antecedentes que presentan los establecimientos educacionales es el del coordinador comunal, quien debe tener una fluida comunicación con el CPEIP ya que tiene la responsabilidad de articular todos los procesos logísticos derivados del funcionamiento del taller, tales como recepción y distribución de material, la contabilidad de la asistencia de los participantes y su posterior comunicación, y la recepción de las pautas de evaluación, la supervisión de la correcta aplicación y envío al CPEIP de los antecedentes.

La comunicación entre el coordinador comunal y el CPEIP se realiza mediante mail y teléfono. Tanto el material como los certificados finales se envían por correo certificado.

f) Evaluación:

La evaluación de los docentes-alumnos consta de dos componentes: la preparación de un portafolio durante todo el tiempo de duración del taller y una evaluación entre pares, la última sesión del taller. Para esta última, cada docente-alumno es evaluado por un compañero en base al portafolio que elaboran. De acuerdo a criterios enviados por la coordinación de talleres comunales, autoevalúan sus trabajos y además, se someten a evaluación de sus pares. Una vez realizada la evaluación, el Coordinador Municipal envía al CPEIP, vía correo certificado, las notas y porcentaje de asistencia al CPEIP.

La evaluación de los profesores guía consiste en una prueba al inicio y final de cada año, además de la preparación de un portafolio durante la realización del taller. Tanto las pruebas en las jornadas como el portafolio son evaluados por personal del CPEIP, para lo cual eventualmente ha contratado apoyo externo.

Una vez que el CPEIP recibe los antecedentes de ambos procesos de evaluación, los analiza, genera y envía los certificados a los coordinadores municipales durante el mes de marzo y abril.

g) Seguimiento:

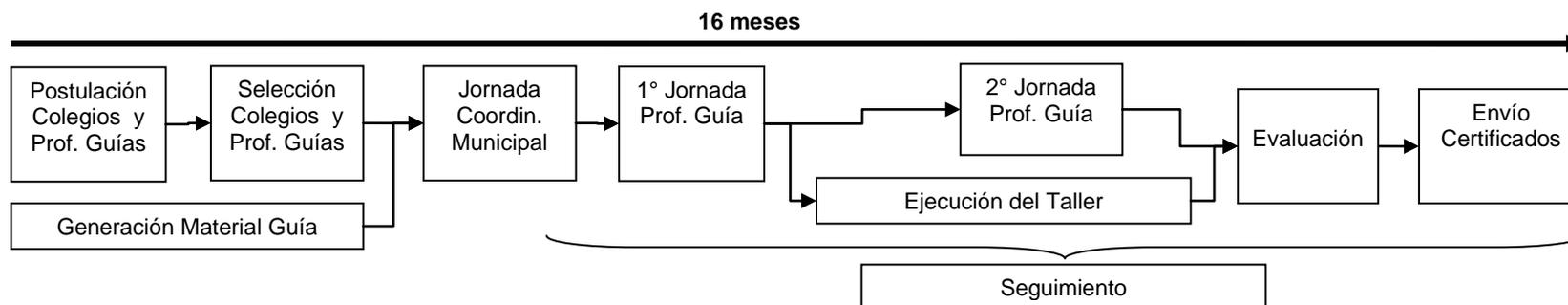
El seguimiento del cumplimiento de las actividades del componente lo realiza el personal del CPEIP mediante dos líneas de acción:

- Reuniones a nivel regional con los coordinadores comunales. Esta tarea se lleva a cabo entre los meses de abril y noviembre.
- Visitas a terreno durante la realización de los talleres. Esta tarea cubre entre un 30% y 40% de las comunas participantes, para estas visitas se cuenta con una pauta de seguimiento diseñada por personal del CPEIP y se realiza en función de un programa de trabajo elaborado por el equipo del componente.

En la Figura N° A.III.1 se presenta el diagrama de los procesos explicados.

El componente no considera el enfoque de género en el diseño o aplicación de criterios de selección y focalización.

**Figura N° A.III.1: Diagrama de Proceso Talleres Comunes**



	<b>Generación Material Guía</b>	<b>Postulación Colegios y Prof. Guías</b>	<b>Selección Colegios y Prof. Guías</b>	<b>Jornada Coordin. Municipal</b>	<b>1° Jornada Prof. Guía</b>	<b>2° Jornada Prof. Guía</b>	<b>Ejecución del Taller</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Envío Certificados</b>	<b>Seguimiento</b>
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Dic.-Feb.	Dic.-Ene.	Feb.- Mar.	Marzo	Marzo	Junio	Abr.-Nov.	Diciembre	Marzo-Abril	Abr.-Nov.
<b>Duración:</b>	10 semanas	6 semanas	5 semanas	1 día	1 semana	1 semana	27 semanas	1 semana	8 semanas	28 semanas
<b>Instituciones Participantes:</b>	CPEIP	CPEIP Coord. Municipal	CPEIP DEPROV	SEREMI	CPEIP	CPEIP	Coord. Municipal	CPEIP Coord. Municipal	CPEIP Coord. Municipal	CPEIP Coord. Municipal

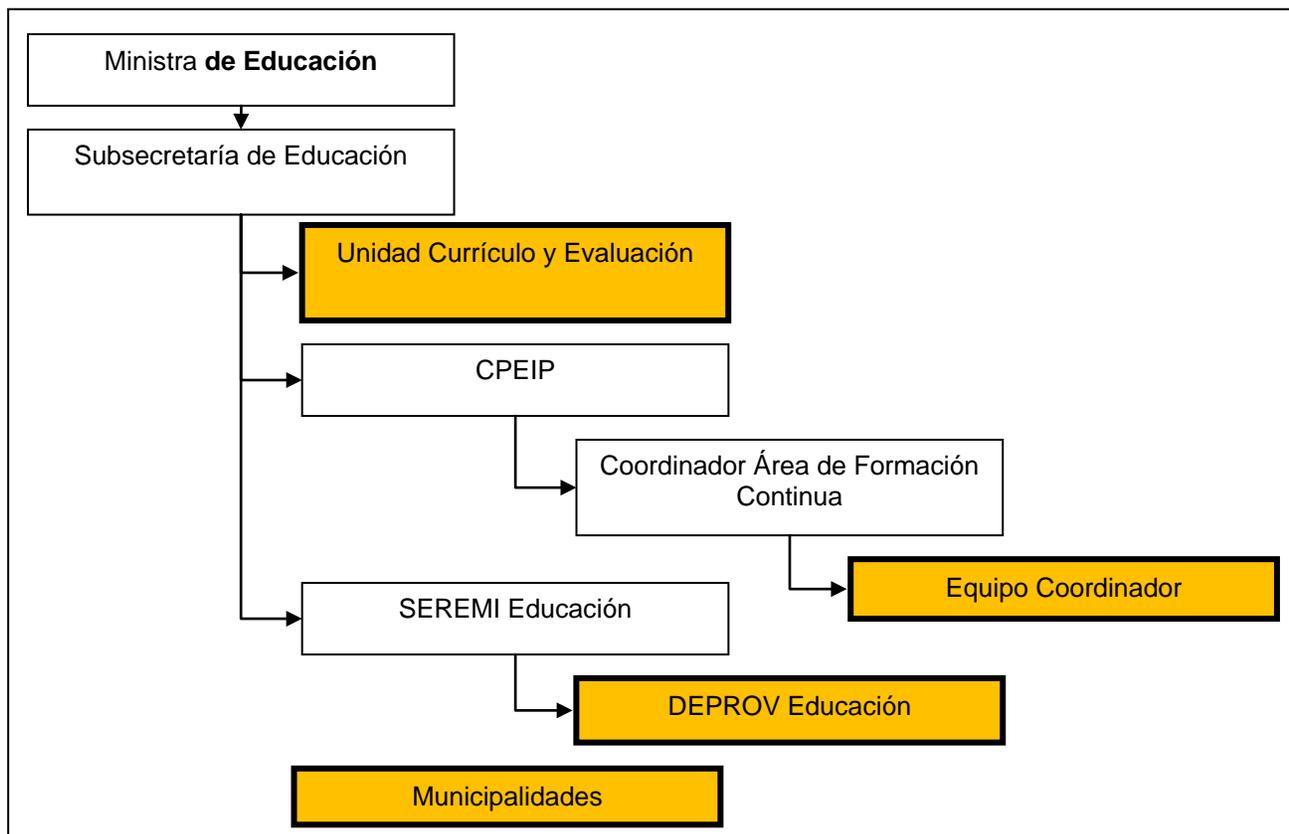
Los talleres comunales tienen una duración de 28 semanas (entre abril y noviembre del mismo año calendario). Cada semana se realiza una sesión de 3 horas pedagógicas.

Tiene una certificación por 160 horas pedagógicas, correspondientes a Nivel Básico de Actualización. Para obtener la certificación es necesario asistir al 80% del total de horas comprometidas en el taller comunal y aprobar la evaluación que establece el CPEIP.

## 2.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.III.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del componente Talleres Comunes, en la que se destacan las entidades que participan directamente.

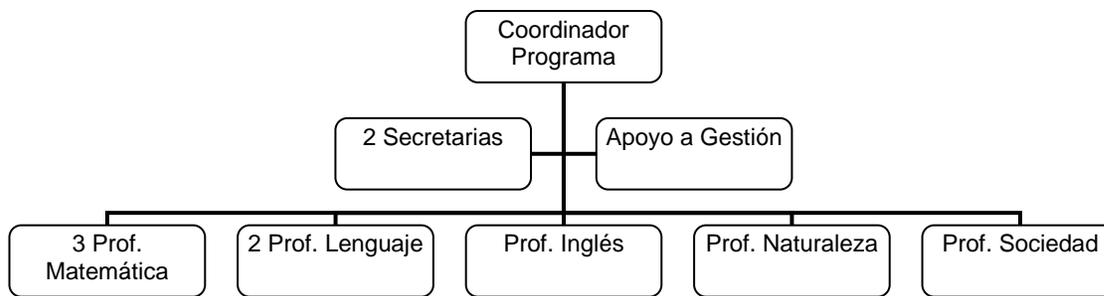
Figura N° A.III.2: Estructura Organizacional, Talleres Comunes



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- Unidad Currículo y Evaluación: En conjunto con el CPEIP determinan cada año los sectores y subsectores de aprendizaje que serán materia del programa.
- División Provincial de Educación: Colabora con el equipo coordinador del programa en la selección de los profesores guía.
- Municipalidades: A través del Coordinador Comunal, apoya la logística de los talleres, desde la invitación a los establecimientos, hasta la entrega de los certificados.
- Equipo coordinador Talleres Comunes: Es el responsable del programa. Tiene a su cargo las tareas de diseño, gestión, evaluación y supervisión de las actividades. Está compuesto por 12 personas organizadas de la siguiente manera:



Las tareas del equipo coordinador son:

- Preparar material: postulación de establecimiento, capacitación profesores guía para el desarrollo de los talleres, pautas para las evaluaciones y portafolios.
- Selección y capacitación de profesores guía.
- Gestión del programa en fluida cooperación con coordinador comunal
- Supervisar el correcto funcionamiento de los talleres, mediante reuniones regionales con coordinadores comunales y mediante visitas.
- Generación y envío de certificados.

Los mecanismos de coordinación entre las instituciones participantes no son formales. Para el correcto funcionamiento del programa el Equipo se coordina con el Coordinador Municipal respectivo mediante correo electrónico y teléfono, principalmente.

## 2.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente

El monitoreo que realiza el equipo coordinador de Talleres Comunales se centra fundamentalmente en el cumplimiento administrativo de las actividades del componente, el que se ejecuta mediante reuniones regionales con los coordinadores, y acciones presenciales mediante visitas. Además, monitorea la correcta implementación de la evaluación de los docentes participantes mediante revisión del contenido de dichas evaluaciones. La frecuencia con que se realizan las visitas de seguimiento responde a una serie de factores, entre los que se pueden mencionar la disponibilidad de recursos, la realización de otras actividades en la misma zona y la identificación de potenciales problemáticas a resolver.

El Programa no ha realizado evaluaciones de impacto de este componente, ni evaluaciones de la efectividad de esta estrategia sobre el mejoramiento de las capacidades disciplinarias y pedagógicas de los docentes.

El componente lleva registro de los docentes participantes en los talleres, pero no dispone de una base de datos, sistematizada y uniforme que sea utilizada para planificación y control de gestión del programa.

## 2.6. Beneficiarios del Componente

La población potencial a la que está orientado el programa son los docentes de enseñanza básica de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Dado que el Programa opera a través de los Coordinadores Comunales, el Programa se ha focalizado en docentes de enseñanza básica de establecimientos municipales, siendo ésta su población objetivo.

El siguiente cuadro indica la composición de la población potencial del programa, con su respectiva distribución regional:

**Cuadro N° A.III.1: Población potencial programa Talleres Comunales, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	2.589	3,12
2	2.404	2,90
3	1.593	1,92
4	4.134	4,98
5	9.230	11,12
6	5.064	6,10
7	5.637	6,79
8	11.609	13,99
9	5.986	7,21
10	7.049	8,49
11	663	0,80
12	791	0,95
13	26.257	31,63
<b>Total</b>	<b>83.006</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

El siguiente cuadro indica la composición de la población objetivo del programa y su distribución regional:

**Cuadro N° A.III.2: Población objetivo programa Talleres Comunales, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Objetivo	Porcentaje
1	1.119	2,41
2	1.662	3,58
3	1.155	2,49
4	2.570	5,54
5	4.722	10,19
6	3.498	7,55
7	4.103	8,85
8	7.992	17,24
9	3.049	6,58
10	4.597	9,92
11	447	0,96
12	549	1,18
13	10.898	23,51
<b>Total</b>	<b>46.361</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## 2.7. Reformulaciones del Componente

Talleres comunales no tuvo cambios o reformulaciones relevantes durante el periodo de estudio; Sin embargo, a partir del 2008 se introducen los siguientes cambios en los Talleres Comunales:

a) Cambios en la preparación de profesores guía  
Las actividades de seguimiento del equipo coordinador del CPEIP a la ejecución de los talleres permitió detectar que pese a que los profesores guía se capacitaban en currículo y dirección para la realización de los talleres, mostraban debilidades en términos de planificación. Por esto, se diseñó un nuevo sistema de capacitación, el que consistió en tres jornadas, donde con apoyo de universidades y de otros programas del MINEDUC, se les capacitó en currículo, dirección y planificación para la realización de los talleres:

- Subsector de Educación Matemática: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Subsector de Estudio y Comprensión de la Sociedad: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sector de Lenguaje y Comunicación: Universidad Alberto Hurtado.
- Subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza: CPEIP.
- Subsector de Educación Física: CPEIP.

b) Incorporación del foco en la escuela en talleres de primer ciclo  
Con el objetivo de potenciar el trabajo a nivel de escuela, el taller se desarrollará en el mismo establecimiento, y participarían los todos los profesores del sector del colegio. Para empoderar en su rol al Jefe de UTP, se rediseñaron los talleres para el primer ciclo, de manera que el Jefe de la Unidad Técnica del establecimiento realice el rol de profesor guía. El cambio que se introduce, entonces, es que el profesor guía deja de ser seleccionado por sus pares y ahora es un tema definido a nivel de establecimiento, derivando en la participación del Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica.

Para el segundo ciclo el diseño continuó siendo el mismo, con la salvedad que para la capacitación de los profesores guías se cuenta con apoyo de universidades y otros programas del MINEDUC.

Adicionalmente, se solicita a las universidades que colaboran en la ejecución de los talleres, la generación de los materiales guía.

No hay disponible un análisis diagnóstico que sirva de referencia para dar sustento a las reformulaciones introducidas. Estas, más bien, se llevan a cabo de modo discrecional en base a la experiencia directa del CPEIP.

## **2.8. Programas relacionados**

Este componente ha actuado en forma complementaria con otros programas del MINEDUC y CPEIP, por ejemplo con el Plan Matemática y Liderazgo Educativo. Esta complementariedad ha consistido en que con recursos de esos programas se han financiado talleres comunales orientados a los objetivos específicos de cada uno de ellos.

No existe en el sector privado programas u oferta disponible que pueda ser considerado sustituto o complementario de este componente.

## **3. Componente 2: Formación Para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas**

El componente Formación para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas (en adelante, Formación para la Apropiación Curricular) opera a través de un proceso de externalización a universidades estatales y privadas reconocidas por el Estado, que cuenten con equipos académicos competentes para asumir los cursos en los subsectores de aprendizaje que cada año se planifican, con un máximo de 35 y un mínimo de 15 docentes por curso.

Las universidades, de acuerdo a términos de referencia elaborados por el equipo coordinador del componente, diseñan y ejecutan cursos de perfeccionamiento para abordar los contenidos curriculares definidos como prioritarios por la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación. La metodología de estos cursos busca complementar la parte curricular junto a la pedagógica.

### **3.1. Justificación del Componente**

El componente Formación Para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas, se inicia el año 2003 motivado por la preocupación del MINEDUC de apoyar a los docentes para una adecuada instalación en las prácticas de aula, de los nuevos programas de estudio<sup>16</sup> y como respuesta del MINEDUC a una evaluación que contrató la Dirección de Presupuesto del Ministerio de Hacienda sobre el Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF)<sup>17</sup>. El inicio del componente no se fundamenta en análisis estadísticos.

El PPF fue creado en 1998 con la finalidad de difundir la reforma educacional y entregarles a los docentes las herramientas para implementarla. El foco de tales cursos estuvo en hacer ver a los docentes la estructura de los nuevos programas de estudio, las necesidades de aprendizaje que buscan satisfacer, los conceptos de base que los respaldan y el tipo de experiencias de aula que privilegian. Esta experiencia puso en evidencia la necesidad de brindar oportunidades a los docentes para un conocimiento más profundo del nuevo currículo, lo que dio lugar al Programa para la Apropriación Curricular, que, como su nombre lo indica, se orienta a que los docentes puedan “apropiarse” de los programas de estudio en la perspectiva de conducir sus prácticas de aula en coherencia<sup>18</sup>.

### **3.2. Objetivos del Componente**

El objetivo de este componente es que los docentes de segundo ciclo de Educación Básica y de Educación Media, de los sectores municipal y particular subvencionado, afiancen conocimientos disciplinarios y fortalezcan competencias pedagógicas específicas del respectivo subsector de aprendizaje, para desarrollar prácticas de aula acordes al currículo escolar.

El Programa no tiene una matriz de marco lógico, por lo que no ha definido en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes capacitados en los contenidos curriculares definidos como prioritarios por el MINEDUC, mediante cursos financiados en universidades chilenas.
- A nivel de propósito: Docentes participantes en los cursos con capacidades disciplinarias mejoradas y aplicando nuevas estrategias metodológicas y didácticas en el aula.

---

<sup>16</sup> El Programa de Estudio es el instrumento o documento oficial que presenta los objetivos y contenidos de los sectores de aprendizaje registrados en el plan de estudio, en forma articulada y graduada. Es un instrumento ajustable en el tiempo y que debe ser periódicamente contrastado con los resultados de su aplicación en situaciones reales y concretas. El año 1996 se aprobó el marco curricular para la enseñanza básica y posteriormente se elaboraron los programas de estudios para primero y segundo básico, que comenzaron a operar al año siguiente. Asimismo, se aprobó el nuevo marco curricular para la enseñanza media, cuyos programas se aplicaron a partir de 1999. En el año 2002 todos los niveles contaban con nuevos programas de estudio. El proceso de actualización curricular ha continuado, tanto en Educación Básica como en Enseñanza Media, en distintos sectores y subsectores.

<sup>17</sup> DIPRES. “Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF), MINEDUC”. Santiago, Chile. Junio 2002. 74 p.

<sup>18</sup> CPEIP. “Formación Continua de Docentes: Un camino para compartir 2000-2005”. Santiago, Chile. Marzo 2006. 340 p.

- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente participante en los cursos financiados por este componente.

### 3.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El producto entregado por el componente de Apropiación Curricular son docentes capacitados mediante cursos financiados en universidades chilenas y las etapas de ejecución del programa son:

a) Llamado y Selección de Universidades:

Durante el mes de septiembre el equipo coordinador del programa invita a participar a las universidades que cumplen con los requisitos para impartir los cursos, enviándoles los términos de referencia mediante correo electrónico y oficio al rector.

Para la selección de universidades se realiza una invitación a aquellas instituciones que impartan pedagogía. Sólo podrán presentar propuestas las universidades que cumplan con los siguientes requisitos:

- Desarrollar programas regulares de formación inicial pedagógica.
- Contar con Departamento, Instituto o Facultad de la disciplina del subsector y/o formen en la pedagogía específica del subsector del curso en programas regulares
- Tener una sede permanente en la región, específicamente, en la localidad en la que se desarrollen programas regulares de formación inicial pedagógica y/o de la disciplina, y cuente con la infraestructura y equipamiento necesario para el desarrollo del curso
- Contar con la acreditación institucional y/o contar con la acreditación de la carrera referida al subsector de o los cursos ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), al momento de presentar la propuesta.

Los sectores y subsectores de aprendizaje, y los tópicos específicos a tratar, los determina anualmente la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación. Estos tópicos de los sectores y subsectores corresponden principalmente a cambios en el currículum que no están contenidos en la formación inicial de los docentes, sin embargo, no tienen un criterio explícito para su definición. Es importante resaltar que aún cuando se han ido afinando los cursos específicos, estos se han mantenido relativamente estables desde los inicios del programa.

Las ofertas de las universidades que deseen postular se reciben hasta la primera semana del mes de octubre. La evaluación de estas propuestas se realiza la segunda semana de octubre, en dos etapas: en una primera etapa se comprueba el cumplimiento de los aspectos formales y administrativos; en una segunda etapa se evalúan los aspectos técnicos. El resultado de la evaluación de las propuestas se comunica a los oferentes mediante correo electrónico y oficio al rector.

Las propuestas recibidas se evalúan considerando:

- La capacidad institucional para llevar a cabo la propuesta, en consideración de los recursos que pone a disposición del proyecto y la organización institucional que se preocupara para su puesta en práctica.
- La calidad, pertinencia, coherencia y factibilidad del o de los ambientes de aprendizaje que ofrece, en consideración de su capacidad para proveer condiciones favorables para el aprendizaje crítico y reflexivo de parte de los profesores participantes.
- La calidad, pertinencia, coherencia y relevancia del tratamiento de los contenidos curriculares en el diseño pedagógico del programa.
- La calidad y coherencia del plan de trabajo, en consideración de la integración y articulación de las actividades principales y la previsión del recurso tiempo.
- El currículum de los académicos que forman parte del equipo de trabajo.

- Experiencia en el programa de formación para la apropiación curricular, preferentemente en el subsector, cuando corresponda.
- Calidad de la gestión técnica-pedagógica dentro del programa de formación para la apropiación curricular los años anteriores, preferentemente en el subsector, cuando corresponda acreditación de la carrera referida al subsector del o los cursos ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP).

Una vez aceptado el curso y previo inicio de postulación de docentes, debe ser inscrito por la universidad en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP) que posee el CPEIP, de acuerdo a la normativa vigente, dentro de los plazos reglamentarios.

b) Llamado y Selección de Docentes:

El proceso de difusión, postulación y selección de docentes, que se lleva a cabo durante parte del mes de octubre y noviembre, es responsabilidad de las universidades adjudicadas. Cada docente postula entregando sus antecedentes a la universidad que dicta el curso de su interés, sin embargo, el Ministerio de Educación (MINEDUC) colabora publicando información de los cursos disponibles en los sitios web [www.cpeip.cl](http://www.cpeip.cl) y [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

La supervisión de estos procesos está a cargo de la Secretaria Regional Ministerial (SEREMI) de Educación. En caso que la demanda exceda los cupos, la SEREMI de Educación en que se encuentra la universidad que imparte el curso, participa del proceso de selección de docentes.

La selección de los docentes, que se lleva a cabo sólo si la demanda por un curso es mayor al número de vacantes, le da preferencias a quienes:

- Se desempeñen en establecimientos de mayor vulnerabilidad.
- Demuestren tener una carga horaria en el subsector de aprendizaje del curso sobre el 50%
- Demuestren mayor número de años de enseñanza en el subsector de aprendizaje.
- Siendo más de dos, pertenezcan a un mismo establecimiento educacional.

Una vez seleccionados los docentes (última semana de diciembre), las universidades avisan los resultados del proceso a los postulantes y deben enviar la nomina al CPEIP y a la SEREMI de Educación correspondiente.

Estos criterios se traducen principalmente en renquear según índice de vulnerabilidad a los docentes postulantes que cumplan con los requisitos del programa y dejar fuera de este a los que se desempeñen en establecimientos con un menor índice. Es importante destacar que prácticamente no se utiliza este criterio ya que si la demanda es mayor al cupo del curso, generalmente se habría otro curso y no se utilizaba en la práctica este criterio.

c) Taller Intensivo:

Consiste en una actividad académica de noventa horas, distribuidas en la primera quincena de enero, que se lleva a cabo en la Universidad. En ésta se abordan en profundidad determinados núcleos temáticos de las distintas disciplinas que integran el currículo, bajo modalidades pedagógicas que combinan teoría y práctica (análisis de proyecciones del trabajo de aula). En el Curso-Taller los profesores y profesoras tienen la oportunidad de trabajar aspectos de didáctica, criterios, modalidades y elaboración de instrumentos de evaluación de los aprendizajes escolares y planificación de experiencias de aprendizaje para sus alumnos.

Al finalizar esta etapa, las Universidades deben enviar un informe, de cuya aprobación depende parte del pago.

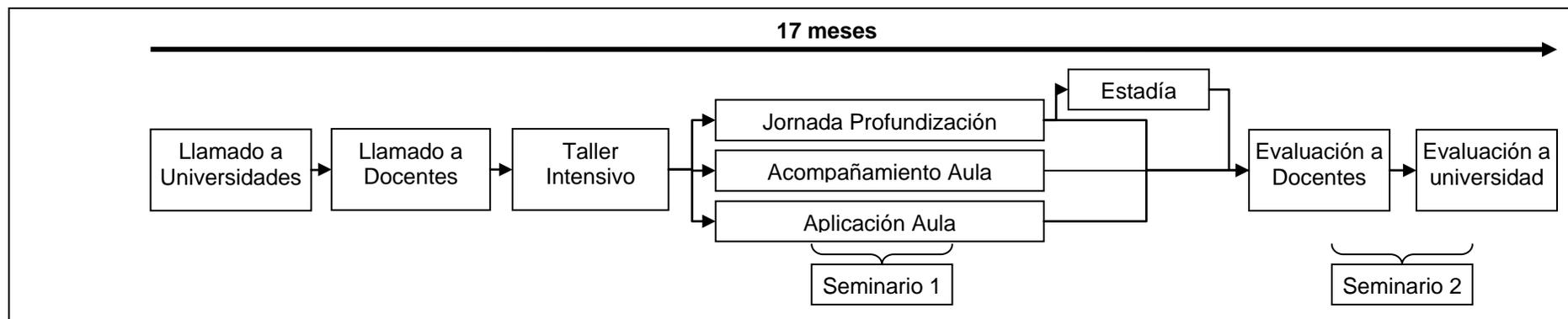
- d) Jornada de Profundización:  
Se trata de 4 a 6 jornadas consecutivas, por un total de 32 horas pedagógicas, distribuidas en forma periódica. Se realiza en la Universidad, y su propósito es apoyar a los profesores y profesoras para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, a través del análisis y retroalimentación del desempeño en el aula (son cuatro si se desarrollan los días sábado durante todo el día, y seis si se desarrollan los días viernes en la tarde o sábados en la mañana).
- e) Estadía en la universidad:  
Está orientado a los cursos de ciencias por el uso de laboratorios, consisten en dos jornadas de profundización adicionales. Su propósito es complementar el proceso de formación de los profesores, con oportunidades de interacción con los académicos de las facultades, escuelas o institutos que participan en el proceso, a fin de profundizar en el conocimiento disciplinario y didáctico; utilizar los recursos con que cuenta la universidad para la formación de sus propios alumnos (equipamientos y tecnologías) para afinar metodologías y conocer materiales educativos.
- f) Acompañamiento en Aula:  
Se consideran visitas por lo menos a un 20% de los profesores participantes, especialmente, entre quienes se desempeñan en establecimientos escolares de alta vulnerabilidad socioeducativa. El acompañamiento y asesoría en terreno parte con un diagnóstico inicial del desempeño del docente en la sala de clases. Se procura que, en lo posible, los docentes pertenezcan a una misma comuna para facilitar el seguimiento y sistematización de los cambios de sus prácticas docentes.
- g) Aplicación del Profesor en el Aula:  
Todos los cursos consideran un número de 18 horas pedagógicas de aplicación al aula, que consiste en el desarrollo de tareas de reflexión, diseño e implementación de aplicaciones y la elaboración de informes al respecto.  
  
El diseño de esta actividad es parte de la propuesta que deben entregar las universidades para cada grupo.
- h) Evaluación a docentes participantes:  
El sistema de evaluación que utiliza cada universidad en los cursos que imparte es parte del diseño pedagógico de su propuesta, sin embargo por términos de referencia, esta debe tener el enfoque de "Evaluación para el Aprendizaje". De este modo, la evaluación de los beneficiarios no es unificada y centralizada, sino que más bien responde a la propuesta particular que cada Universidad le entrega el CPEIP.  
  
Al finalizar esta etapa, las Universidades deben enviar un informe, de cuya aprobación depende parte del pago.
- i) Seguimiento:  
El equipo coordinador del programa realiza dos seminarios de seguimiento durante el año, uno el mes de julio y otro el mes de noviembre, donde se reúne con los coordinadores académicos de las universidades que se adjudicaron cursos para compartir experiencias y coordinarse.
- j) Evaluación a las universidades:  
El mes de abril del año siguiente, al inicio de ciclo del programa, el equipo coordinador del programa genera y envía a cada universidad una evaluación de su gestión respecto al año calendario anterior.

Con respecto al financiamiento de los docentes participantes, el MINEDUC financia completamente el arancel de matrícula, así como también los costos derivados de servicios de alimentación y de los

materiales que se utilicen en el curso (documentación de apoyo en formato impreso y digital, materiales fungibles de trabajo en laboratorio u otros similares).

El componente no considera el enfoque de género en su diseño ni en la implementación.

**Figura N° A.III.3: Diagrama de Proceso, Apropiación Curricular**



	Llamado a Univers.	Llamado a Docentes	Taller Intensivo	Jornada Profundiz.	Estadía	Acomp. Aula	Aplicac. Aula	Seminario	Evaluación a Docentes	Evaluación a Univers.
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Oct.- Nov.	Dic.	Ene.	Mar.-Sept.	Abr.-Sept.	Abr.-Sept.	Abr.-Ago.	Jul./Nov.	Ago.	Abril
<b>Duración:</b>	6 semanas	4 semanas	2 semanas	4 – 6 semanas	2 semanas	3 días	continuo	1 día c/u	1 semana	1 semana
<b>Instituciones Participantes:</b>	Eq. Coord.	Univers. SEREMI	Univers.	Univers.	Univers.	Univers.	Univers.	Eq. Coord. Univers.	Univers.	Eq. Coord.

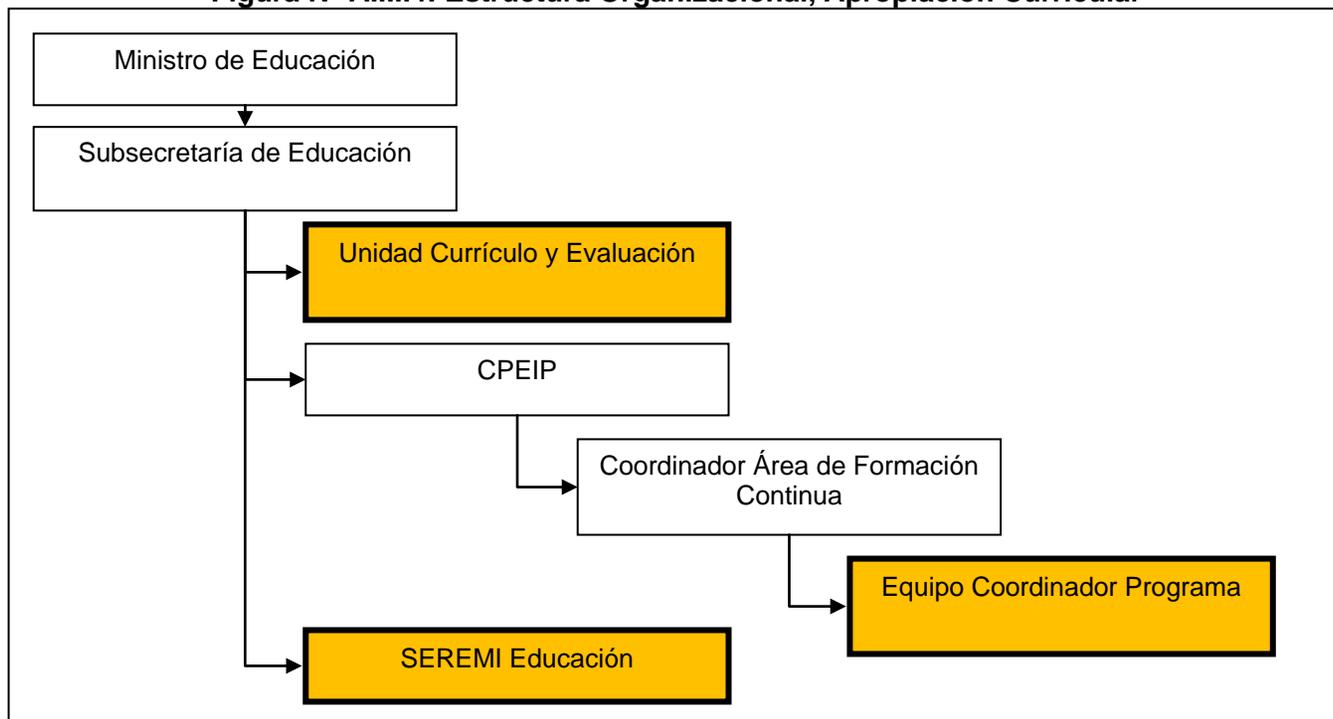
Fuente: Elaboración propia.

El curso se desarrolla dentro del mismo año calendario (entre enero y noviembre). Se otorga Certificación de Nivel Básico de Actualización de 140 horas pedagógicas. Los docentes deben cumplir con el 80% de asistencia a cada una de las acciones presenciales y aprobar las evaluaciones consideradas por la Universidad y el CPEIP.

### 3.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.III.4 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, las entidades destacadas son las que participan directamente.

Figura N° A.III.4: Estructura Organizacional, Apropiación Curricular



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- Unidad Currículo y Evaluación: Cada año determina los sectores y subsectores de aprendizaje que serán abordados en los cursos.
- SEREMI Educación: Apoya en la supervisión y en la definición de criterios, en caso de ser necesario, de los procesos de postulación y selección de docentes que llevan a cabo las universidades.
- Equipo coordinador del programa: Es el responsable del programa. Tiene a su cargo las tareas: elaborar los términos de referencia; recibir, evaluar y seleccionar las propuestas de las universidades postulantes; supervisar las actividades y evaluar las universidades ejecutoras. Paralelamente realiza una evaluación respecto a la apropiación curricular de los docentes.

El equipo está compuesto por 11 personas organizadas de la siguiente manera:



Este equipo está a cargo de dos programas, Apropiación Curricular y Becas de especialización, donde cada uno de los ocho profesionales cumple un doble rol, por un lado está encargado de un grupo de universidades que participan como ejecutores de los cursos, y por otro lado, cumple el rol de experto según sector para la evaluación de las propuestas.

En relación a los mecanismos de coordinación, en general estos no son formales. Para el correcto funcionamiento del programa el Equipo se coordina con la SEREMI respectiva mediante correo electrónico y teléfono principalmente.

Sin embargo, la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, informa formalmente a otras unidades respecto a las prioridades determinadas por el Ministro.

### 3.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente

En relación al monitoreo, anualmente el equipo coordinador desarrollaba las siguientes actividades:

- Dos encuentros con los coordinadores académicos de las universidades para compartir puntos de vista y coordinarse.
- A partir de los informes presentados por las universidades, de las opiniones de los académicos asistentes a las reuniones de coordinación e indirectamente del proceso de seguimiento, se genera un documento de sugerencias que se entrega anualmente a la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, en el que se analiza el proceso de apropiación curricular de los docentes.

El Programa no ha realizado evaluaciones de impacto de este componente, ni evaluaciones de la efectividad de estos cursos sobre el mejoramiento de las capacidades disciplinarias de los docentes participantes y de la aplicabilidad en el aula de las nuevas estrategias metodológicas y didácticas aprendidas.

El programa lleva registro de los docentes participantes en los cursos, pero no dispone de una base de datos sistematizada y uniforme, que sea utilizada para planificación y control de gestión del programa.

### 3.6. Beneficiarios del Componente

Dirigido a docentes de aula de enseñanza básica (segundo ciclo) y enseñanza media, que se desempeñan en establecimientos subvencionados (municipales y particulares). En el Cuadro N° A.III.2 se muestra la población potencial y objetivo de docentes de aula, según distribución regional.

**Cuadro N° A.III. 2: Población potencial y objetivo programa Apropiación Curricular, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	3.410	3,12
2	3.146	2,88
3	2.027	1,86
4	5.473	5,01
5	12.648	11,58
6	6.628	6,07
7	7.158	6,55
8	15.175	13,89
9	7.420	6,79
10	9.222	8,44
11	907	0,83
12	1.097	1,00
13	34.918	31,97
<b>Total</b>	<b>109.229</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

### **3.7. Reformulaciones del Componente**

El componente no tiene reformulaciones relevantes a nivel de diseño en el periodo de estudio. Los cambios de gestión implementados con posterioridad son los siguientes:

- Se está construyendo una herramienta informática que les permita comprobar el cumplimiento de antecedentes administrativos y formales y que genere un reporte técnico al respecto en forma automática. De esta manera se espera estandarizar procesos y disminuir su tiempo.
- Con el objetivo de incentivar a las universidades a aumentar el número de inscritos y minimizar las tasas de abandono, el 2008 se implementó un nuevo sistema de pago a las universidades, el cual castiga aquellos cursos donde se inscriben menos de 20 docentes.

### **3.8. Programas relacionados**

Este componente no se duplica con otros programas que lleva a cabo el Ministerio de Educación, ya que surge como un programa de gran cobertura, en respuesta a un problema específico: abordar los cambios en el currículo que se van produciendo, en un principio a raíz de la implementación de la Reforma Educacional y luego, producto de actualizaciones propias de cada subsector. Además, para la planificación de actividades, el equipo responsable del programa, se coordina con la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación.

Podría existir algún grado de sustitución con programas privados que entregan las universidades y/o centros de estudios; sin embargo, estos son experiencias específicas con una cobertura mucho menor que la de este componente.

## **4. Componente 3: Estadías de Especialización en Universidades Chilenas**

Este programa operó durante los años 2003 y 2004, en calidad de experiencia piloto orientado al nivel de enseñanza media. Constituyó un proceso de formación que consistía en dos etapas: una, la estadía, donde los docentes permanecían aproximadamente un mes en universidades nacionales que tenían un alto nivel de desarrollo en disciplinas afines a las del currículo escolar y que tenían a su cargo la formación de profesionales de la educación y otra, de transferencia al aula.

### **4.1. Justificación del Componente**

Dada la alta exigencia de los nuevos planes y programas de estudio, que demandan de los docentes un alto nivel conceptual y competencias profesionales para diseñar y poner en práctica estrategias para garantizar aprendizajes de calidad de todos los alumnos y alumnas, el MINEDUC decidió replicar las buenas experiencias obtenidas del programa de Estadías en el Extranjero, desarrollando un componente que vinculaba a los docentes de subsectores definidos como prioritarios por MINEDUC, con universidades nacionales que tenían un alto nivel de desarrollo en disciplinas afines a las del currículo escolar. Este diagnóstico no es fundamentado en estadísticas.

### **4.2. Objetivo del Componente**

El Objetivo general de este componente fue mejorar la calidad del aprendizaje en subsectores definidos como prioritarios por el Ministerio de Educación, a través de la capacitación de docentes en contenidos fundamentales de estas disciplinas y en el diseño de estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas.

El Programa no tiene una matriz de marco lógico, por lo que no ha definido en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes capacitados en los contenidos curriculares de un subsector específico y en el diseño, ejecución y evaluación de actividades de experimentación y/o de simulación con los alumnos y alumnas, mediante las estadías de especialización financiadas en universidades chilenas.
- A nivel de propósito: Docentes participantes en las estadías de especialización aplican en el aula las competencias desarrolladas mediante las estadías de especialización.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente participante en los cursos financiados por este componente.

### **4.3. Descripción del proceso productivo del Componente**

Este componente entrega como producto docentes capacitados en los contenidos curriculares de un subsector específico mediante las estadías de especialización financiadas en universidades chilenas y su proceso productivo es el siguiente:

#### **a) Selección de Universidades:**

Para la selección de las universidades, el CPEIP invitaba a participar a universidades que impartieran la carrera de pedagogía y que tuvieran un alto nivel de desarrollo en disciplinas afines a las del currículo escolar. En los dos años de operación del programa se hicieron Estadías de Biología y de Matemáticas y la universidad seleccionada fue la Universidad de Chile, a través de su Facultad de Medicina (Estadía de Biología) y del Centro de Modelamiento Matemático y del Departamento de Ingeniería Matemática de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (Estadía de Matemáticas).

Las universidades invitadas elaboran propuestas para la realización de las Estadías en base a Términos de Referencia elaborados por el CPEIP, quien además evaluaba y seleccionaba las propuestas.

Finalmente, el Ministerio de Educación celebraba el convenio con las universidades que se adjudicaran las Estadías.

b) Selección de Docentes:

La postulación y selección de los docentes se realizaba durante la primera quincena de diciembre del año previo a que se realizara la Estadía. Para postular era necesario que el docente llenara un Formulario de Postulación, el cual debía ser enviado por correo electrónico directamente a la universidad o facultad respectiva. El llamado era de alcance nacional, pudiendo postular docentes de aula de Enseñanza Media que se desempeñaran en el sistema educacional subvencionado, de cualquier región del país.

Cada Estadía de Especialización tenía un cupo de 25 participantes. La selección de los participantes se realizaba de acuerdo con los siguientes criterios:

- Fundamentación presentada para postular a esta modalidad de perfeccionamiento.
- Consistencia entre la propuesta del postulante y las necesidades pedagógicas del establecimiento donde se desempeña.
- Grado de relación entre las funciones que desempeña actualmente el postulante y el contenido del programa de perfeccionamiento.
- Otros antecedentes personales y curriculares tales como, por ejemplo, el número de horas docentes que ejerce en el establecimiento.

La implementación de estos criterios es a través de una Pauta de Evaluación de Antecedentes de los Postulantes a Estadías de Especialización, en la cual se evalúan los siguientes aspectos principales:

- Edad: donde el mayor puntaje es asignado a docentes entre 31 y 40 años. El puntaje va de 1 a 8 puntos. Este criterio se sustenta en el supuesto que los docentes de aula más jóvenes adquirieron los conocimientos más recientemente, y los docentes de aulas de más edad tendrían menor tiempo de impacto.
- Experiencia Profesional: donde el mayor puntaje es asignado a docentes que llevan enseñando la asignatura entre 6 y 10 años. El puntaje va de 1 a 7 puntos.
- Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento: donde Muy Alta (igual o mayor que 85) tiene el mayor puntaje, 8 puntos, y Muy Baja (igual o menor que 30) tiene el menor puntaje, 0 puntos.

Estas 3 son las principales, sin embargo, también se asignan puntos según cantidad de alumnos (mayor puntaje según mayor cantidad de alumnos), años que lleva trabajando en el establecimiento (mayor puntaje a mayor cantidad de años), situación contractual, otras capacitaciones y número de docentes que enseñan en el mismo subsector en el establecimiento de origen del postulante.

- Finalmente los puntajes de los postulantes se ordenan por región y se eligen los mejores puntajes nacionales.

c) Realización de la Estadía

Las Estadías, que se llevaban a cabo durante todo el mes de enero, eran diseñadas, preparadas y conducidas por docentes de las facultades seleccionadas. Las Estadías se

realizaban en las sedes de las respectivas instituciones de formación superior donde los docentes participantes utilizaban las instalaciones y equipos de cada facultad para la formación de su propio alumnado y donde se realizaban las principales actividades de manejo de medios e instrumentos de experimentación o simulación pertinentes a los contenidos a tratar.

El Ministerio de Educación otorgaba Becas Completas para todos los participantes, las que incluían traslados y alojamiento para los docentes de regiones, y alimentación y material de estudio para la totalidad de los docentes participantes.

d) Transferencia al aula

La segunda etapa, que se extendía entre marzo y agosto, consistía en un monitoreo a distancia, un seguimiento y apoyo en el aula a los docentes, con el objetivo de apoyar a los docentes en el trabajo de implementación de su proyecto de transferencia al aula elaborado en la fase presencial.

e) Acreditación de Aprobación de la Estadía

La aprobación de la estadía y la obtención del certificado que lo acredite, requería una asistencia de 90% -al menos- en todas las actividades programadas y una nota promedio de 4,0 como mínimo, en las instancias de evaluación previstas.

La aprobación de la Estadía permitía a los docentes una acreditación equivalente a 160 horas de capacitación.

La transferencia de recursos se realizaba contra la aprobación de informes que debían entregar las Facultades (2 informes el primer año de operación del componente y 3 informes el segundo año). Con el informe 1, se realizaba el primer pago, una vez aprobado el Informe Parcial, el que era presentado por cada facultad al CPEIP en la primera quincena de enero y que incluía información relativa a la fase de Preparación de la Estadía. Este pago no podía exceder el 60% del costo total del curso. El segundo pago se hacía una vez aprobado el Informe Final, que incluía la evaluación y sistematización de toda la experiencia. El plazo de presentación de este Informe era a mediados de marzo.

El monto efectivo que se pagaba a cada facultad dependía de la cantidad de alumnos que finalizaban completamente la Estadía. El Ministerio de Educación descontaba un 22% del costo unitario total, por cada alumno que no había finalizado la Estadía (excepto en aquellos casos en que la Coordinación de cada Estadía en conjunto con la Contraparte Técnica del Ministerio de Educación, consideraban meritorios los antecedentes presentados por el docente para su retiro anticipado).

El programa no tiene criterios de asignación definidos por región para este componente, sino que los recursos asignados dependen de la postulación y selección de universidades en cada región.

El programa no considera el enfoque de género en el diseño ni en la implementación de este componente.

#### **4.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

Este componente fue ejecutado centralmente y fue coordinado por un equipo del CPEIP conformado por dos profesionales. Este equipo se coordinaba directamente con los equipos responsables de la Universidad de Chile para verificar el cumplimiento de las actividades contempladas en la experiencia. Adicionalmente, la Universidad de Chile debía entregar a al CPEIP informes parciales establecidos en los términos de referencia de las pasantías.

#### **4.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

Las actividades de monitoreo estaban relacionadas con el cumplimiento de los aspectos administrativos de los convenios con la Universidad de Chile, tales como cumplimiento de fechas, horas atendidas, etc. Además de una reunión anual que celebraban ambas partes para analizar aspectos relacionados con el funcionamiento de las pasantías.

Cada una de las facultades que ejecutaban las pasantías debía entregar un informe evaluativo en el que se incluían los resultados de la encuesta realizada a los docentes participantes. El Programa no realizó evaluaciones de impacto de este componente ni sobre la efectividad a nivel de aula de los docentes participantes en las pasantías.

El programa llevaba registro de los docentes beneficiarios de las pasantías, pero no existió una base de datos sistematizada y unificada que fuera utilizada por el equipo coordinador para la toma de decisiones.

#### 4.6. Beneficiarios del Componente

Profesores de establecimientos de enseñanza media municipales, particulares subvencionados o corporaciones que ejerzan la docencia en los subsectores que establezca el Ministerio de Educación como prioritarios. Durante los años de operación del programa las pasantías se centraron en los subsectores de Biología y Matemáticas.

El siguiente cuadro indica la composición de la población potencial y objetivo definida como docentes titulados en enseñanza media que imparten clases en establecimientos subvencionados en los subsectores relevantes:

**Cuadro N° A.III. 4: Población potencial y objetivo del programa Estadías de Especialización, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	190	3,46
2	163	2,97
3	86	1,56
4	298	5,42
5	699	12,72
6	316	5,75
7	307	5,59
8	770	14,01
9	293	5,33
10	457	8,32
11	50	0,91
12	72	1,31
13	1.795	32,66
<b>Total</b>	<b>5.496</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

#### 4.7. Reformulaciones del Componente

No hubo reformulaciones durante los dos años de ejecución de este programa.

#### **4.8. Programas-Componentes Relacionados**

Si bien este componente podía haber tenido objetivos similares a otros que lleva a cabo el CPEIP, en el sentido de capacitar docentes en contenidos fundamentales de los subsectores que el Ministerio establecía como prioritarias, así como en el diseño de estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas; en definitiva, constituye una estrategia de intervención que ofrece particularidades respecto de otras (por ejemplo en los tiempos de ejecución, costo de la capacitación o la combinación de una fase teórica con una práctica en un centro universitario, entre otros), que la pueden hacer más conveniente para un grupo de docentes, dependiendo de sus propias disponibilidades de tiempo y demandas de aprendizajes. En este sentido, no existirían duplicidades con otros programas o componentes, sino más bien acciones complementarias.

Con respecto a la oferta privada, no se observan acciones que puedan ser sustitutas de las actividades que lleva a cabo este componente.

#### **5. Componente 4: Perfeccionamiento a Través del Uso de Minicomputadoras**

Esta línea de perfeccionamiento se implementó durante los años 2004 y 2005. Mediante el uso de mini-computadores portátiles en red, contribuía al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y a la profundización de los contenidos de aquellas áreas del currículo más deficitarias, determinadas a partir de un diagnóstico inicial de los docentes participantes.

Para el desarrollo de esta modalidad, el Ministerio de Educación celebró convenios con Universidades que contaban con los recursos tecnológicos suficientes para el funcionamiento de los cursos, además de tener la experiencia en procesos similares.

##### **5.1. Justificación del Componente**

Este programa nació como una experiencia piloto a partir del trabajo práctico que el DICTUC<sup>19</sup> había llevado a cabo con alumnos y que fue propuesta por la Pontificia Universidad Católica de Chile para su aplicación en profesores. El CPEIP decidió explorar las ventajas de esta metodología para profundizar los contenidos en aquellas áreas del currículo más deficitarias.

##### **5.2. Objetivo del Componente**

Contribuir a que los docentes de enseñanza media profundicen los contenidos disciplinarios y estrategias didácticas definidas en la reforma curricular, por medio de una estrategia de perfeccionamiento presencial que incorpora el uso de computadores portátiles conectados entre sí (Minicomputadores), en los subsectores de Matemática, Biología, Química y Física.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes capacitados en los contenidos disciplinarios del currículum mediante cursos financiados que usan mini-computadores portátiles en red.
- A nivel de propósito: Docentes participantes incorporan en el aula los nuevos conocimientos adquiridos.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente participante en los cursos financiados por este componente.

---

<sup>19</sup> DICTUC es una filial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, orientada a la transferencia del conocimiento experto y tecnología de la Escuela de Ingeniería UC.

### 5.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El producto de este componente son docentes capacitados en los contenidos disciplinarios del currículum mediante cursos que usan mini-computadores portátiles en red. Su proceso productivo es el siguiente:

a) Selección de las universidades

El Ministerio de Educación celebraba convenios con universidades que contaban con los recursos tecnológicos suficientes para el funcionamiento de los cursos, además de tener la experiencia en procesos similares.

b) Selección de los docentes

Los docentes postulantes debían cumplir con los siguientes requisitos:

- Ejercer en establecimientos con alta vulnerabilidad socioeducativa.
- Ejercer en el subsector respectivo al que se estaba postulando a realizar el programa.
- Contar con el apoyo del sostenedor y director del establecimiento, mediante carta firmada que dé cuenta del conocimiento y aprobación del proceso de perfeccionamiento que realizaría el docente.

En el Programa Minicomputadores no se hacía selección, sino que los cursos se constituían por orden de inscripción, privilegiando a establecimientos de alta vulnerabilidad socioeducativa y a equipos de docentes de dichos establecimientos. Sin embargo, no existía un mecanismo explícito para estos últimos filtros.

c) Ejecución de los cursos

Cada curso estaba conformado por un máximo de treinta y seis docentes alumnos. Los mínimos se establecían dependiendo del número de docentes que existían en cada una de las regiones en el respectivo subsector de aprendizaje.

El desarrollo de cada curso contemplaba la ejecución de las siguientes acciones:

- Diagnóstico inicial: La universidad, al comienzo del curso de capacitación, diagnosticaba a los participantes en los aspectos centrales del currículum de enseñanza media (de 1° a 4° año), correspondiente al subsector de aprendizaje en el que se desempeña. De acuerdo a los resultados del diagnóstico se planificaban las siguientes sesiones. De esta manera, se privilegiaba la exposición y discusión de contenidos que aparecían como más débiles entre los profesores que participan.
- Trabajo Metodológico: El relator entregaba conceptos centrales acerca del tema tratado y se hacía una discusión acerca de cuáles eran los problemas más frecuentes en los alumnos en cuanto a la comprensión del concepto y las estrategias metodológicas adecuadas para enseñarlos.
- Trabajo colaborativo: Se trabajaba revisando ítem que representen los temas centrales del currículum, a través de la utilización de computadores portátiles. Se formaban grupos pequeños, que estaban conectados entre sí a través de una red local. Los participantes contestaban individualmente cada una de las preguntas y el sistema les advertía cuando no hay acuerdo entre ellos. En ese momento, debían discutir acerca de cuál era la opción correcta, supervisados por el profesor relator.

- iv. **Diagnóstico final:** Al finalizar la última sesión, la universidad aplicaba un nuevo diagnóstico que permitía comprobar el nivel de aprendizaje de los participantes en las áreas seleccionadas con respecto a la primera evaluación. El CPEIP participaba del análisis de los resultados de esta segunda evaluación, con el fin de medir el real impacto de esta estrategia.

La labor de difundir, convocar e inscribir a los docentes era de las Secretarías Ministeriales y de los Departamentos Provinciales.

El curso se desarrollaba en cuatro sesiones consecutivas (sábados), y fue reconocido por el CPEIP por un total de 27 horas pedagógicas (la certificación la entregaba la PUC). Los requisitos para la aprobación del curso eran tener un 100% de asistencia, y un 80% de logro en el diagnóstico final.

La transferencia de recursos se realizaba directamente desde el MINEDUC a la Universidad de acuerdo a los productos establecidos en el convenio firmado entre ambas partes (2 pagos contra la aprobación de los informes de actividades). No se contempló la recuperación de costos ni aportes de tercero.

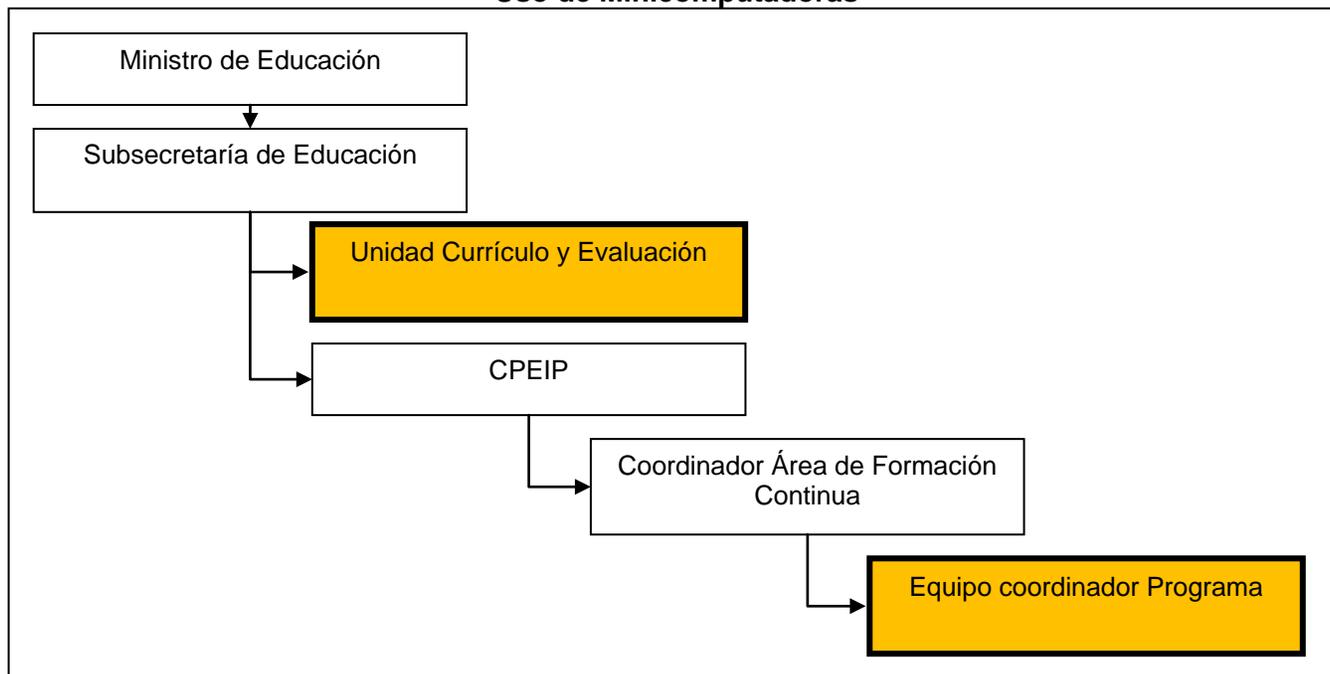
La asignación de recursos entre regiones era exclusivamente en función de la disponibilidad de la Universidad para ejecutar cursos.

Este componente no contempló el enfoque de género en su diseño ni aplicación.

#### 5.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.III.5 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, las entidades destacadas son las que participan directamente.

**Figura N° A.III.5: Estructura Organizacional del componente Perfeccionamiento a Través del Uso de Minicomputadoras**



Fuente: Elaboración propia.

La Unidad de Currículo y Evaluación definía anualmente las prioridades del Ministerio, y el equipo coordinador, responsable del programa, debía diseñar, gestionar y supervisar la ejecución del programa. El equipo coordinador estaba constituido por dos personas.

Los mecanismos de coordinación usados fueron de carácter informal, correos electrónicos y teléfonos principalmente. Con excepción de la comunicación formal que realiza la Unidad de Currículo y Evaluación respecto a las prioridades anuales del Ministerio.

### **5.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

En términos generales, el monitoreo del desempeño del componente estaba centrado en aspectos administrativos respecto a la tiempos de ejecución de las actividades. Sin embargo, la evaluación efectuada el año 2005 por una profesional del CPEIP concluyó que:

- Hubo un bajo número de participantes (7)
- Los profesores participantes no necesariamente correspondían al subsector de aprendizaje del curso
- Los profesores participantes no desarrollaban los test con la seriedad deseada.
- El nivel de conocimientos de los asistentes era muy bajo, no permitiendo que el tiempo destinado a la sesión alcanzará para repasar los conceptos y realizar una discusión respecto a aspectos metodológicos.

Por otra parte, el CPEIP estimó que con esta estrategia el énfasis se colocaba más en la evaluación de conocimientos disciplinares que en el perfeccionamiento para profundizar los conocimientos y resolver dilemas didácticos. Además, la aplicabilidad a otros niveles y subsectores estaba limitada por el banco de preguntas disponible por parte de la institución responsable (PUC). En base a estas observaciones, el CPEIP decidió terminar con la operación de este componente, sin que se generara algún documento que sistematizara los aprendizajes de la experiencia, así como tampoco tuvo impacto en el diseño u operación de otros programas y componentes.

Este componente mantuvo un registro de los beneficiarios, pero no elaboró una base de datos única y sistematizada que fuera utilizada para la toma de decisiones.

### **5.6. Beneficiarios del Componente**

Este componente estaba dirigido a los profesores de Matemática, Química, Física y Biología de Educación Media de establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares). Este componente no se aplicó a nivel nacional, si no que sólo en algunas regiones, por lo que la población objetivo puede ser definida como profesores de Matemática, Química, Física y Biología de Educación Media de establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares) de las regiones en las que hubo oferta disponible (regiones I, II, V, VI, IX y RM).

El siguiente cuadro indica la composición de la población potencial y objetivo, definida como docentes titulados en enseñanza media que imparten en establecimientos subvencionados en los subsectores relevantes:

**Cuadro N° A.III.5: Población potencial programa Minicomputadores, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	261	3,30
2	243	3,07
3	125	1,58
4	430	5,43
5	1.006	12,71
6	455	5,75
7	438	5,54
8	1.105	13,97
9	433	5,47
10	616	7,79
11	69	0,87
12	94	1,19
13	2.637	33,33
<b>Total</b>	<b>7.912</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

**Cuadro N° A.III.6: Población objetivo programa Minicomputadores, según distribución regional, 2007(N° de docentes)**

Región	Población Objetivo	Porcentaje
1	261	5,18
2	243	4,83
5	1.006	19,98
6	455	9,04
9	433	8,60
13	2.637	52,37
<b>Total</b>	<b>5.035</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

### 5.7. Reformulaciones del Componente

No hubo reformulaciones durante los años de operación de este componente.

### 5.8. Programas-Componentes Relacionados

Este componente representaba una modalidad de perfeccionamiento distinta a las otras implementadas por el CPEIP en esa época, de manera que en este sentido no hubo componentes o programas que se pudieran duplicar con éste. Además, tuvo un corto período de realización y se decidió finalizarlo, en atención a que no se lograron los objetivos propuestos y resultó poco eficiente en atención al número de beneficiarios que se atendían simultáneamente.

Con respecto a la oferta privada, no se observan acciones que puedan ser sustitutas de las actividades que llevó a cabo este componente.

## **6. Componente 5: Formación Docente a Distancia con Uso de Tecnologías de Información y Comunicación**

El componente Formación Docente a Distancia con Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se inicia el año 2000 en un esfuerzo conjunto entre el CPEIP y el Programa Enlaces, y aprovecha el potencial educativo de las TIC para fortalecer los conocimientos disciplinarios y las competencias pedagógicas de los docentes en áreas curriculares específicas.

El 2001, se realizó la primera invitación pública, donde se adjudicó un curso de funciones matemáticas dirigido a docentes de matemática de segundo ciclo básico.

La plataforma utilizada en la actualidad, [www.cpeipvirtual.cl](http://www.cpeipvirtual.cl), fue desarrollada el año 2007 por la Universidad de Santiago de Chile (USACH), quien actualmente la administra teniendo bajo su responsabilidad el sistema de admisión, back office, seguimiento (abandono de los cursos) y la capacitación a las entidades ejecutoras de los cursos.

### **6.1. Justificación del Componente**

El programa tuvo sus inicios el año 2000, partiendo de la premisa de que a través del Programa Enlaces se había logrado en el país un número significativo de docentes capacitados en el uso de estas herramientas, premisa que no se encuentra formalizada. Se trabajó en el desarrollo de un modelo formativo que integrara las diversas aplicaciones de las TIC (Internet, multimedia, software y plataformas informáticas), para generar entornos virtuales de aprendizaje dirigidos al perfeccionamiento docente para fortalecer los conocimientos disciplinarios y competencias pedagógicas en áreas curriculares específicas.

Las definiciones iniciales de este modelo surgieron del análisis de las experiencias internacionales y de la observación de algunas experiencias realizadas en el contexto nacional.

Se transfirió de Enlaces a CPEIP dado que se estimó que el programa era acorde a los fines del CPEIP. De esta forma, se desarrolló un modelo formativo que integrara las diversas aplicaciones de las TIC para generar entornos virtuales de aprendizaje dirigidos al perfeccionamiento docente, lo cual permitía también llegar a zonas de difícil acceso y realizar perfeccionamiento docente masivo.

### **6.2. Objetivo del Componente**

Utilizar el potencial educativo de las plataformas de aprendizaje electrónico y las tecnologías de información, con contenidos provenientes de las áreas curriculares que demanda la aplicación del currículum y que permiten la adquisición de competencias en el uso de las tecnologías que sirven de base para su desarrollo profesional en la sociedad de la información.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes capacitados en contenidos disciplinarios del currículum mediante cursos a distancia con uso de TIC financiados.
- A nivel de propósito: Docentes participantes incorporan en el aula los nuevos conocimientos y tecnologías adquiridas.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente participante en los cursos financiados por este componente.

### 6.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El producto entregado por este componente son docentes capacitados en contenidos disciplinarios del currículum y en el uso de las nuevas de tecnologías de información y comunicación (NTIC). Su proceso productivo es el siguiente:

#### a) Llamado y selección de Instituciones Ejecutoras

El llamado a las universidades se hace por invitación privada, es decir, el MINEDUC a través del CPEIP invita a postular a un listado de universidades, de acuerdo a la experiencia de trabajo del CPEIP con estos establecimientos de educación superior y a las especialidades curriculares de cada uno.

El CPEIP elabora los términos de referencia y establece los criterios de selección para evaluar las propuestas. La elaboración de los términos de referencia lo lleva a cabo por la unidad del CPEIP que pide la realización del curso, en el periodo de tiempo que dicha unidad estime necesario.

Una vez que las propuestas son presentadas, las revisa y para seleccionarlas éstas debe cumplir con ser una universidad acreditada, con contenidos que cumplan lo establecido en los términos de referencia y debe tener un equipo experto en la materia del curso específico. Para la adjudicación de un curso a una institución sin experiencia previa en esta estrategia de perfeccionamiento, el CPEIP exige la contratación de un experto externo en e-learning.

Posteriormente comienza la etapa de desarrollo de módulos en un trabajo conjunto entre el equipo coordinador de Tecnologías de información y comunicación, la unidad del CPEIP que solicitó el curso y la entidad ejecutora adjudicada, esta etapa, que tiene una duración aproximada de tres meses, consiste en la especificación de contenidos y actividades de cada sesión.

#### b) Capacitación a Institución Ejecutora

La Universidad de Santiago, como administrador de la plataforma, capacita a las entidades ejecutoras en el manejo de la herramienta y cómo aprovechar al máximo su potencial pedagógico, en una jornada de ocho horas presenciales, además de soporte en línea por un total de hasta otras veinte horas. Estas capacitaciones se desarrollan para un máximo de 10 personas de una entidad ejecutora.

#### c) Llamado a postular, selección de docentes y matrícula

La invitación de los docentes y la difusión de los cursos es responsabilidad de cada institución ejecutora, sin embargo el CPEIP, mediante Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMIs), Departamentos de Educación Municipal y Corporaciones Municipales de Educación, colabora en el proceso. Esto se realiza en concreto a través de difusión en el sitio web del CPEIP y del MINEDUC, y mails directos a los encargados provinciales.

Los interesados que cumplan los requisitos exigidos en el curso pueden postular a través del sitio web especialmente habilitado para esos fines, [www.cpeipvirtual.cl](http://www.cpeipvirtual.cl). El proceso de selección está a cargo de la institución ejecutora que dicta el curso, pero en caso que sea primera vez que realiza este tipo de actividad, el CPEIP participa del proceso de selección. Los resultados del proceso se comunican a los postulantes mediante correo electrónico, junto al código que deben usar para realizar los trámites de matrícula.

Para la selección de los docentes participantes se consideran los siguientes criterios bases:

- Desempeñarse como docente en un establecimiento subvencionado, ya sea particular o municipal.
- Desempeñarse en el subsector referente al curso.

Además, se aplican criterios relacionados al curso en particular. En el caso de los cursos transversales (OFT Prensa y Atención a la Diversidad) se da prioridad a los docentes que se inscriban en grupo (más de dos por establecimiento).

Es importante destacar que no se comprueba que el docente efectivamente se desempeñe en el subsector del curso en específico.

Finalmente, para la selección no existe una pauta de evaluación, sino que se tiene un número de cupos por curso y cuando estos se llenan se cierran las inscripciones, es decir, la selección es por orden de llegada.

De acuerdo a la experiencia del equipo coordinador, los cursos no debieran tener más de 500 alumnos para que la institución ejecutora pueda mantener un control de las actividades de calidad.

Las etapas de difusión del curso, postulación de docentes, selección de docentes y matrícula se lleva a cabo en alrededor de ocho semanas.

d) Selección y capacitación de Tutores

De acuerdo a la cantidad de docentes-alumnos inscritos, la entidad ejecutora debe contratar a los tutores. El modelo de gestión del programa considera que cada tutor de tutores (o Mega Tutor) es responsable de hasta 5 tutores, y cada uno de estos, a su vez, tiene a su cargo 25 docentes aproximadamente.

Si bien en los términos de referencia el CPEIP propone un perfil grueso o mínimo que deben cumplir los tutores, como por ejemplo, que use tecnologías similares frecuentemente, que disponga de acceso a Internet regularmente, que posea experiencia en formación de adultos, entre otras; la entidad ejecutora puede exigir un mayor número de requisitos a los tutores.

La capacitación de los tutores, si bien es responsabilidad de la entidad ejecutora, se realiza en conjunto con CPEIP, en cursos de veinticinco horas a cargo del CPEIP y un mínimo de veinte horas con la entidad ejecutora.

e) Ejecución de los cursos

Los cursos tienen una duración mínima de 120 horas pedagógicas y un máximo de 180 y deben realizarse en un período máximo de cuatro meses consecutivos.

De la totalidad de las horas contempladas, al menos 15 horas deben ser presenciales y distribuirse en al menos tres sesiones, las que son dirigidas por profesores guías preparados por el CPEIP y la institución ejecutora respectiva. De estas sesiones presenciales al menos una debe ser obligatoria para los participantes, el resto es aprendizaje a distancia.

Los cursos incorporan materiales educativos multisoporte (CD ROM, textos impresos, audiovisual digital, software educativo, etc.) los cuales son enviados por la entidad ejecutora al docente vía correo certificado a su domicilio o lugar de trabajo.

f) Evaluaciones

La evaluación de los docentes participantes, a petición del CPEIP, sigue el enfoque constructivista, consistiendo en la mayoría de los cursos, en trabajos individuales y/o grupales

que son evaluados por los tutores en base a pautas pre-definidas. El uso de cuestionarios para evaluaciones a docentes es excepcional.

La reprobación en esta modalidad de cursos es casi despreciable, siendo la deserción el principal riesgo. De acuerdo a la información entregada por el equipo encargado, en el caso de los cursos e-learning impartidos por el CPEIP la deserción alcanza en promedio a un 30% aproximadamente, cifra que resulta ser muy positiva en relación a estándares de cursos presenciales (de acuerdo a los entrevistados, se observa que los cursos con contenidos más generalistas tienen una mayor tasa de deserción que aquellos más específicos).

Los trabajos generalmente son realizados durante todo el periodo del curso, los tutores los corrigen en alrededor de una semana.

g) Seguimiento

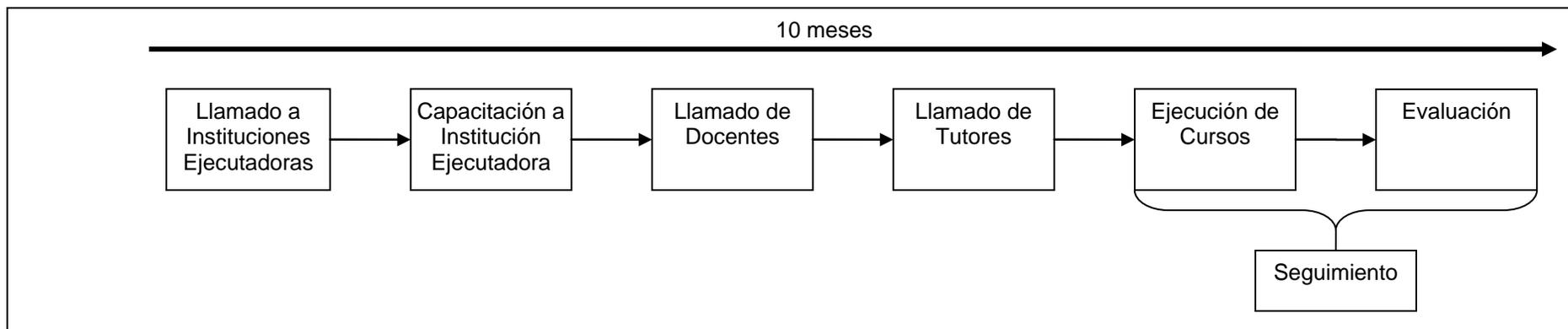
El equipo coordinador del programa realiza las acciones de seguimiento de la actividades (matrícula, participación, desarrollo de las actividades del curso) en la plataforma [www.cpeipvirtual.cl](http://www.cpeipvirtual.cl). Sin embargo, cuando se presentan situación donde la entidad ejecutora requiere apoyo, el equipo coordinador TICs realiza visitas.

La transferencia de recursos se realiza directamente desde el MINEDUC a la universidad que imparte el curso. El pago se efectúa contra la aprobación por parte del equipo del CPEIP de los productos entregados por la universidad, de acuerdo con los plazos y contenidos establecidos en el convenio.

El componente de formación docente a distancia con NTIC no contempla la recuperación de costos ni aportes de terceros, salvo el pago simbólico que realizaban los docentes como matrícula (pago de un monto de \$10.000-\$15.000, el cual más que un medio de financiamiento es para favorecer la inscripción de profesores motivados que terminen el curso).

Este componente no contempla el enfoque de género en su diseño ni aplicación.

**Figura N° A.III.6: Diagrama de Proceso del Programa, Tecnologías de Información y Comunicación**



	<b>Llamado a Instituciones Ejecutoras</b>	<b>Capacitación a Institución Ejecutora</b>	<b>Llamado de Docentes</b>	<b>Llamado de Tutores</b>	<b>Ejecución de Cursos</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Seguimiento</b>
<b>Duración:</b>	12 semanas	1 semana	4 semanas	4 semanas	16 semanas	1 semana	17 semanas
<b>Instituciones Participantes:</b>	Equipo TICs Equipo Curso	USACH	Equipo TICs Ent. Ejecutora SEREMI Municipio	Ent. Ejecutora	Ent. Ejecutora	Ent. Ejecutora	Equipo TICs USACH

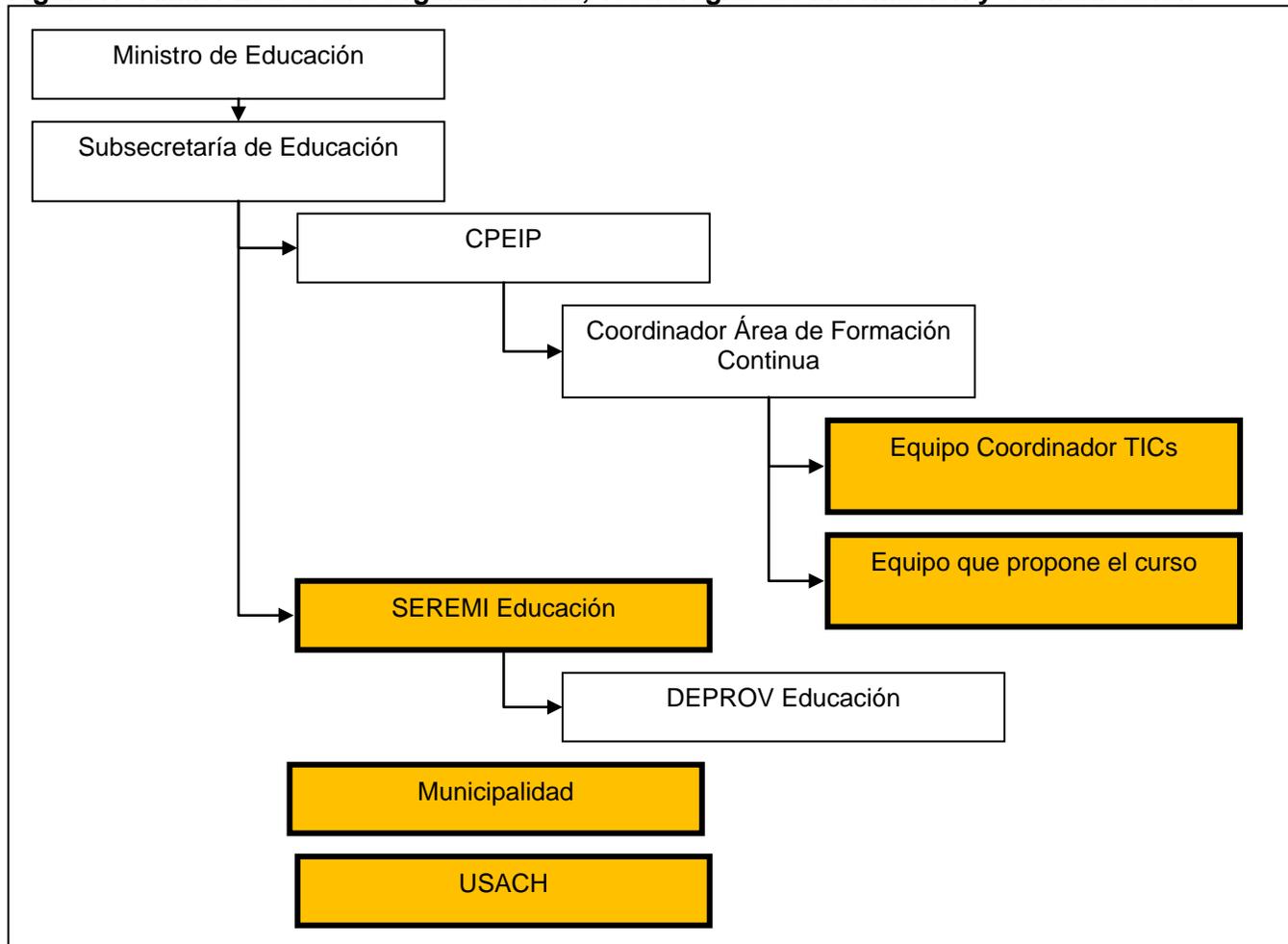
Fuente: Elaboración propia.

Los cursos tienen una duración de 16 semanas y son certificados por el CPEIP y la Universidad ejecutora del curso, con una acreditación de 60 hrs.

#### 6.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.III.7 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, las entidades destacadas son las que participan directamente.

**Figura N° A.III.7: Estructura Organizacional, Tecnologías de Información y Comunicación**

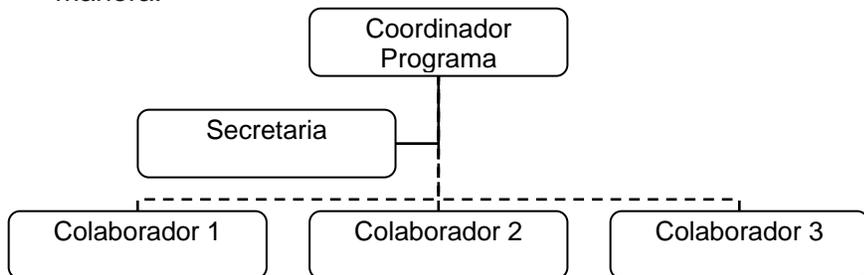


Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- SEREMI Educación: Colabora en el proceso de difusión de los cursos.
- Municipalidad: Colabora en el proceso de difusión de los cursos.
- Universidad de Santiago (USACH): Responsable de la administración de la plataforma [www.cpeipvirtual.cl](http://www.cpeipvirtual.cl), y de la capacitación de las entidades ejecutoras de los cursos para el uso de la plataforma.
- Equipo que propone el curso: Elaboración de los términos de referencia y apoyar a la entidad ejecutora seleccionada para el desarrollo de módulos en coordinación con equipo coordinador TICs, financiamiento del curso.
- CPEIP, Equipo coordinador TICs: Elaboración de los términos de referencia y apoyar a la entidad ejecutora seleccionada para el desarrollo de módulos en coordinación con Equipo que propuso el

curso, seguimiento de las actividades. Está compuesto por 5 personas organizadas de la siguiente manera:



Donde los colaboradores son personal del programa Enlaces del MINEDUC.

Los mecanismos de coordinación entre las entidades participantes son:

- Equipo coordinador – SEREMI Educación y equipo coordinador – Municipio: De carácter informal basados en correos electrónicos y llamadas telefónicas principalmente
- Equipo coordinador- Equipo que propone el curso: los canales son más formales, realizándose reuniones de trabajo para la elaboración de los términos de referencia y el desarrollo de los módulos una vez adjudicado el curso.

#### **6.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

El equipo coordinador del programa realiza las acciones de seguimiento mediante la plataforma [www.cpeipvirtual.cl](http://www.cpeipvirtual.cl). Esta plataforma le permite hacer un seguimiento on-line a actividades como matrícula, participación y desarrollo de las actividades del curso.

En caso de ocurrir situaciones donde la entidad ejecutora requiere mayor apoyo, el equipo coordinador realiza visitas a terreno para resolver los problemas existentes.

El seguimiento, en virtud de lo descrito, se realiza de modo on line, en donde existe información sobre docentes, Universidad y desempeño de los docentes/alumnos (nombre, rut, calificación, asistencia, satisfacción con los contenidos del curso y los tutores, entre otros). La base de datos generada con esta información es utilizada por el equipo encargado por el programa para orientar la toma de decisiones.

#### **6.6. Beneficiarios del Componente**

Los cursos están destinados a profesores y profesoras que se desempeñen en establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares), del nivel de enseñanza y del sector de aprendizaje al que esté destinado el curso en particular, el que puede ser en educación especial, parvularia, básica, media HC, media TP y directivos. También pueden participar de los cursos docentes del sector particular pagado, pero para ellos existen cupos restringidos y deben efectuar un pago diferenciado. Desde este punto de vista, no existe focalización ni población objetivo en tanto quienes pueden postular es igual al universo de docentes del país.

El siguiente cuadro indica la composición de la población potencial y objetivo según distribución regional:

**Cuadro N° A.III.7: Población potencial y objetivo Programa TICS, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	5.081	3,01
2	4.999	2,96
3	3.045	1,80
4	7.653	4,53
5	19.298	11,43
6	9.211	5,46
7	10.611	6,29
8	21.453	12,71
9	10.445	6,19
10	13.097	7,76
11	1.201	0,71
12	1.767	1,05
13	60.964	36,11
<b>Total</b>	<b>168.825</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

### 6.7. Reformulaciones del Componente

Durante el periodo de análisis no hubo cambios o reformulaciones en el diseño del componente. Las principales modificaciones en la operatoria son las siguientes:

- Selección de instituciones ejecutoras: Durante los primeros años de funcionamiento del programa, la selección de las instituciones ejecutoras era resultado de una invitación pública. Sin embargo, a partir del tercer año se comenzó a realizar invitaciones privadas a universidades con experiencia en trabajo con e-learning. A partir del año 2004 se priorizó la invitación a instituciones ejecutoras con experiencia en currículo, ya que la estrategia de e-learning era más fácil de aprender.
- Diseño de cursos: A partir del año 2005, y de acuerdo a la experiencia adquirida por el equipo coordinador, se separa el diseño de los cursos de su ejecución.
- Unificación de la Plataforma: Hasta el año 2006, cada entidad ejecutora adjudicada debía montar una plataforma web para el desarrollo de sus actividades. El año 2006, con el objetivo de realizar un mejor control sobre el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en cada curso y de mejorar el almacenamiento de registros de los participantes, se adjudicó la administración de una plataforma única a la Universidad de Santiago de Chile (USACH), y se comenzó a utilizar a partir del año 2007.

A partir del año 2008 se han realizado los siguientes cambios en la operación del componente:

- Capacitación de Tutores: A partir del año 2008 el CPEIP comenzó a participar de la capacitación de los tutores mediante un diseño que considera tres etapas: un curso base diseñado por el CPEIP y contratada su ejecución a la USACH, de una duración aproximada de cinco semanas; un curso curricular a cargo de la institución ejecutora, de entre una y dos semanas de duración aproximada; y alrededor de dieciséis semanas de práctica guiada a

cargo de tutores de tutores. Al finalizar el proceso de capacitación, los tutores con certificados como tutores por CPEIP Virtual.

- Evaluación de Tutores: Si bien los tutores realizaban cursos de capacitación a cargo de la entidad ejecutora, el año 2008, junto al cambio en el diseño de la capacitación de los tutores, se incorporó una evaluación al finalizar cada curso (en los meses de abril o julio), a cargo de la entidad ejecutora y, en forma no obligatoria, de los propios docentes alumnos del curso. La entidad ejecutora entrega los resultados de esta evaluación en el informe final.
- Fecha de Inicio de Cursos: A partir del año 2008, con el objeto de estandarizar los procesos y así ser más eficientes, el equipo coordinador del programa ha establecido dos temporadas posibles de inicio de cursos, Abril-Mayo o Junio. Hasta el año 2007 los cursos comenzaban en cualquier momento durante el año.

## 6.8. Programas-Componentes Relacionados

Este componente está coordinado con los siguientes programas o unidades del Ministerio de Educación:

- Programa Enlaces: Desde el año 2006 desarrolla cursos de integración curricular de las TICs que financia con presupuesto de Enlaces. Estos son cursos de 80 horas, aproximadamente, de dos a tres meses de duración y 100% ELearning (sin sesiones presenciales).
- Unidad de Educación Parvularia: Esta unidad realiza cursos de b-learning utilizando la plataforma desarrollada por el Programa. que cuentan con el financiamiento y diseño de contenidos por esta unidad.
- Otros programas del CPEIP: El equipo coordinador del componente se coordina con otros programas o líneas de acción de perfeccionamiento continuo del CPEIP, que estimen pertinente utilizar la estrategia e-learning para hacer llegar los contenidos deseados a su población objetivo. En este caso, se coordina en conjunto el diseño y gestión del curso.

Este componente funciona como una estrategia que colabora con otros programas y componentes en el logro de sus objetivos, no duplicando sus funciones, si no que complementándose con otras estrategias.

Con respecto a la oferta privada, si bien existen acciones que puedan ser sustitutas de las actividades que llevó a cabo este componente, están diseñadas y ejecutadas a una escala menor.

## **IV. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

### **1. Descripción global del Programa**

Este programa agrupa una serie de líneas de acción que desarrolla o ha desarrollado el CPEIP. Los componentes de este Programa son los siguientes:

- Fortalecimiento docente en Educación Parvularia (2003 – actualidad)
- Perfeccionamiento docente en Educación Emocional (2001 - 2005)
- Desarrollo profesional para Directores en Servicio (2004 – 2006)
- Formación continua de docentes Liceo para Todos (2004 - 2005)<sup>20</sup>

#### **1.1. Justificación del Programa**

Este Programa es una agrupación con fines presupuestarios. Cada componente tiene su propia justificación, no existiendo elementos comunes entre ellos más allá que el perfeccionamiento docente.

#### **1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa**

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros”<sup>21</sup> y se encuentra vinculado al producto estratégico “Gestión y Apoyo Educativo”.

### **2. Componente 1: Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia**

Este componente, que entre el 2001 y el 2007 fue gestionado por la División de Educación General (DEG), formaba parte del componente “Formación inicial y en servicio para la implementación curricular” del Programa de Educación Preescolar del MINEDUC.

El objetivo del Programa de Educación Preescolar del MINEDUC es “Promover el acceso de niños y niñas entre 4 y 5 años de edad a una educación parvularia de calidad en establecimientos municipales y particulares subvencionados del país que imparten Primer y Segundo Nivel de Transición”. Los componentes de este programa eran (hasta el año 2007):

- Componente 1: Ampliación de Cobertura, niños y niñas de primer nivel de transición
- Componente 2: Adquisición y entrega de material educativo
- Componente 3: Formación inicial y en servicio para la implementación curricular.
- Componente 4: Fortalecimiento del rol educativo permanente de la familia.

Como resultado del estudio “Evaluación Comprehensiva del Gasto a la Subsecretaría de Educación (Programa de Educación Preescolar), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra” (DIPRES, julio 2003), las autoridades del MINEDUC deciden trasladar a partir del 2008 la parte relacionada con formación docente al CPEIP.

El componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia se realizaba, principalmente, mediante dos estrategias: i) a través de universidades y ii) a través de asesoría pedagógica del Ministerio de Educación (MINEDUC) a los Comités Comunales.

---

<sup>20</sup> El Programa Liceo para Todos no fue objeto de la presente evaluación debido a que el CPEIP no dispone de información sistematizada respecto de sus beneficiarios, así como tampoco de las características de la iniciativa ni datos de contacto de los coordinadores responsables.

<sup>21</sup> Subsecretaría de Educación, Programa Mejoramiento de la Gestión (2007)

El perfeccionamiento a través de universidades consistía en que éstas impartían cursos para la puesta en práctica de los aprendizajes planteados por los diversos ámbitos del currículum. La duración de los cursos era de ocho meses y se debían realizar según lo establecido en los términos de referencia que preparaba el equipo coordinador del programa.

El perfeccionamiento a través de asesoría del MINEDUC consistía en que el líder del comité, persona escogida entre sus propios miembros, capacitaba a los miembros de éste, con la guía de textos elaborados por el equipo coordinador del programa.

Durante los años 2001 y 2002 las capacitaciones se enfocaron en currículum, entre 2003 y 2004 en didáctica, entre 2005 y 2007 en programas pedagógicos.

## **2.1. Justificación del Componente**

El programa fue el resultado del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), mediante el cual el Banco Mundial transfería recursos económicos directamente al MINEDUC para la realización de un conjunto de acciones que buscaban introducir mejoramientos e innovaciones en las prácticas pedagógicas con la finalidad de mejorar la calidad de los insumos, procesos y resultados del sistema escolar Chileno y la equidad de su distribución y acceso.

En el caso de la educación parvularia, se agregó un tercer objetivo fundamental: la expansión de la cobertura de atención. Para cumplir con los objetivos se promovió la generación de nuevos programas formales y no formales de educación, donde el perfeccionamiento de profesionales y técnicos de las instituciones del sector, fue un elemento central.

Entre los años 1999 y 2000, se crearon las “Bases Curriculares de la Formación Parvularia”, por lo que a partir del año 2001 había dos grandes desafíos: i) Difundir el marco curricular y ii) generar un cambio en la visión de las educadoras respecto del potencial de aprendizaje de los niños, el cual se debía traducir en un cambio en sus prácticas que permitiera armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la educación parvularia con la reforma curricular implementada en los demás niveles del sistema escolar, ninguno de estos objetivos se encuentran formalizados mediante estadísticas

## **2.2. Objetivo del Componente**

Contribuir a la formación progresiva y diversificada de los educadores de párvulos del país, a través de la profundización de contenidos y estrategias que permitan la instalación en el sistema educativo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, de manera de favorecer aprendizajes de calidad en los niños y niñas, de acuerdo a las distintas modalidades de la Educación Parvularia.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Educadores y educadoras de párvulo capacitados en los contenidos de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia mediante cursos financiados.
- A nivel de propósito: Educadores y educadoras de párvulo participantes aplican en el aula estrategias para favorecer aprendizajes de calidad en sus párvulos.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente participante en los cursos financiados por este componente.

### 2.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El programa de perfeccionamiento se realizaba principalmente mediante dos estrategias: a) a través de universidades y b) a través de asesoría pedagógica del Ministerio de Educación en los comités comunales. Mientras la primera estrategia facilita la profundización de los contenidos, la segunda estrategia facilita la rápida cobertura, necesaria para dar a conocer el currículo de párvulo.

#### a) Estrategia de perfeccionamiento a través de universidades

Para realizar esta estrategia de perfeccionamiento, el MINEDUC realizaba jornadas de trabajo con las universidades seleccionadas, durante tres días en las dependencias del CPEIP, durante el mes de noviembre, de tal forma de alinear los objetivos y orientar metodologías mediante la discusión del borrador de los términos de referencia.

La estrategia de perfeccionamiento mediante universidades tiene la ventaja de alinear la formación inicial de profesores con las prioridades del Ministerio y a este le permite llegar a docentes de zonas de más difícil acceso.

Esta estrategia de perfeccionamiento seguía las siguientes etapas:

- Invitación de Universidades  
Se realizaba una invitación privada a aquellas universidades que impartieran la carrera de educación parvularia. El llamado oficial, es decir, la entrega de los términos de referencia, se realizaba la primera semana de diciembre, para que la primera quincena de enero las universidades entregaran sus propuestas al equipo coordinador del programa y a la SEREMI respectiva.  
  
Durante la segunda quincena de enero el equipo coordinador en paralelo con las SEREMIs de Educación respectivas, evaluaban las propuestas en base a una pauta elaborada por el mismo equipo coordinador. Si los resultados de ambas evaluaciones eran muy diferentes, se reunían para llegar a un consenso.
- Invitación de Docentes  
La difusión de la oferta de cursos se realizaba mediante publicación en el sitio web del Ministerio y mediante acciones de las oficinas regionales.  
Para los docentes que deseaban postular, el único requisito adicional era no haber participado del mismo perfeccionamiento a través de otra estrategia. Los cursos ofrecidos se hicieron cargo de todos los docentes que quisieron participar.
- Ejecución de los Cursos  
Los cursos comenzaban el mes de abril. Tenían una duración de ocho meses, en los cuales combinaban clases presenciales con transferencia al aula con apoyo de las universidades, la combinación de estas dos áreas era parte de la propuesta metodológica.
- Evaluación  
Para la evaluación de los docentes, se aplicaron varias estrategias y combinaciones de éstas, como por ejemplo la elaboración de portafolios, presentaciones públicas de trabajos de aplicación (ferias) y pruebas on-line, entre otras. La estrategia a usar era parte de la propuesta metodológica que presentaban las universidades.
- Certificación  
La universidad estaba a cargo de entregar las certificaciones pertinentes, posterior al envío de los resultados al equipo coordinador y la recepción de su aprobación.

- Seguimiento

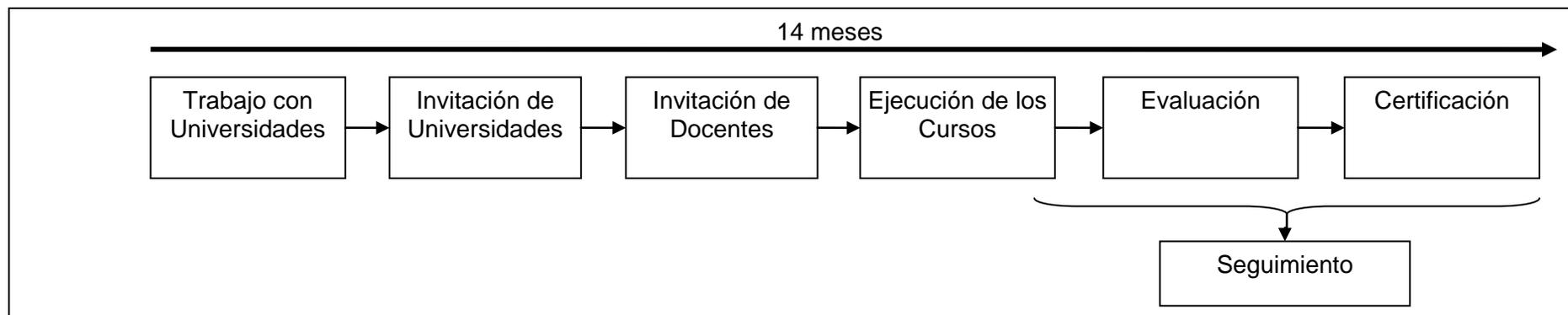
El seguimiento estaba a cargo del equipo coordinador, quien en ocasiones, se apoyaba de la secretaria ministerial respectiva.

El financiamiento del programa está constituido sólo por recursos fiscales, ya que no se considera el aporte de terceros ni recuperación de costos total o parcial. Los recursos se distribuyen regionalmente por demanda, en función de las universidades que postulan y se seleccionan cada año, y de los docentes interesados en participar, ya que su participación en este perfeccionamiento es voluntaria.

La transferencia de los recursos a las universidades que ejecutan las capacitaciones, es regulada a través de la suscripción de convenios entre la institución y el Ministerio de Educación, realizándose los pagos correspondientes en función de los productos (informes) definidos en los términos de referencia.

El Programa no consideró, en el diseño o aplicación de criterios de selección o focalización, el enfoque de género.

**Figura N° A.IV.1: Diagrama de Procesos, Educación Parvularia, Estrategia a través de Universidades**



	Trabajo con Universidades	Invitación de Universidades	Invitación de Docentes	Ejecución de los Cursos	Evaluación	Certificación	Seguimiento
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Noviembre	Dic. - Marzo	Marzo	Mayo – Dic.	Diciembre	Enero	Mayo – Dic.
<b>Duración:</b>	3 días	8 semanas	4 semanas	30 semanas	1 semana	4 semanas	30 semanas
<b>Instituciones Participantes:</b>	Eq. Coord. Universidades	Eq. Coord. SEREMI Universidades	Eq. Coord. SEREMI	Universidades	SEREMI	Eq. Coord. Universidades	Eq. Coord.

Fuente: Elaboración propia.

La intervención a través de universidades dura 30 semanas y se ejecuta entre los meses de mayo y diciembre.

b) Estrategia de perfeccionamiento profesional entre pares en el marco de los Comités Comunales de Educación Parvularia en base a textos producidos por la Unidad de Educación Parvularia

Los Comités Comunales de la Educación Parvularia son organizaciones de encuentro voluntario y autónomo de carácter pedagógico, convocadas por Educadores de Párvulos con el propósito de favorecer la creación de un espacio de intercambio, construcción colectiva, de estudio y reflexión, a partir de las propias experiencias, incentivando la responsabilidad personal y grupal de educadoras frente a su propio quehacer educativo y favoreciendo el trabajo cooperativo entre ellos.

Esta estrategia ha tenido distintas modalidades de ejecución.

- La modalidad de perfeccionamiento para el período 2002 – 2003 fue la realización de un curso taller presencial para los Comités Comunales de Educación Parvularia: “Construyendo nuevas oportunidades educativas para niños y niñas. Bases Curriculares de la Educación Parvularia”.
- Las modalidades de perfeccionamiento para el año 2004 fueron:
  - Talleres en el Comité Comunal: Instancia de intercambio pedagógico entre los educadores participantes, a partir de las actividades propuestas contenidas en el texto “Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los aprendizajes de niñas y niños”.
  - Muestra Comunal: Espacio para la difusión en la comuna de los principales aprendizajes que las educadoras deben entregar a los niños y niñas cuyas educadoras participaron del perfeccionamiento en universidades.
- Las modalidades de perfeccionamiento para el año 2005 fueron Talleres: Los talleres son instancias de trabajo presencial con las educadoras de párvulos y los docentes de las universidades y tienen los siguientes propósitos:
  - Proporcionar una asesoría didáctica a las educadoras de párvulos que contribuya a la bajada pedagógica del currículo.
  - Orientar la planificación, evaluación y aplicación de experiencias de aprendizaje en el aula creadas por las propias educadoras.
  - Intercambiar experiencias pedagógicas entre las educadoras a partir de la aplicación de experiencias propuestas por el texto de apoyo y por la creación de las propias participantes.
  - Promover la revisión crítica de las experiencias que como educadoras realizan en el aula.
- La modalidad de perfeccionamiento para el año 2006, consistió en organizar una muestra de carácter público, a nivel comunal, provincial y/o regional que rescatara los principales aprendizajes de las educadoras participantes, según los énfasis curriculares trabajados en el aula. La muestra consideró el diseño, ejecución y evaluación (análisis crítico de la práctica pedagógica) de la experiencia. La organización de la muestra tiene como finalidades:
  - Mostrar los aprendizajes de las educadoras a partir de sus experiencias y de lo aprendido en capacitaciones en la Universidad.
  - Favorecer el trabajo colectivo, interactivo y autónomo entre los educadores.
  - Apoyar el fortalecimiento de redes entre educadores, profesores, directivos, familia, tanto de las escuelas como con aquellos agentes claves de la comuna, que puedan proporcionar nuevas y diversas oportunidades para enriquecer la educación de niñas y niños.

El proceso productivo de este sub-componente es el siguiente:

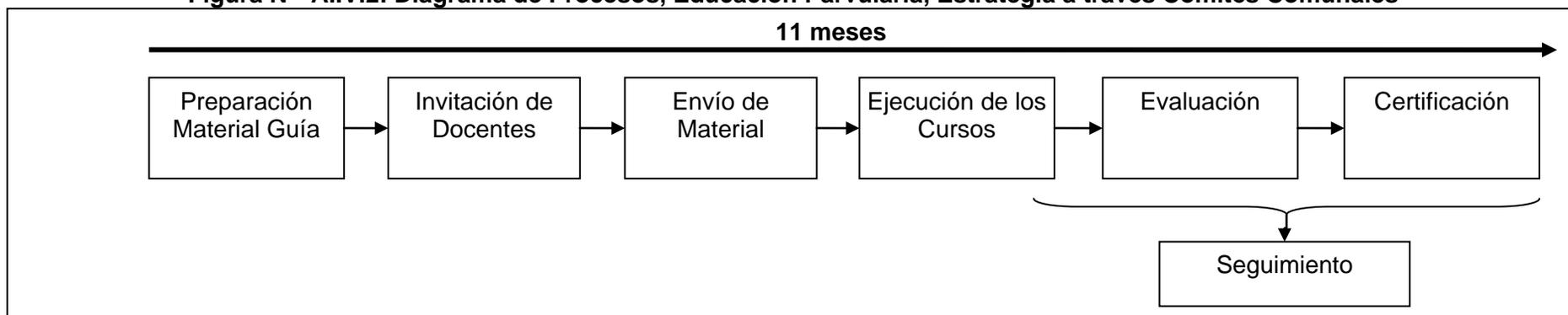
- Diseño, impresión y distribución de materiales del curso  
Entre los meses de diciembre y abril, el equipo coordinador del programa generaba los textos guía, los que luego eran enviados a los DEPROV para su distribución, durante el mes de mayo, a los Comités Comunales de Educación Parvularia.
- Invitación de Docentes  
La difusión de los cursos se realizaba mediante publicación en el sitio web del Ministerio y mediante acciones de las oficinas regionales durante el mes de abril. Los comités que quisieran participar se inscribían en los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) y estos comunicaban las nóminas al equipo coordinador.
- Ejecución de los comités  
Entre los meses de junio y octubre, las líderes de los grupos realizaban las actividades según el texto guía.
- Evaluación  
La evaluación de los educadores de párvulo participantes estaba a cargo de la SEREMI de Educación, la cual, durante el mes de noviembre, en una mesa constituida por cinco profesores de diferentes áreas, aplicaba una pauta de evaluación diseñada por el equipo coordinador del programa. Los resultados de esa evaluación eran enviados al equipo coordinador del programa.
- Certificación  
Para la certificación, las docentes participantes que aprobaron el curso debían depositar el costo de estampilla de la certificación, el comprobante del depósito era enviado al equipo coordinador del programa junto al resultado de la evaluación para que enero del año calendario siguiente, éste enviara los certificados correspondientes a la DEPROV, quien los distribuía.
- Seguimiento  
El seguimiento estaba a cargo del equipo coordinador, quien en ocasiones, se apoyaba de la Secretaria Ministerial respectiva.

Los recursos disponibles por la UEP para la operación del “Programa de Educación Preescolar” formaban parte del Programa 03 “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media”, del presupuesto de la Subsecretaría de Educación del MINEDUC, con financiamiento del Aporte Fiscal establecido en la Ley de Presupuestos de cada año. La distribución de estos recursos entre las diferentes actividades de la UEP está detallada en las glosas del presupuesto de cada año. No existe un procedimiento establecido para la asignación de recursos entre las distintas actividades de la UEP, pero se basa en la información de ejecución del gasto de años previos y prioridades institucionales.

La asignación de recursos entre regiones se realiza conforme a antecedentes históricos. Los recursos para el componente de Fortalecimiento Docente e Implementación Curricular se transfieren a los niveles regionales y provinciales encargados de su ejecución.

Este componente no aplicó criterios de género en el diseño o aplicación de criterios de selección o focalización.

**Figura N° A.IV.2: Diagrama de Procesos, Educación Parvularia, Estrategia a través Comités Comunales**



	<b>Preparación Material Guía</b>	<b>Invitación de Docentes</b>	<b>Envío de Material</b>	<b>Ejecución de los Cursos</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Certificación</b>	<b>Seguimiento</b>
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Dic.-Abril	Abril	Mayo	Junio-Octubre	Noviembre	Enero	-
<b>Duración:</b>	20 semanas	4 semanas	4 semanas	18 semanas	1 semana	4 semanas	-
<b>Instituciones Participantes:</b>	Eq. Coord.	Eq. Coord. DEPROV	Eq. Coord. DEPROV	Comités Comunales	Eq. Coord. SEREMI	Eq. Coord. DEPROV	-

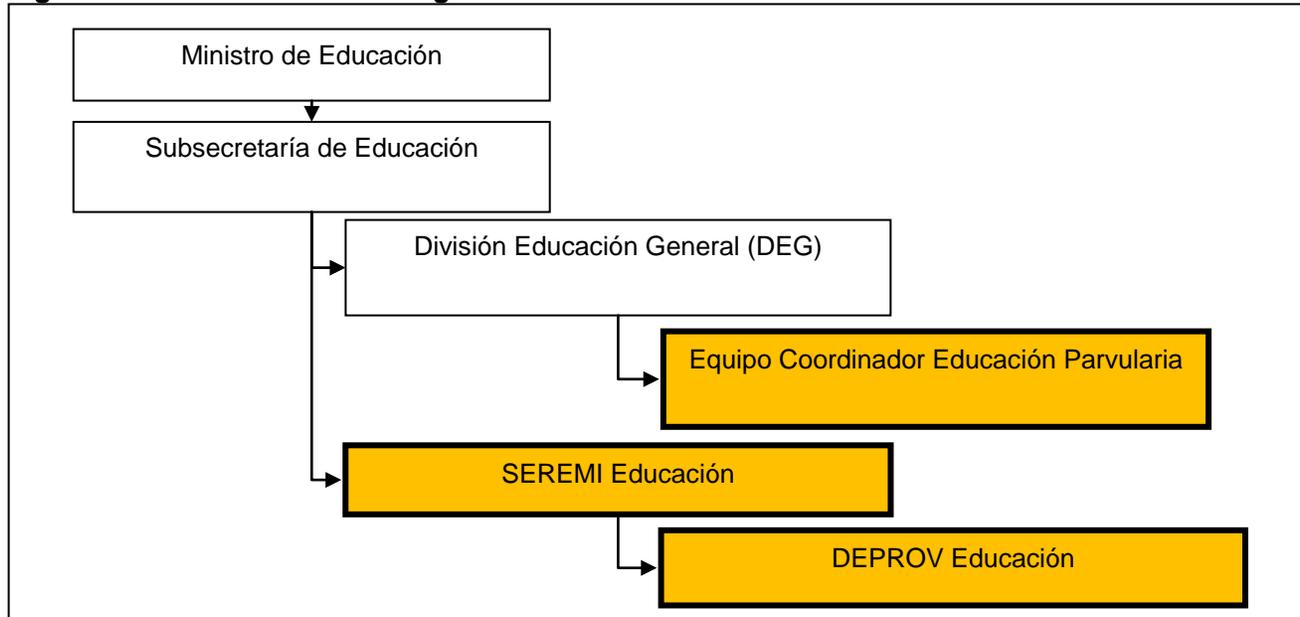
Fuente: Elaboración propia.

La duración de los cursos a través de Comités Comunales dura 18 semanas y se realiza entre los meses de junio y octubre.

## 2.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura n° A.IV.3 a continuación se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, las entidades destacadas son las que participan directamente.

**Figura N° A.IV.3: Estructura Organizacional Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- **SEREMI Educación:** Para la estrategia a través de universidades, esta institución participa en la aplicación de los criterios de selección de las universidades, en la difusión de la oferta de cursos, en la inscripción de los docentes y en la evaluación. Para la estrategia a través de Comités Comunales participaba en la gestión, aplicación de criterios y envío de resultados de la evaluación de los docentes participantes.
- **DEPROV Educación:** Para la estrategia a través de Comités Comunales, esta institución participa en la difusión de los cursos, la inscripción de los docentes, la distribución de material y certificados.
- **Equipo Coordinador Unidad de Educación Parvularia (UEP):** Es el responsable del programa. entre sus actividades se cuenta:
  - Estrategia a través de universidades: Generación de términos de referencia, invitación y selección de universidades, inscripción de docentes, generación de pautas de evaluación, certificación y seguimiento.
  - Estrategia a través de Comités Comunales: Preparación de material guía, inscripción de docentes, envío de material, generación de pautas de evaluación y certificación.

El equipo coordinador estaba formado por dos personas, quienes trabajaban en conjunto.

En la UEP, se realizaban reuniones semanales de coordinación, a la cual asistían los profesionales de la unidad, entre los cuales están los diferentes responsables de los componentes y subcomponentes del Programa. En estas reuniones se asignaban y distribuían responsabilidades y se verificaba el cumplimiento de compromisos adquiridos en reuniones anteriores.

Con la Subsecretaría de Educación se desarrollaban relaciones a través de las coordinaciones que establece la División de Educación General en reuniones semanales de trabajo. Existían relaciones

directas con la subsecretaría, así como con el gabinete ministerial, que se generan por la iniciativa de éstos. Por lo general están generadas por solicitud de representación de las autoridades y la preparación de minutas para su presentación en actividades de carácter público.

Existía coordinación de la UEP con las Coordinaciones Regionales de Educación Parvularia, las cuales son responsables de las coordinaciones con instituciones como JUNJI, INTEGRA, SERPLAC y otros a nivel regional. Las Coordinaciones Regionales de Educación Parvularia también realizaban funciones de coordinación con las Supervisoras de los respectivos Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), departamentos que dependen administrativamente de la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

Además, la UEP utilizaba el correo electrónico, correspondencia (oficios, memorándums) y también existía la posibilidad de responder inquietudes directamente a través de la página Web o telefónicamente.

## **2.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

El monitoreo y seguimiento de ambos subcomponentes lo realizaba el equipo coordinador del programa con el apoyo de la SEREMI respectiva. Este consistía en la verificación del cumplimiento de las actividades que forman parte del componente, sin una programación previa en cuanto a frecuencia.

El equipo a cargo del componente no realizó estudios de impacto ni de evaluación de la incorporación en el aula de los conocimientos y estrategias pedagógicas aprendidas.

Este componente no llevó un registro detallado de los beneficiarios de ambas estrategias utilizadas y no existen bases de dato utilizadas para la toma de decisiones.

## **2.6. Beneficiarios del Componente**

El programa está dirigido a educadores de párvulos que se desempeñan en establecimientos subvencionados (municipales y particulares), en jardines infantiles dependientes de la JUNJI y en los centros de atención al preescolar de las Municipalidades y de INTEGRA.

La población potencial y objetivo se describe a nivel de docentes totales en el siguiente cuadro, según distribución regional:

**Cuadro N° A.IV.1: Población potencial y objetivo programa Educación Parvularia, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	437	3,66
2	343	2,88
3	225	1,89
4	551	4,62
5	1.317	11,04
6	681	5,71
7	786	6,59
8	1.612	13,51
9	748	6,27
10	882	7,39
11	81	0,68
12	121	1,01
13	4.145	34,75
<b>Total</b>	<b>11.929</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## **2.7. Reformulaciones del Componente**

Este componente nació el año 2001 con el objetivo de instalar e implementar las bases curriculares de educación parvularia. En esta primera etapa, el MINEDUC, INTEGRA y JUNJI trabajaron juntos.

En el año 2002, MINEDUC, INTEGRA y JUNJI se separaron en sus acciones de capacitación, enfocándose a sus énfasis y necesidades institucionales. El MINEDUC dirigió sus esfuerzos a las educadoras de escuelas municipales y un alto porcentaje de educadores de establecimientos particulares subvencionados de las comunas socio-económicamente vulnerables. Durante esta etapa el MINEDUC emprende acciones de perfeccionamiento en el marco de tres estrategias, dos de cuales continuaron hasta el año 2007:

La principal reformulación en el diseño se realiza el año 2007 y surge como resultado del estudio “Evaluación Comprehensiva del Gasto a la Subsecretaría de Educación (Programa de Educación Preescolar), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra” (DIPRES, julio 2003), por lo que las autoridades del MINEDUC deciden trasladar todo el componente de formación curricular al CPEIP. Además, en la actualidad las modalidades de intervención son a través de cursos de especialización vía universidades y cursos de b-learning a través de universidades, para lo cual se coordina con Formación Docente a Distancia con Uso de NTICs, para el uso de la plataforma tecnológica.

## **2.8. Programas-Componentes Relacionados**

Las reformulaciones que se llevaron a cabo en este componente impiden la duplicidad de funciones entre el Ministerio de Educación, INTEGRA y JUNJI, ya que se concentra en el CPEIP, la responsabilidad del componente de formación curricular.

No hay programas u oferta privada que sea sustituta de este componente.

### **3. Componente 2: Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional**

El componente operaba vía invitación pública a entidades ejecutoras, con la concurrencia de instituciones que presentaban propuestas de acuerdo a los términos de referencia elaborados por el CPEIP, y según los marcos teóricos que consideren más apropiados para alcanzar los objetivos.

El Ministerio de Educación celebraba convenios con las universidades o con instituciones privadas dedicadas al perfeccionamiento y/o capacitación de profesores que se adjudicaban la realización de los cursos.

#### **3.1. Justificación del Componente:**

Este programa se origina el año 2001 a partir de los resultados de un estudio sobre la realidad educacional, realizado por la UNESCO, que dentro de sus variables considera el clima escolar y la convivencia en la escuela como una de las variables que incide en los aprendizajes de los estudiantes.

El año 2002, se establece el programa con la forma de un curso de perfeccionamiento, al que los profesores eran invitados abiertamente. Fue ejecutado por una consultora externa, "Asesorías Estratégicas".

El año 2003, se comenzó a fijar criterios y a orientar el curso hacia una consultoría para las instituciones educativas en su conjunto. En el año 2004, se levantaron nuevos términos de referencia que definían, oficialmente, el curso para establecimientos y no para docentes individuales, exigiéndose la participación de por lo menos el 75% de docentes y/o directivos de la institución, incluyendo actores comunales, con un enfoque más territorial.

En este nuevo proceso de invitación de entidades ejecutoras, la Subsecretaría de Educación adjudicó el curso a tres instituciones que enfocaron el curso de distintas maneras: Instituto Matriztico para la R.M. (Humberto Maturana y Ximena Dávila), SEPEC para la V Región (Arzobispado de Stgo, coordinadora Juliette Sapaj) y Asesorías Estratégicas (Juan Casassus) para la VI Región.

#### **3.2. Objetivo del Componente**

Desarrollar en los docentes directivos y de aula, niveles progresivos de conciencia y comprensión emocional, así como conciencia de la calidad de los vínculos que éstos deben establecer con los alumnos y sus pares. Lo anterior, en la perspectiva de ir generando logros en los aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes directivos y de aula capacitados en educación emocional mediante cursos financiados.
- A nivel de propósito: Docentes directivos y de aula establecen vínculos de calidad con sus alumnos y pares.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas del docente directivos y de aula participante en los cursos financiados por este componente.

### 3.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El componente se ejecutaba a través de cursos gratuitos de una duración mínima de siete meses, que contemplaban las siguientes acciones:

- Talleres presenciales intensivos: Cada taller tenía una duración mínima de cuarenta horas pedagógicas y un máximo de sesenta horas, distribuidas en un lapso de siete meses. Los contenidos de los talleres abarcan temas tales como: conciencia emocional, comprensión emocional, teoría del vínculo, ontología del lenguaje del cuerpo, entre otros. Esta modalidad de trabajo integraba el aprendizaje por experiencias, la reflexión de vivencias y el análisis enriquecido con aportes teóricos.
- Sesiones de trabajo grupal en los establecimientos educacionales: Eran reuniones de trabajo donde los participantes del curso, junto al profesor, reforzaban las competencias para diagnosticar la situación emocional personal, el clima emocional donde se trabaja, la comprensión emocional del otro, entre otros. Cada curso contemplaba un mínimo de cuarenta horas pedagógicas de sesiones de trabajo grupal.

Las adjudicaciones de los cursos eran por un monto fijo, el que debía cubrir la totalidad de gastos por traslados, alojamiento, alimentación y equipos tanto del personal de la institución ejecutora como de los participantes. Las instituciones no tenían que ubicar docentes participantes, se los asignaba el Ministerio de Educación

Cada institución ejecutora era responsable de difundir el programa y seleccionar a los beneficiarios. La selección de las escuelas participantes se realizaba de acuerdo a los siguientes criterios:

- Alto grado en el índice de vulnerabilidad.
- Jornada Escolar Completa.
- Hayan participado en el Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar (SACGE).
- Facilidades ofrecidas por los establecimientos educacionales, respecto de la disponibilidad de horas destinadas a participar en sesiones de trabajo grupal.
- Facilidades ofrecidas por el establecimiento educacional para el funcionamiento de las sesiones de trabajo grupal relativas, por ejemplo, a infraestructura, apoyo logístico y de personal administrativo.

Se exigía la participación de al menos el 75% de los docentes directivos y de aula que se desempeñan en la escuela postulante. Esto se acreditaba con la suscripción, por parte de los docentes adscritos a la postulación, de una ficha de inscripción que se les enviaba conjuntamente con el formulario de postulación.

El financiamiento del programa está constituido sólo por recursos fiscales, ya que no se considera el aporte de terceros ni recuperación de costos total o parcial. Los recursos se distribuyen regionalmente según demanda, en función de los establecimientos interesados voluntariamente en participar.

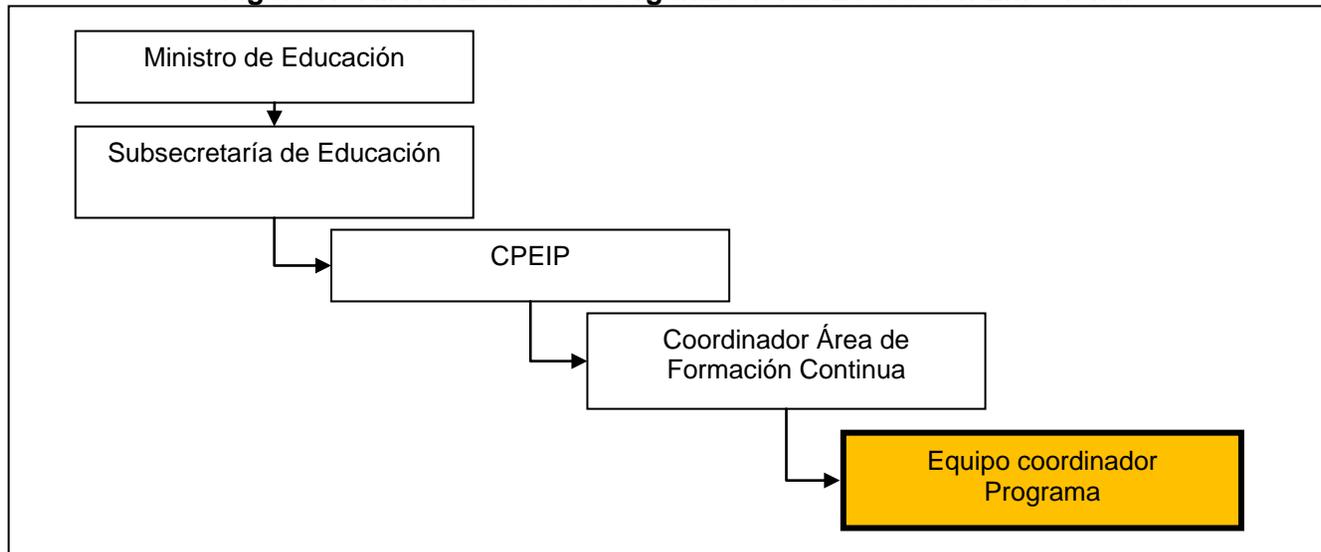
La transferencia de los recursos a las entidades ejecutoras de las capacitaciones, es regulada a través de la suscripción de convenios entre la institución y el Ministerio de Educación, realizándose los pagos correspondientes en función de la entrega de informes parciales y finales establecidos previamente.

El Programa no consideró, en el diseño o aplicación de criterios de selección o focalización, el enfoque de género.

### 3.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.IV.4 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, las entidades destacadas son las que participan directamente.

**Figura N° A.IV.4: Estructura Organizacional Educación Emocional**



Fuente: Elaboración propia.

Los mecanismos de coordinación entre el equipo coordinador del programa y las Instituciones ejecutoras de los cursos eran formales, consistiendo en informes de avance y final. Paralelamente se usaban medios no formales como correos electrónicos y llamados telefónicos.

### 3.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente

Las actividades de seguimiento se centraron fundamentalmente en los aspectos administrativos relacionados con el cumplimiento de las actividades, para las cuales no se definió una frecuencia a priori, además de informes establecidos en los convenios con las instituciones ejecutoras de los cursos.

El año 2005 se contrató un estudio (a la Academia de Humanismo Cristiano) sobre como incidía el programa en la convivencia dentro de las instituciones que habían participado. Este informe concluyó que se requería más tiempo para medir los efectos en las comunidades escolares, y que no existía línea base para evaluar.

Este componente no elaboró bases de datos sobre sus beneficiarios.

### 3.6. Beneficiarios del Componente

Dirigido a docentes directivos y de aula de enseñanza básica, media y/o educación parvularia, que se desempeñan en establecimientos subvencionados (municipales y particulares), en jardines infantiles dependientes de la JUNJI y en los centros de atención al preescolar de las Municipalidades y de INTEGRA, con Jornada Escolar Completa. En el Cuadro N° A.IV.2 se muestra la población potencial y objetivo de docentes de aula y directivos del programa, según distribución regional.

**Cuadro N° A.IV. 2: Población potencial y objetivo programa Educación Emocional, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	5.493	3,27
2	4.989	2,97
3	3.259	1,94
4	8.534	5,09
5	18.765	11,18
6	9.379	5,59
7	11.303	6,74
8	22.273	13,27
9	11.216	6,68
10	14.027	8,36
11	1.342	0,80
12	1.818	1,08
13	55.403	33,02
<b>Total</b>	<b>167.801</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

### **3.7. Reformulaciones del Componente**

No se llevaron a cabo reformulaciones durante el tiempo de duración del programa.

### **3.8. Justificación del Término del Programa**

Si bien no es posible precisar la causa de finalización del programa, se tiene como antecedentes:

- El año 2005, el CPEIP contrató a la Academia de Humanismo Cristiano, por adjudicación directa, un estudio sobre como incidía el programa en la convivencia dentro de las instituciones que habían participado. En el documento, se concluye que se requería más tiempo para medir los efectos en las comunidades escolares, y que no existía línea base para evaluar. Adicionalmente, el documento hace referencia a recomendaciones para su continuidad.
- El año 2005 el MINEDUC enfocó sus esfuerzos en Lenguaje y Matemáticas (LEM).

Una vez finalizado el programa no se concretó el traspaso de sus objetivos a otro programa.

### **3.9. Programas-Componentes Relacionados**

Dado los objetivos de este componente, no hubo superposición de acciones con otros programas o componentes de programas de perfeccionamiento que llevara a cabo el Ministerio de Educación en ese período.

## **4. Componente 3: Desarrollo Profesional para Directores en Servicio**

En la práctica, este componente consistió en la realización de dos cursos piloto orientados a la formación de directores, los que se llevaron a cabo los años 2004 y 2005, en los que participó un total de 148 directores (50 el año 2004 y 98 el año 2005). Y, apoyado por una fuerte inyección de recursos, una masificación de sus operaciones durante el año 2006.

El desarrollo del primer curso permitió dar paso a una segunda etapa de formación desde una nueva estrategia basada en la experiencia del Ministerio en la realización de Talleres Comunales y Pasantías

Nacionales y de las políticas de Estado, referidas a la descentralización y desarrollo local. Esto permitió llevar a cabo una estrategia de desarrollo profesional a nivel comunal que manera que los directores y jefes de UTP pudieran apropiarse, en equipo, de prácticas más pertinentes a su función, desarrollando así grados crecientes de autonomía para una gestión curricular de calidad.

Estas experiencias fueron realizadas en conjunto entre el CPEIP y la Unidad de Gestión Escolar de la División de Educación General del MINEDUC, donde el CPEIP tuvo la responsabilidad de supervisar la realización de las actividades llevadas a cabo por las unidades ejecutoras (Universidad de Playa Ancha, el año 2004 y Universidad Alberto Hurtado, el año 2005 y 2006), mientras que la Unidad de Gestión Escolar, se hizo cargo de la convocatoria y selección de los participantes a nivel nacional, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

Los beneficiarios fueron distintos en ambos cursos, el año 2004 estuvo orientado a directores, mientras que en el año 2005 y 2006, participaron directores y su equipo directivo (Jefe de UTP e inspectores).

Finalmente, estas experiencias fueron la base para desarrollar la línea de desarrollo profesional de Directivos de establecimientos educacionales, que lleva a cabo el Programa de Liderazgo Educativo del CPEIP, desde el año 2007.

#### **4.1. Justificación del Componente**

A través del trabajo desarrollado por el Sistema de Aseguramiento de Calidad de Gestión para modernizar la gestión de los establecimientos subvencionados, se detectó la necesidad de ofrecer una formación específica a los directivos con el fin de desarrollar las competencias requeridas para una adecuada gestión de los establecimientos escolares, sobre la base de un marco de competencias para la dirección, que en el año 2004, se encontraba en su etapa final de validación. Este diagnóstico no se encuentra formalizado mediante el uso de estadísticas.

Además, en el año 2005 se conformó un escenario propicio que justificaba la continuación de esta experiencia piloto, cuando se conjugó la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, la definición de competencias para la Buena Dirección y la promulgación de la Ley N° 20.006, que establece la concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales, y de la Ley N° 19.979, que modifica el régimen de Jornada Escolar Completa. Este último cuerpo legal especifica nuevas atribuciones de los directores en el ámbito pedagógico, administrativo y financiero y entrega lineamientos para la evaluación del desempeño, sobre la base de estándares para los profesionales de la educación que ejercen en el sistema municipal.

Así, se establecieron nuevas exigencias para el desempeño de los docentes directivos y técnico-pedagógicos con el objeto de mejorar los logros de los alumnos y alumnas, mediante una gestión escolar con foco en los aprendizajes, las que además están referidas en el Marco para la Buena Dirección. A partir de ello, la División de Educación General y el CPEIP, del Ministerio de Educación, decidieron apoyar la transformación de las prácticas de gestión escolar en el marco de la implementación de la Reforma Educacional, a través de la implementación de los dos cursos piloto que conformaron este componente.

#### **4.2. Objetivo del Componente**

Su objetivo fue contribuir al desarrollo profesional de directores y Jefes de UTP de establecimientos educacionales subvencionados, desarrollando competencias para el liderazgo educativo, sobre la base de la reflexión conjunta de sus prácticas institucionales a nivel comunal.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Directivos y jefes de UTP capacitados en competencias para el liderazgo educativo mediante los cursos financiados.
- A nivel de propósito: Directivos y jefes de UTP capacitados transforman sus prácticas de gestión escolar en sus establecimientos.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con directivos y jefes de UTP capacitados en los cursos financiados por este componente.

### 4.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El producto de este componente son directivos y jefes de UTP capacitados en competencias para el liderazgo educativo.

Este programa se ejecutó a través de la realización de dos cursos piloto: Directores I que se llevó a cabo el año 2004 y Directores II, los años 2005 y 2006, entre los meses de julio y diciembre de cada año. Para la ejecución del primer curso piloto, el Ministerio de educación suscribió un convenio con la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, como unidad ejecutora, para el siendo e implementación del curso y en el segundo curso, suscribió un convenio con la Universidad Alberto Hurtado.

#### a) Curso piloto Directores I:

Estuvo orientado a directores de establecimientos educacionales subvencionados y se realizó en fases presenciales y a distancia, con una duración total de 250 horas pedagógicas, distribuidas en 120 horas presenciales y 130 horas a distancia (tutoría on line), cuya secuencia y duración se muestra en el Cuadro N° A.IV.3.

**Cuadro N° A.IV.3: Distribución y duración de las fases presenciales y a distancia del curso piloto Directores I**

Actividades Generales	Duración	Lugar
Fase presencial 1	una semana	CPEIP
Fase a distancia 1	diez semanas	Lugar de trabajo de los directores
Fase presencial 2	Una semana	CPEIP
Fase a distancia 2	Seis semanas	Lugar de trabajo de los directores
Fase presencial 3 (cierre)	Tres días	CPEIP

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por el CPEIP.

Las fases presenciales se realizaron en las dependencias del CPEIP y en ellas se desarrollaron los contenidos y la capacitación para llevar a cabo el plan de trabajo que los directores implementarían, a distancia, en sus respectivos establecimientos educacionales. En la etapa a distancia, los directores participantes en el curso implementaron en su establecimiento el plan de acción desarrollado. Para ello contaron con tutoría en línea, para lo cual debían tener acceso a Internet diariamente.

Para aprobar el curso se exigió una calificación final igual o superior a 4,0 y una asistencia mínima del 75% de las horas presenciales.

El curso consideró un total de 50 cupos para Directores en ejercicio de establecimientos subvencionados del país, que se encontraban incorporados al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE). El proceso de selección de postulantes fue realizado por la Unidad de Gestión Escolar de la División de Educación General del Ministerio de Educación, sobre la base de los siguientes criterios:

- Directores en ejercicio de establecimientos subvencionados participantes del SACGE y que demostraran estabilidad en el cargo, ya sea por haber ganado un concurso recientemente o que su cargo no sea concursado en al menos los próximos dos años. Para ello se solicitaba un certificado del sostenedor que indicara el número de años que el postulante había ejercido en el actual cargo de director y el número de años ejercidos desde el último concurso.
- Contar con el aval del Sostenedor, a través de una carta del sostenedor dirigida al Ministerio de Educación donde manifestara su apoyo y compromiso para facilitar la participación del director(es) durante la totalidad del período de realización del curso y la ejecución de su proyecto durante el segundo semestre del 2004.
- Presentar una descripción de una propuesta de mejoramiento educativo que se esté ejecutando o que esté planificado realizar en su institución durante el período de realización del curso, en la cual el postulante tenga directa injerencia y participación. Lo anterior debe expresarse claramente en la descripción de la intervención institucional.
- Contar con acceso expedito a internet para desarrollar la fase a distancia.

El proceso de selección veló por la representatividad regional de la muestra de directores que participaran en el curso y el cumplimiento de los antecedentes solicitados.

### **Curso piloto Directores II:**

La segunda versión del curso de formación de directores en servicio, estuvo orientado a directores y jefes de UTP. Se centró en el desarrollo de competencias para el liderazgo en el área de Gestión Curricular del Marco para la Buena Dirección, proporcionando a los participantes herramientas prácticas para el desarrollo de dichas competencias, junto con promover la reflexión y el análisis respecto de las expectativas que aportan estos actores sobre el aprendizajes de los alumnos. Para ello se utilizaron estrategias de intervención del tipo de Talleres Comunes y Pasantías Nacionales, aprovechando la experiencia del CPEIP en la implementación de estas estrategias.

El curso se desarrolló en base a “grupos taller” conformados por directores y jefes de UTP de establecimientos subvencionados de una misma comuna, considerando a dos personas por cada establecimiento. Como se trató de un curso piloto, se invitó a participar a 10 comunas ubicadas en la Región Metropolitana, de Valparaíso y del Maule, cuyos establecimientos estuvieran participando en el SACGE, con un mínimo de 5 y un máximo de 7 establecimientos por comuna. Las comunas que finalmente aceptaron participar durante el año 2005 fueron ocho: Estación Central, Quinta Normal, San Bernardo, Quilpue, Quillota, Rancagua, Linares y Parral.

Cada grupo taller podía constituirse con un mínimo de 10 y un máximo de 14 participantes, en grupos de establecimientos de Educación Básica o de Educación Media, siendo responsabilidad del Ministerio de Educación, la selección de los beneficiarios del curso, a partir de aquellos propuestos por los sostenedores de los establecimientos de las comunas seleccionadas.

El curso tuvo una duración de 5 meses y se estructuró en 13 sesiones con un total de 112 horas pedagógicas que se impartieron en modalidad mixta, distribuidas en 72 horas de sesiones presenciales y 40 horas de aplicación o transferencia al establecimiento.

En lo que respecta a los recursos financieros, el financiamiento del componente consideraba el pago a las universidades que llevaron a cabo los cursos, lo que estaba regulado mediante la suscripción del convenio respectivo, y el pago del traslado a Santiago de los directores y jefes técnicos de UTP que participaron en los cursos. Para esto último, se transfirieron los recursos requeridos a las Direcciones Provinciales de Educación.

Finalmente, este componente no consideró un enfoque especial de género en su diseño e implementación.

#### **4.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

Tal como se mencionó anteriormente, el componente Formación Profesional de Directores en Servicio correspondió al desarrollo de dos cursos pilotos los cuales fueron llevados a cabo por la Unidad de Gestión Escolar de la División de Educación General y el CPEIP, donde la primera tenía la responsabilidad de realizar las convocatorias y selección de los participantes a nivel nacional, a través del sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar; mientras que el CPEIP, se hizo cargo de la supervisión de los cursos que desarrollaron las instituciones ejecutoras (universidades). Para ello, el equipo del CPEIP designó a tres profesionales de otros programas, para que incorporaran dentro de sus funciones, estas actividades.

Los mecanismos de coordinación entre el equipo coordinador del programa y las Instituciones ejecutoras de los cursos eran formales, consistiendo en informes de avance y final. Paralelamente, se usaban medios no formales como correos electrónicos y llamados telefónicos.

#### **4.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

Las actividades de seguimiento fueron de carácter administrativo mediante los informes que entregaban las instituciones ejecutoras de los cursos, la cantidad y fechas de entregas de estos informes se definía en el contrato de prestación de servicios previo inicio de las actividades.

En el caso del primer curso piloto el monitoreo consistió en la aplicación de dos cuestionarios a los participantes (pre y post curso), además de la realización de dos entrevistas grupales, las que llevó a cabo un psicólogo del CPEIP. Estos instrumentos aportaron información, principalmente, sobre las competencias logradas y su percepción acerca del desarrollo del curso. Lo anterior fue complementado con visitas y observación de las clases de la fase presencial, lo que fue realizado por un profesional del CPEIP y otro de la DEG. Además, se cuenta con dos Informes de Avance e Informe Final de la entidad ejecutora (U. Playa Ancha), los que incluyen información sobre el progreso de los participantes, así como la evaluación de portafolios e informe de las visitas en terreno realizadas a diez directores participantes.

En el segundo curso, el monitoreo consistió en la supervisión, por parte del equipo del MINEDUC (CPEIP y DEG), de las sesiones de taller realizadas por la institución ejecutora en las distintas comunas del país seleccionadas. El equipo del Ministerio elaboró una pauta de observación para este propósito, lo que le permitió formular recomendaciones a la modalidad de entrega y contenidos abordados, de manera de obtener un servicio acorde a lo solicitado en los Términos de Referencia con que se contrató el curso. Este monitoreo ha permitido disponer de registros de observación de las sesiones de taller, así como una síntesis de observaciones hechas al Informe Final, con todas las precisiones solicitadas a la institución sobre la base de lo monitoreado durante el desarrollo del curso.

El componente no desarrolló una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios que haya sido utilizada en la toma de decisiones.

#### **4.6. Beneficiarios del Componente**

Los beneficiarios del primer curso fueron sólo directores en servicio y los del segundo, directores y jefes de UTP, en ambos casos de establecimientos educacionales subvencionados. En el Cuadro N° A.IV.4 se indica la población potencial y objetivo, según distribución regional.

**Cuadro N° A.IV.4: Población Potencial Programa Formación Profesional de Directores en Servicio, según distribución regional, 2007 (N° de Directores y Jefes de UTP)**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	443	3,24
2	482	3,53
3	261	1,91
4	954	6,98
5	1350	9,88
6	699	5,12
7	966	7,07
8	1.758	12,87
9	908	6,65
10	1381	10,11
11	93	0,68
12	164	1,20
13	4.203	30,76
<b>Total</b>	<b>13.662</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

#### **4.7. Reformulaciones del Componente**

Este programa consistió en la realización de dos cursos piloto, donde el segundo presentó reformulaciones respecto del primero, en el sentido de incorporar como beneficiarios no sólo a los directores de establecimientos educacionales subvencionados, sino además extenderlo a los Jefes de UTP de esos establecimientos. Al mismo tiempo, se reformuló la estrategia de intervención utilizando un sistema similar al empleado en talleres comunales.

#### **4.8. Justificación del Término del Programa**

Los cursos que formaron parte de este programa fueron ideados como experiencias piloto, de modo que el término del programa coincide con la estructuración de un nuevo programa que incorpora estas experiencias, como es el caso del Programa de Liderazgo Educativo, que nace el año 2007, donde su línea de desarrollo profesional de directivos de establecimientos educacionales, se basa en la experiencia llevada a cabo en los cursos piloto de formación de directores.

#### **4.9. Programas-Componentes Relacionados**

Dado los objetivos de este componente y tal como fue concebido, este programa se relacionó estrechamente con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, que se mantuvo operativo hasta el año 2007 y administraba la Unidad de Gestión Escolar de la División de educación General del Ministerio de Educación. Este sistema promovía el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base a un "Modelo de Calidad de la Gestión Escolar", la revisión y validación de este diagnóstico por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que provienen de los sostenedores municipales hacia las escuelas y del propio Ministerio de Educación, a través de la supervisión<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> MINEDUC, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División Educación General. "Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar", Santiago, 2005.

No hay, en la oferta privada, programas o cursos que puedan considerarse sustitutos o complementarios a los desarrollados por este componente.

## **V. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA**

### **1. Descripción del Programa Becas de Especialización**

Este programa de perfeccionamiento se lleva a cabo desde el año 2004 y consiste en cursos de especialización cuya ejecución se externaliza a universidades autónomas, estatales y privadas que tienen facultad de educación y cuentan con equipos académicos competentes en la enseñanza de los subsectores de aprendizaje, definidos como prioritarios por el programa. Cada año, el CPEIP en conjunto con Universidades chilenas acreditadas, invitan a profesores y profesoras de aula de los sectores municipal y particular subvencionado, que se desempeñan en el Segundo Ciclo de Educación Básica en los sectores de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza, a participar en el Programa de Postítulos de Mención. Las orientaciones de los cursos los define el CPEIP de acuerdo a las prioridades curriculares que determina la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación.

Los cursos de postítulos se realizan a través de clases presenciales distribuidas en períodos intensivos, coincidentes con el inicio de las vacaciones escolares, y en períodos regulares que, generalmente, se concentran en dos días a la semana, incluyendo los días sábados. Su duración mínima es de trece meses y la máxima de dieciocho meses, dependiendo de la propuesta de cada Universidad. La extensión horaria de los Postítulos de mención es de 875 horas pedagógicas, divididos en 700 horas presenciales y 175 no presenciales.

Los postítulos tienen una estructura uniforme; sin embargo, cada universidad en su propuesta de diseño pedagógico, define en forma detallada las actividades y cronograma a realizar, el que debe ser evaluado y aceptado previamente por el CPEIP. Los postítulos se realizan de acuerdo a la siguiente estructura:

- Realización de módulos específicos: corresponden a 600 horas pedagógicas de clases presenciales.
- Seminario: Diseño de una intervención pedagógica guiada, sobre una situación problemática de aula diagnosticada por el profesor o profesora participante e implementada con apoyo del académico tutor. Corresponde a 100 horas pedagógicas de trabajo presencial y a 175 horas pedagógicas no presenciales.
- Seguimiento al aula: consisten en visitas del académico guía a los profesores participantes.

Los docentes matriculados en estos cursos son becados por el Ministerio de Educación, quien aporta aproximadamente el 80% del valor del curso, incluidas las estampillas. El 20% restante debe ser financiado por el docente.

Hasta el año 2007, el programa comprendía la realización de un solo componente, postítulos de mención de segundo ciclo básico, que es el que se analiza en este estudio. Sin embargo, cabe destacar, que a partir del año 2008 se incorpora la realización de Postítulos de mención para el primer ciclo básico, los que no forman parte del periodo en análisis de este estudio.

#### **1.1. Justificación del Programa**

Según lo señalado por el CPEIP<sup>23</sup>, la mayoría de los profesores y profesoras que ejercen en el segundo ciclo de Educación Básica, en el sector subvencionado, tienen una formación inicial de

---

<sup>23</sup> CPEIP. "Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000 – 2005". Santiago, Chile. Marzo 2006. 340 p.

carácter generalista, que resulta insuficiente respecto de las demandas que plantea el currículo de este nivel y ciclo educativo, lo que constituye un inconveniente para que estos docentes puedan responder adecuadamente a los planteamientos del actual marco curricular. Este planteamiento recoge lo señalado por la OECD en su informe del año 2003, en relación a que los profesores de segundo ciclo básico no cuentan con el conocimiento suficiente y no manejan los contenidos que el currículo exige.

Por otra parte, las acciones de perfeccionamiento impartidas por el Ministerio de Educación hasta el año 2003 no abarcaban el segundo ciclo de enseñanza básica, nivel donde la demanda de conocimientos es mayor.

Finalmente, aprovechando las vinculaciones establecidas entre el CPEIP y las universidades, a raíz del componente de Apropriación Curricular, del programa Perfeccionamiento en áreas prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, el año 2004, se tomó la decisión de generar una experiencia de formación en servicio orientada a la especialización de docentes que imparten clases en segundo ciclo de Educación Básica, en subsectores del currículo en que se han detectado mayores falencias. Así, a fines del año 2004, se iniciaron los primeros cursos de Postítulos de especialización en Educación Matemática.

## **1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa**

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2003 “Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo” y a los productos estratégicos del mismo año: “Supervisión técnico-pedagógica” y “Programas de Mejoramiento Educativo”.

El programa se enmarca en el Marco para la Buena Enseñanza y contribuye, de manera prioritaria, al desarrollo de las competencias del Dominio A, en especial en lo que dice relación con los criterios A.1, “Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional”; A.3, “Domina la didáctica de las disciplinas que enseña”; A.4, “Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos” y A.5, “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 y alumnas demostrar lo aprendido”.

## **1.3. Objetivo del Programa**

El objetivo del programa es propender a la progresiva especialización de los conocimientos y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesionales de la educación que se desempeñan en enseñanza básica en establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares), mediante el otorgamiento de becas de especialización en universidades chilenas, en el ámbito del segundo ciclo de Educación Básica. De esta manera, se espera que los profesores se conviertan en especialistas en su sector educativo.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: profesionales de la educación que se desempeñan en enseñanza básica, capacitados en su sector educativo mediante los cursos financiados.
- A nivel de propósito: profesionales de la educación que se desempeñan en enseñanza básica capacitados en su sector educativo transforman sus prácticas de aula mediante los cursos financiados.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con profesionales de la educación que se desempeñan en enseñanza básica capacitados en su sector educativo mediante los cursos financiados.

#### 1.4. Descripción del proceso productivo del Programa

El producto de este componente es profesionales de la educación que se desempeñan en enseñanza básica capacitados en su sector educativo. Las etapas del proceso productivo del programa (componente Postítulos de mención segundo ciclo) son las siguientes:

##### a) Llamado y selección de Universidades

Para el desarrollo de este programa, el Ministerio de Educación celebra convenios con universidades chilenas, (por invitación pública o privada). Para ello, a principios de septiembre de cada año el MINEDUC a través del CPEIP, envía una invitación para postular a un listado de universidades, de acuerdo a la experiencia de trabajo del CPEIP con estos establecimientos de educación superior y a las especialidades de cada institución. En esa oportunidad se les envían los términos de referencia para que realicen su propuesta. Sólo pueden participar las universidades que cumplan con los siguientes requisitos:

- Que otorgan formación inicial pedagógica en programas regulares.
- Que cuenten con Departamento, Instituto o Facultad en el sector o subsector convocado.
- Que hayan desarrollado experiencias de perfeccionamiento en el Programa de Formación para la Apropriación Curricular en dicho sector.
- Que tengan una sede con funcionamiento permanente en el lugar donde se desarrolla el curso, con la infraestructura y el equipamiento técnico necesario para el desarrollo de la mención.

Los sectores y subsectores de aprendizaje que aborda el programa cada año, son determinados anualmente por la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación.

Las ofertas de las universidades que deseen postular se reciben hasta la primera semana del mes de octubre, las que son evaluadas durante la segunda semana de octubre, en dos etapas: en una primera etapa se comprueba el cumplimiento de los aspectos formales y administrativos, y en la segunda se evalúan los aspectos técnicos. Las propuestas se evalúan considerando:

- La capacidad institucional para llevar a cabo la propuesta, en consideración de los recursos que pone a disposición del postítulo y la organización institucional que se preocupará de su puesta en práctica.
- La calidad, pertinencia, coherencia y factibilidad del o de los avientes de aprendizaje que ofrece, en consideración de su capacidad para proveer condiciones favorables para el aprendizaje crítico y reflexivo de parte de los profesores participantes.
- La calidad, pertinencia, coherencia y relevancia del tratamiento de los núcleos temáticos en el diseño pedagógico del postítulo.
- La calidad y coherencia del plan de trabajo, en consideración de la integración y articulación de las actividades principales y la previsión del recurso tiempo.
- El currículum de los académicos que forman parte del equipo de trabajo para la realización del postítulo.
- La participación de un académico con grado de doctor o Ph. Doctor en la especialidad del subsector de aprendizaje del postítulo.

Una vez aceptado el curso y previo al inicio de la postulación de docentes, debe ser inscrito por la universidad en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP) que posee el CPEIP, de acuerdo a la normativa vigente, dentro de los plazos reglamentarios.

##### b) Llamado y selección de Docentes

El proceso de difusión, postulación y selección de docentes, que se lleva cabo entre los meses de octubre y noviembre, es responsabilidad de las universidades adjudicadas; sin embargo, el Ministerio

de Educación colabora publicando información de los cursos disponibles en los sitios web cpeip.cl y mineduc.cl. Cada docente postula entregando sus antecedentes a la universidad que dicta el curso de su interés. Los requisitos que deben cumplir son los siguientes:

- Tener título de profesor de Educación Básica.
- Desempeñarse actualmente en establecimiento municipal o particular subvencionado, de mayor vulnerabilidad.
- Ejercer docencia en el segundo ciclo básico, esto es, de 5° a 8° básico.
- Tener un mínimo de dos años de experiencia profesional.
- No tener mención en el subsector del Programa.
- Contar con la autorización del sostenedor del establecimiento donde trabaja (expresada mediante una carta).

La supervisión de estos procesos está a cargo de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la región respectiva a la universidad que imparte el curso. En caso que la demanda exceda los cupos, la SEREMI de Educación participa del proceso de selección de docentes, privilegiando los siguientes criterios:

- Que se desempeñen en establecimientos que atienden alumnos de mayor vulnerabilidad de acuerdo a índice de Vulnerabilidad, IVE, que la JUNAEB calcula cada mes de abril para todos los establecimientos
- Tengan menos de veinticinco años de experiencia laboral.
- Demuestren tener una carga horaria sobre el 50% en el subsector de aprendizaje del postítulo.
- Demuestren mayor número de años de enseñanza en el subsector de aprendizaje.

La implementación de estos criterios en la práctica se daba de la siguiente manera: en caso de existir más docentes postulantes que cupos disponibles para participar en el programa, se construye un ranking según índice de vulnerabilidad de todos los docentes que cumplen con los requisitos de participación y se elige a aquellos que se desempeñen en los establecimientos que presenten un mayor índice de vulnerabilidad, según el número de cupos disponibles.

La última semana de diciembre, una vez seleccionados los docentes, las universidades comunican los resultados del proceso a los postulantes y envían la nómina al CPEIP, mediante la SEREMI de Educación correspondiente.

En el caso que la demanda de matrícula exceda la cantidad de vacantes, el Ministerio de Educación puede, siempre que exista disponibilidad presupuestaria, realizar un segundo proceso de selección.

### c) Desarrollo del curso

Las actividades del curso de perfeccionamiento contemplan 875 horas pedagógicas en total, distribuidas en 700 horas presenciales, 100 de las cuales se destinan al trabajo de seminario, y 175 horas no presenciales, destinadas a actividades de aplicación y/o preparación de materiales, las que se realizan en un plazo máximo de 18 meses, dependiendo del programa de cada Universidad. Las actividades comienzan el mes de enero con el objeto de desarrollar una etapa inicial intensiva y la calendarización y diseño de cada actividad es parte de la propuesta que elabora cada universidad.

Los seminarios consisten en un proceso de investigación y acción de una situación detectada a nivel de aula, que los profesores participantes desarrollan de manera individual. Este trabajo es aplicado en el aula y evaluado por la universidad. El seminario se materializa en un Informe de Seminario.

El académico-tutor de cada seminario, como actividad de seguimiento en el aula, debe visitar como mínimo, a dos profesores de su grupo.

d) Entrega de Informes de Avance

Una vez transcurrido el 10% de las horas presenciales del postítulo, la universidad debe enviar un primer informe de avance al CPEIP. Este da cuenta del proceso de inscripción, selección, matrícula, resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación diagnóstica y la inscripción del curso en el registro público.

Transcurrido el 50% de las horas presenciales del postítulo, la universidad debe enviar un segundo informe de avance por correo electrónico al CPEIP. Este incluye las evaluaciones parciales llevadas a cabo a la fecha, descripción cuantitativa y cualitativa del desarrollo de los procesos y la nómina de profesores que se visitarán en el Seminario. Los pagos están asociados a la entrega de los tres informes: informe 1 (40%), informe 2 (30%) e informe final (30%).

e) Evaluación a docentes participantes

El sistema de evaluación que utiliza cada universidad en los cursos que imparte se explicita en el diseño pedagógico de su propuesta; sin embargo, por términos de referencia, ésta debe tener un enfoque de "Evaluación para el Aprendizaje", que apunta a poner la evaluación en los aprendizajes que son capaces de lograr los estudiantes y quienes deben evidenciarlos en distintas situaciones evaluativas.

f) Certificación

La universidad debe otorgar la certificación a los profesores participantes que hayan aprobado el curso, la que debe ser entregada personalmente o en el domicilio del docente a través de correo certificado.

g) Entrega de Informe Final

Las universidades entregan un informe final, el que debe ser entregado a más tardar veinte días hábiles después de finalizar el postítulo. Este debe dar cuenta de la situación final de los profesores participantes, una evaluación y sistematización de la experiencia y aspectos críticos para la continuidad de la estrategia y constancia de la entrega de certificación a cada profesor que haya aprobado el curso.

h) Seguimiento

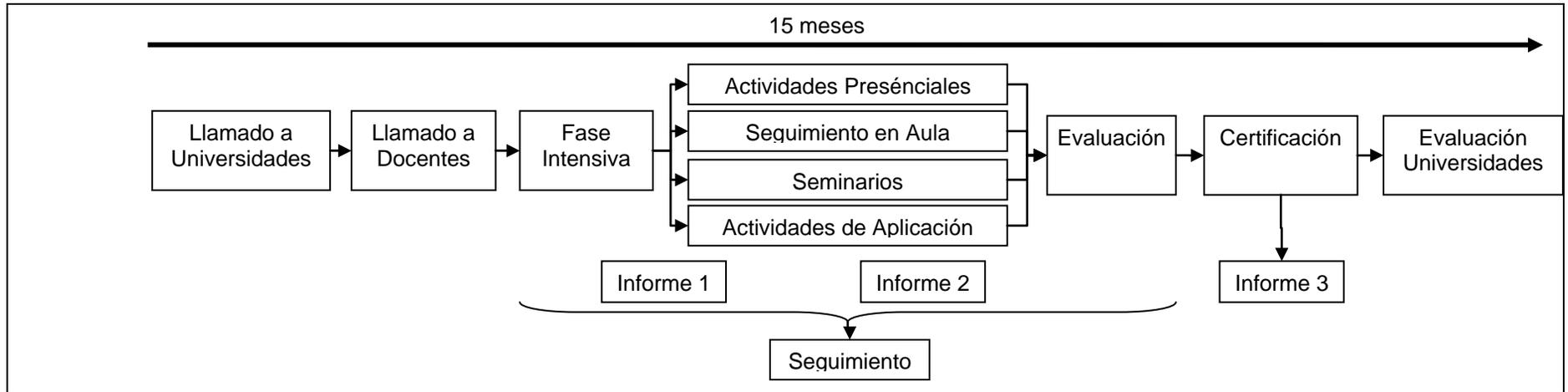
El equipo coordinador del programa realiza dos seminarios de seguimiento durante el año, uno el mes de julio y otro el mes de noviembre, donde se reúne con los coordinadores académicos de las universidades que se adjudicaron cursos para compartir experiencias y coordinarse.

i) Evaluación de las universidades:

El mes de abril del año siguiente al inicio de ciclo del programa, el equipo coordinador del programa genera y envía a cada universidad una evaluación de su gestión, respecto de su trabajo realizado el año anterior. En el equipo coordinador, cada persona tiene asociado el trabajo administrativo y de gestión con un conjunto de universidades y es en base a las problemáticas enfrentadas y su superación, sean de estas de cualquier ámbito: administrativo, pedagógico, etc.

En la Figura N° A.V.1, se muestra el diagrama de procesos del programa Becas de Especialización.

**Figura N° A.V. 1: Diagrama de Proceso, Programa Becas de Especialización**



	<b>Selección de Universidades</b>	<b>Selección de Beneficiarios</b>	<b>Fase1: Clases</b>	<b>Fase2: Aplicación</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Certificación</b>	<b>Evaluación Universidades</b>	<b>Seguimiento</b>
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Oct.- Nov.	Dic.	Ene.	Mar.-Dic.	Ene.	Mar.	Abr.	Ene.-Ene.
<b>Duración:</b>	6 semanas	4 semanas	4 semanas	44 semanas	4 semanas	4 semanas	1 semana	48 semanas
<b>Instituciones Participantes:</b>	Equipo Coord.	Universidad SEREMI	Universidad	Universidad	Universidad	Universidad	Equipo Coord. SEREMI	Equipo Coord. SEREMI

Los tiempos explicitados en este cuadro corresponden a un diseño de 12 meses.

Fuente: Elaboración propia.

Los recursos asignados al programa se utilizan para financiar una beca de arancel de matrícula que cubre, aproximadamente, el 80% del total de la matrícula de especialización y los costos de estampillas para la certificación que otorga la universidad, pero no cubre traslados ni alimentación. La transferencia de estos recursos se hace directamente a las universidades, a través de convenios suscritos con el Ministerio de Educación. Los recursos se pagan en tres cuotas contra recepción y aprobación de los informes de avance 1 y 2 y del informe final, para cada una de estas cuotas corresponde el 40%, 30% y 30% respectivamente. El costo aproximado por docente matriculado es de \$ 750.000. El 20% restante del arancel de matrícula, es financiado por los propios docentes, el que puede variar entre \$ 50.000 y \$ 160.000, dependiendo de la universidad. La forma de pago es definida por cada universidad. Los gastos de alimentación de los participantes, se financian de acuerdo a la propuesta de cada universidad adjudicada.

Adicionalmente, al momento de la matricula, la universidad exige a cada profesor que hará uso de la beca del Ministerio, una boleta de garantía o un pagaré notarial por una suma entre \$600.000 y \$650.000 a favor del FISCO-Ministerio de Educación, el que se hace efectivo o en caso de deserción no justificada.

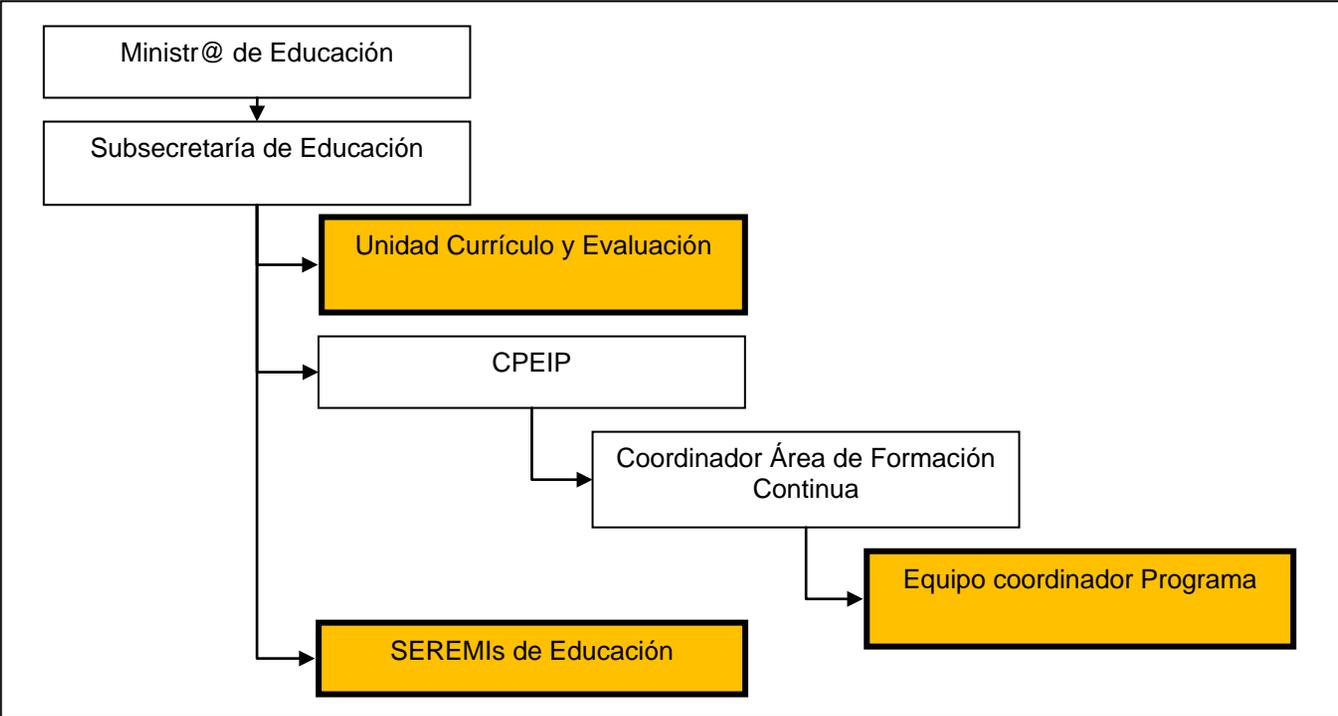
Dado que la participación en los cursos es voluntaria, la distribución de los recursos obedece a la demanda, por lo que no existen criterios de asignación de recursos a nivel de oferta.

Por otra parte, el Programa no consideró el enfoque de género ni en el diseño ni aplicación de criterios de selección o focalización. Finalmente, existe un sistema de co-pago que implica que los docentes participantes deben financiar una parte mínima del costo del curso, con el propósito de generar un mayor compromiso con el cumplimiento de los objetivos y resultados de éste.

**2. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa**

En la Figura N° A.V.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, destacándose aquellas que participan directamente.

**Figura A.V.2: Estructura Organizacional, Programa Becas de Especialización**



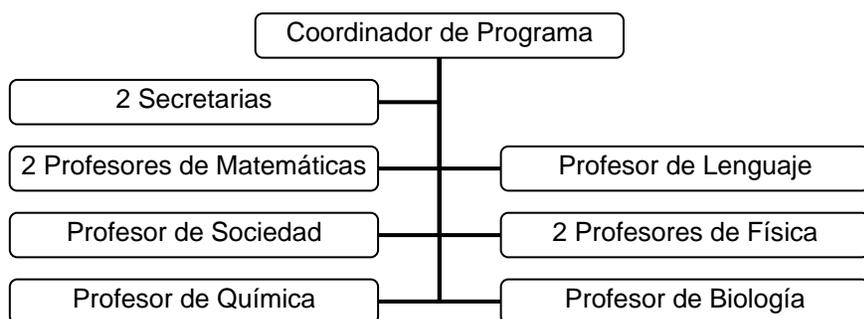
Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- Unidad de Currículo y Evaluación: En conjunto con el CPEIP, cada año determina los sectores y subsectores de aprendizaje que serán abordados en los cursos.
- Secretarías Regionales Ministeriales de Educación: Apoyan en la supervisión y definición de criterios de los procesos de postulación y selección de docentes que llevan a cabo las universidades, en caso de ser necesario.
- CPEIP, Equipo coordinador del programa: Es el responsable del programa. Además de la definición anual de los sectores y subsectores de aprendizaje que serán abordados en los cursos, tiene a su cargo los procesos de difusión, postulación, inscripción y selección de los docentes participantes y les informa sobre su aceptación o rechazo, sin perjuicio de la labor de difusión de carácter general que pueda desarrollar el Ministerio de Educación. Además, es responsable del proceso de selección de las universidades que realizarán los cursos. En este sentido se encarga de elaborar los términos de referencia; recibir, evaluar y seleccionar las propuestas de las universidades postulantes; supervisar las actividades y evaluar las universidades ejecutoras.

El CPEIP lleva a cabo los procesos de difusión, postulación, inscripción y selección de las y los docentes participantes y les informa sobre su aceptación o rechazo en el curso. Todo lo anterior, sin perjuicio de la difusión de carácter general que realiza el Ministerio de Educación.

El equipo está compuesto por 11 personas organizadas de la siguiente manera:



Este equipo, además, está a cargo del componente Apropriación Curricular del programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, donde cada uno de los ocho profesores cumple un doble rol, por un lado, está encargado de un grupo de universidades que participan de los procesos de adjudicación de cursos, y por otro lado, cumple el rol de experto según su sector, en el proceso de evaluación de las propuestas.

Los mecanismos de coordinación entre el equipo coordinador y las universidades que ejecutan los cursos son instancias formales, tales como la entrega de términos de referencia de los cursos, la elaboración de informes por parte de la universidad para dar cuenta de sus gestiones y resultados hasta ese momento, la realización de dos seminarios al año para la coordinación entre las partes, y la entrega a las universidades de un documento formal evaluativo respecto a su gestión.

Entre el equipo coordinador y las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, los mecanismos de coordinación se realizan utilizando e-mails y a través de llamados telefónicos.

### **3. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa**

Las funciones y actividades de monitoreo y evaluación llevadas a cabo por el programa, están centradas principalmente en un seguimiento y evaluación de la gestión de las universidades participantes en el programa, respecto de las materias que le fueron contratadas, así como de los

docentes participantes de manera de entregar información útil a los académicos de las universidades para que estructuren su trabajo. En este sentido, el CPEIP ha instalado un sistema de evaluación pre y post título a partir del año 2008, el cual consiste en encuestas de satisfacción de usuarios a los docentes participantes antes de iniciar el curso y una vez que lo han finalizado, donde se evalúan diferentes ámbitos.

Para la evaluación de los docentes participantes, si bien ésta es implementada por la universidad o instituto profesional respectivo, es el equipo coordinador del programa quien evalúa la metodología al momento de recibir las propuestas.

El seguimiento se lleva cabo mediante informes de avance y dos reuniones anuales con los coordinadores académicos de las universidades que se adjudicaron cursos.

El Programa no desarrolló una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que haya sido utilizada en la toma de decisiones.

#### 4. Beneficiarios del Programa

La población potencial del Programa son los profesionales de la educación básica que se desempeñan en establecimientos educacionales subvencionados, preferentemente de alta vulnerabilidad socioeducativa. En el periodo 2005-2007 el programa ha focalizado sus esfuerzos en los docentes del segundo ciclo de educación básica.

No obstante lo anterior, y en atención a que no es posible dimensionar los profesores de Educación Básica que se desempeñan en segundo ciclo, se estima conveniente considerar como beneficiarios directos a todos los docentes de enseñanza básica que se desempeñan en establecimientos subvencionados y que cumplen con los requisitos descritos en el punto 1.4.b. De este modo, el Cuadro N° A.V.1 nos muestra la población potencial y objetivo del programa según su distribución regional.

**Cuadro N° A.V.1: Docentes de aula de nivel de enseñanza básica según región, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	1.406	2,88
2	1.340	2,75
3	957	1,96
4	2.290	4,69
5	4.967	10,18
6	3.089	6,33
7	3.802	7,79
8	7.159	14,67
9	3.851	7,89
10	4.597	9,42
11	431	0,88
12	464	0,95
13	14.452	29,61
<b>Total</b>	<b>48.805</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

#### 5. Reformulaciones del Programa

Este programa durante el período 2005 - 2007 se orientó a atender a profesionales de la educación de segundo ciclo básico, incorporando gradualmente distintos subsectores de la educación. A fines del año 2004, se abordó sólo el subsector de Educación Matemática; en el año 2005 se incluyó el subsector de Estudio y Comprensión de la Naturaleza, y a partir del año 2006 se amplió la oferta a

postítulos de especialización en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad.

Por otra parte, a partir del año 2008, el programa ha incluido un nuevo componente, orientado a Postítulos de mención para primer ciclo de Educación Básica. Esto es consistente con la Ley 20.158 del año 2006 que establece una Bonificación de Reconocimiento Profesional para los profesionales de la educación que se desempeñan en el sector municipal, particular subvencionado y en establecimientos de educación técnico-profesional regidos por el decreto ley N° 3166, compuesta en un 75% por concepto de título y un complemento de un 25% por concepto de mención, donde la mención puede corresponder a un subsector de aprendizaje, como es el caso de los docentes de segundo ciclo básico o un nivel educativo, como ocurre con los docentes de primer ciclo básico. Estos post títulos, además de fortalecer y actualizar las competencias del docente en el ámbito pedagógico, disciplinario y de las didácticas específicas de los dominios curriculares de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural, se preocupa de la integración curricular y articulación de este nivel con el nivel preescolar y segundo ciclo básico.

En lo que respecta al proceso productivo, a partir del año 2008 se realiza, a modo de experiencia piloto, una prueba de diagnóstico a los participantes al inicio del curso y una evaluación escrita al finalizar el curso, ambas en línea, con el objeto de retroalimentar el sistema de evaluación de los cursos.

## **6. Programas-Componentes Relacionados con el Programa Becas**

El programa Becas de Especialización constituye una modalidad concreta de perfeccionamiento, que ha sido diseñada para facilitar su acceso a todos los profesores de educación básica de los establecimientos educacionales subvencionados país, que estén interesados en perfeccionarse en los subsectores que el Ministerio de Educación ha ido priorizando durante su ejecución. Cabe señalar, que esta modalidad ha sido implementada por distintas instituciones de educación superior y forma parte de su oferta de perfeccionamiento, para docentes que no cumplen los requisitos para ser becados.

Este programa no se superpone ni duplica funciones con otros programas relacionados del sector público. Es una modalidad de perfeccionamiento que, en la medida que se articule de forma correcta, complementaría otros programas que utilizando otras herramientas y estrategias, también están orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes de alumnos y alumnas de educación básica. A modo de ejemplo, este fue el caso del Plan de Matemáticas o, potencialmente podrían ser los Planes de Superación Profesional que diseñen e implementen aquellos municipios con docentes calificados en el nivel de desempeño básico o insatisfactorio.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

## **VI. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL**

### **1. Descripción del Programa**

Este programa se enmarca en el proceso de Evaluación Docente y se encarga de operacionalizar la ejecución de los Planes de Superación Profesional, en los que deben participar los profesionales de la educación que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio. Opera desde el año 2004 y está conformado sólo por un componente: el de Planes de Superación Profesional. En la práctica, este programa traspasa a los municipios la responsabilidad de perfeccionamiento de los docentes (con nivel de desempeño básico e insatisfactorio), que ejercen en sus establecimientos educacionales.

Los Planes de Superación Profesional (PSP) son acciones de carácter formativo diseñadas y ejecutadas por los municipios, con el propósito de reducir las brechas de formación de los docentes con desempeño básico e insatisfactorio detectadas en la evaluación docente. De esta manera, a nivel comunal se constituyen espacios locales de desarrollo profesional que permiten a los docentes el aprendizaje y actualización de las competencias, conocimientos y habilidades establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza y, por esta vía el mejoramiento de sus prácticas docentes, a partir de las necesidades de desarrollo profesional derivadas de los informes de resultados de la Evaluación Docente. Su fin último es que los docentes cuenten, en forma creciente, con más y mejores herramientas profesionales, que contribuyan eficazmente a elevar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, siendo los municipios o corporaciones municipales los responsables de diseñar y ejecutar, pedagógica y operativamente, estas acciones de superación profesional.

Por su parte, el equipo coordinador del programa tiene la responsabilidad de capacitar y apoyar la correcta interpretación de los resultados de la Evaluación Docente y el diseño, gestión y evaluación de la planificación de las actividades de perfeccionamiento que los municipios proponen en sus PSP. Una segunda responsabilidad es realizar el seguimiento de la implementación de los planes de superación y elaborar material de apoyo pedagógico para los profesores objeto del programa.

Los planes de superación profesional pueden contemplar actividades como las siguientes:

- Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos.
- Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación.
- Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico u orientaciones para acceder a información disponible en Internet.
- Observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados

Finalmente, cabe destacar que los docentes que participan en las acciones de los Planes de Superación Profesional no tienen derecho a percibir la Asignación de Perfeccionamiento<sup>24</sup>.

#### **1.1. Justificación del Programa**

Este programa nace a raíz de la promulgación de la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente y su reglamento, el año 2004, en acuerdo con el Colegio de Profesores. En estos cuerpos legales, se establece que los profesionales de la educación que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio, deben someterse a evaluación cada uno y cuatro años respectivamente, y participar en forma obligatoria, en programas de carácter formativo en su comuna, los que se denominan Planes de Superación Profesional.

---

<sup>24</sup> Asignación a que se refiere el artículo 49 del D.F.L. N° 1 de Educación de 1996.

## 1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa

Este Programa responde a los objetivos estratégicos de la Subsecretaría de Educación del año 2004 “Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo” y “Mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación media privilegiando aquellos procesos con mejor incidencia en los resultados educativos de todos los alumnos y alumnas, con atención preferente a los sectores socio-educativos más vulnerables”, y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año “Supervisión técnico-pedagógica”.

Se enmarca en el Marco para la Buena Enseñanza, el que establece estándares de una adecuada práctica profesional del docente, las responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta. El programa contribuye al desarrollo de los cuatro dominios:

- A. 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. 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.
- B. 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. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.
- C. Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos: Los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. En este ámbito, adquiere especial relevancia 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. En este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.
- D. Responsabilidades profesionales: Este dominio está asociado a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y compromiso, que es contribuir a que todos los alumnos aprendan. 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 involucran, la propia relación con su profesión, así como la relación con sus pares, el establecimiento, la comunidad y el sistema educativo.

## 1.3. Objetivo del Programa

El objetivo del programa es proveer acciones de carácter formativo, diseñadas y ejecutadas por los municipios, a los profesionales de la educación que en su evaluación docente hayan obtenido un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, con el propósito de reducir las brechas de formación detectadas en la evaluación docente, y lograr que a nivel comunal, se constituyan espacios de desarrollo profesional que permitan a los docentes el aprendizaje y/o actualización de las

competencias, conocimientos y habilidades establecidas en el Marco para la Buena Enseñanza y, por esta vía, el mejoramiento de sus prácticas docentes.

Este Programa no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Profesionales de la educación que en su evaluación docente hayan obtenido un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, capacitados en las brechas de formación detectadas en la evaluación docente, mediante el diseño y ejecución del Plan de Superación Profesional de su comuna.
- A nivel de propósito: Profesionales de la educación que en su evaluación docente hayan obtenido un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, capacitados en las brechas de formación detectadas en la evaluación docente, transforman sus prácticas de aula mediante el diseño y ejecución del Plan de Superación Profesional de su comuna.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con profesionales de la educación, que en su evaluación docente hayan obtenido un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, capacitados en las brechas de formación detectadas mediante el diseño y ejecución del Plan de Superación Profesional de su comuna.

#### **1.4. Descripción del proceso productivo del Programa**

El producto de este componente es profesionales de la educación, que en su evaluación docente hayan obtenido un nivel de desempeño básico o insatisfactorio, capacitados en las brechas de formación detectadas en la evaluación docente. El proceso productivo del programa contempla etapas que se describen a continuación. En la Figura N° A.VI.1 se muestra el diagrama de procesos del Programa.

##### **a) Diseño del Plan de Superación Profesional de la comuna**

El proceso se inicia el mes de marzo, cuando el CPEIP envía los informes de resultados, producto del proceso de Evaluación Docente, a los Coordinadores Comunales (Jefes de DAEM o Directores de la Corporación de Educación Municipal) que son los responsables de administrar localmente la Evaluación Docente. El Informe de Resultados para el Sostenedor Municipal<sup>25</sup>, es la base de información que utilizan los Departamentos o Corporaciones de Educación Municipal de cada comuna para diseñar los Planes de Superación Profesional, para sus docentes que han obtenido un resultado básico o insatisfactorio. Este informe indica el nivel de desempeño final alcanzado por los docentes evaluados en esa comuna y, cuando éstos suman un total igual o superior a 3 docentes, se entrega un gráfico con los promedios obtenidos en el Portafolio por el conjunto de profesores.

Para el diseño propiamente tal de los PSP, el material anterior es complementado el mes de abril con instructivos que envía el CPEIP, para que los distintos municipios ingresen la información pertinente a los PSP en el sistema computacional que el Centro mantiene para estos efectos. Entre estos documentos se encuentran la clave de ingreso, el Manual Operativo, Manual de uso del Software y Manual de sugerencias pedagógicas.

Con todo este material, y tomando como referencia el reporte comunal de evaluación docente, los Departamentos o Corporaciones de Educación Municipal diseñan el PSP de su comuna, definen sus objetivos, las actividades que desarrollarán, los profesores que participarán y estiman el costo del mismo, desglosado por ítem. Esta información la ingresan al sistema computacional durante el mes de mayo. Es obligatorio ingresar las actividades y profesores que participarán de las acciones de

---

<sup>25</sup> Este informe corresponde a uno de los tres que entrega el Sistema de Evaluación Docente, los otros son el Informe de Evaluación Individual, que se entrega directamente a cada docente y detalla los resultados obtenidos por éste en los diferentes instrumentos evaluados y el Informe de Resultados para el Establecimiento Educacional, dirigido al equipo de gestión de cada establecimiento y que entrega información sobre el nivel de desempeño final alcanzado por los docentes evaluados en ese establecimiento.

perfeccionamiento que serán financiadas con recursos del programa. A partir de esta información, el equipo coordinador del programa realiza sugerencias, a través de la misma plataforma computacional, retroalimentando a los coordinadores comunales hasta llegar a un diseño de PSP consistente con las necesidades de cada comuna. Los PSP deben estar definidos y aprobados por el CPEIP al 30 de mayo de cada año.

Una vez aprobado el PSP, el equipo coordinador del programa emite un certificado de aprobación, al mismo tiempo que las resoluciones de transferencia de recursos, las que son tramitadas por la DEPLAP, del Ministerio de Educación. Los recursos se transfieren a las SEREMIs, las que a su vez transfieren los recursos a las comunas directamente, o a través de los DEPROVs, dependiendo de cada región. Esta modalidad dificulta el seguimiento del estado de avance de las transferencias de recursos, ya que no existe un sistema que permita registrar y verificar en línea estos movimientos. Junto a lo anterior, el CPEIP informa a cada comuna los montos que les han sido asignados, ya sea a través de carta certificada, correo electrónico o vía telefónica.

Paralelamente, el CPEIP prepara material de apoyo para los profesores calificados como Insatisfactorio y se lo envía al Coordinador Comunal, para que este lo distribuya.

#### b) Desarrollo del Plan de Superación Profesional

Una vez aprobado los PSP, los municipios invitan a participar a entidades ejecutoras y contratan directamente su ejecución, para lo cual se elaboran Términos de Referencia, donde se especifican los requerimientos de perfeccionamiento que deben componer el Plan. El ejecutor contratado completa en el software institucional el resto de la información requerida: calendarización de las actividades, detalle y costo de las mismas.

En la elaboración de los PSP pueden participar alguna de las siguientes instituciones o personas:

- Instituciones de Educación Superior autónomas e instituciones acreditadas en el CPEIP que forman docentes.
- Integrantes de la Red Maestros de Maestros.
- Aquellos docentes Destacados que hayan sido acreditados para percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica.
- Docentes que hayan obtenido un nivel de desempeño Destacado en el proceso de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, de la misma comuna u otra.
- Jefes Técnicos y profesionales de los Departamentos o Corporaciones Municipales de Educación.
- Docentes con reconocida y probada trayectoria.

Los Planes de Superación Profesional deben estar desarrollados en, a lo menos, un 50% al inicio de la nueva evaluación anual; es decir, antes del inicio del segundo semestre del calendario escolar respectivo.

#### c) Rendición de Gastos

Durante el mes de noviembre, los municipios y las Corporaciones Municipales rinden cuenta documentada y detallada de los gastos en que han incurrido para financiar los Planes de Superación Profesional de su comuna. Una vez realizada la rendición en el sitio Web [psponline.cl](http://psponline.cl), se debe enviar al CPEIP, ya sea por fax o correo certificado, una copia de todos los gastos contables en los que se ha incurrido.

Luego, el CPEIP, a través del Área de Acreditación y Evaluación Docente puede:

- Aprobar la rendición de gastos: en cuyo caso debe comunicar formalmente al coordinador comunal su aprobación por correo certificado, o

- Realizar observaciones a la rendición de gastos: En este caso, se solicita al Municipio o Corporación Municipal la rectificación y aclaración de las observaciones realizadas. Si no hay respuesta en un plazo previamente previsto, se rechaza dicha rendición, lo que se informa formalmente por correo certificado. En este caso, los montos comprometidos podrían ser descontados de la transferencia de recursos que se tenga que entregar el año siguiente para realizar el Plan de Superación Profesional correspondiente.

En caso de que el Municipio o Corporación Municipal no rindiese la totalidad de los recursos transferidos por el Ministerio de Educación, éstos permanecen en el municipio, pero son descontados del monto que corresponda transferir el año siguiente.

#### d) Seguimiento

Con el fin de asegurar que las acciones de superación profesional cumplan con la condición de ser adecuadas, pertinentes, oportunas y efectivas, el CPEIP desarrolla dos modalidades de seguimiento.

- Modalidad on-line, mediante un sistema de Monitoreo y Evaluación que incluye los siguientes módulos:
  - Identificación del Plan de Superación Profesional.
  - Inscripción de docentes en PSP: debido a que no todos los docentes evaluados como básicos e insatisfactorios en un periodo dado, realizan acciones de desarrollo profesional en el momento correspondiente debido a diferentes motivos, este módulo tiene como objetivo registrar los docentes que efectivamente son inscritos por la comuna para realizar el PSP.
  - Identificación personal de cada docente: datos sociodemográficos, experiencia docente, lugar de desempeño laboral, resultados en el Portafolio.
  - Planificación del PSP: el Coordinador Comunal define las áreas, objetivos, contenidos y acciones del PSP diseñado, de acuerdo a listados predefinidos.
  - Ejecución del PSP: Los diversos ejecutores de un PSP registran las áreas, objetivos, contenidos y acciones desarrolladas.
  - Seguimiento financiero de los PSP.
  - Evaluación de los PSP: mediante una encuesta de satisfacción de usuarios, se captura la opinión que los docentes participantes en el PSP posean de las actividades de formación. En este sentido la evaluación aquí es entendida como percepción de la calidad por parte del usuario. Es un módulo que se ha incorporado a partir del año 2007.
- Modalidad en terreno, donde el CPEIP contrata al Centro de Medición de la Universidad Católica para realizar un monitoreo en terreno sobre la implementación de los PSP, elaborando un informe de Buenas Prácticas con los antecedentes recopilados.

Los recursos asignados al programa, se utilizan para financiar:

- Transferencias a Municipalidades.
- Contrato con la Pontificia Universidad Católica para el procesamiento de la evaluación docente y supervisión de la ejecución de PSP.
- La impresión y envío del material de apoyo que el CPEIP prepara para todas las comunas que tengan en su dotación y PSP, a Profesores Insatisfactorios.

El Ministerio de Educación transfiere a los municipios y Corporaciones Municipales que ejecuten los planes de superación profesional los recursos económicos para financiarlos, atendiendo al número de docentes evaluados con nivel básico e insatisfactorio. Para ello, el Ministerio de Educación a través del CPEIP, celebra convenios con los municipios y Corporaciones Municipales,

La aprobación de los planes se hace a través del software y se dicta una resolución con la aprobación y transferencia de recursos correspondiente, quedando establecido a través del software los objetivos, contenidos, actividades, participantes y presupuesto del PSP. Para transferir estos recursos, el CPEIP confirma a la DIPLAP los montos que deben ser regionalizados, llegando a las comunas entre julio y septiembre.

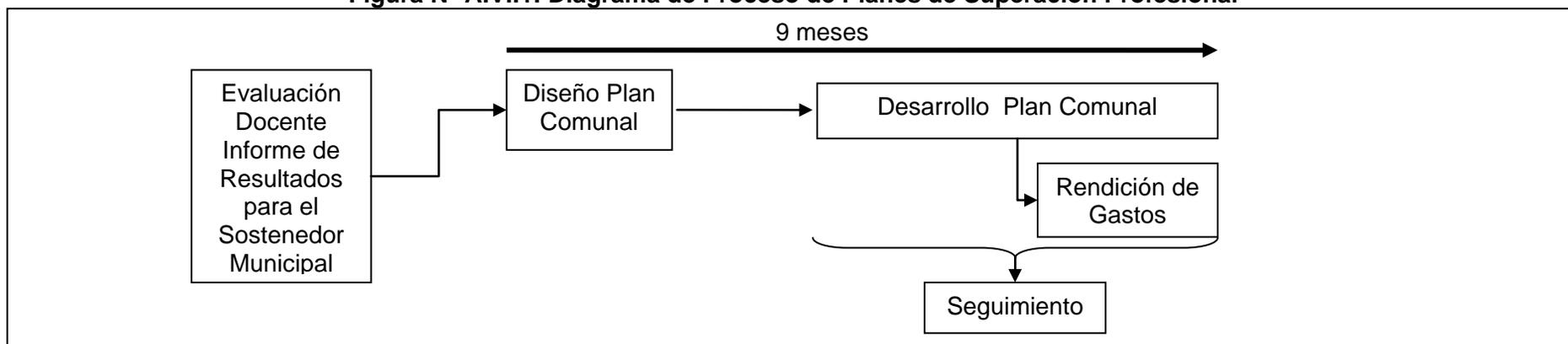
Los municipios rinden cuenta documentada y detallada de los gastos en que incurren al CPEIP, el que puede realizar observaciones al gasto y solicitar las rectificaciones que estime pertinentes. En ocasiones, con el fin de optimizar los recursos, las comunas se pueden asociar para la ejecución de sus PSP.

El monto a transferir a cada comuna resulta de la Evaluación Docente. Cada municipio recibe alrededor de \$161.000 y \$57.000 por cada profesor calificado como insatisfactorio y básico respectivamente. Hasta el año 2008, el monto asignado a cada municipio tenía un mínimo de \$500.000, que se hacía cargo de aquellas comunas con muy pocos profesores, aisladas.

Producto que los profesores calificados como básicos se evalúan cada 4 años, la asignación que un municipio recibe va acumulando recursos adquiridos por evaluaciones de años anteriores. Se trata de promover que, en base a estos recursos, cada municipio haga un diseño estratégico para un horizonte a varios años, que le permita además negociar con los posibles ejecutores.

El Programa no consideró el enfoque de género en su diseño e implementación.

**Figura N° A.VI.1: Diagrama de Proceso de Planes de Superación Profesional**



	<b>Evaluación Docente</b>	<b>Recursos Reposición</b>	<b>Diseño Plan Comunal</b>	<b>Desarrollo Plan Comunal</b>	<b>Rendición de Gastos</b>	<b>Seguimiento</b>
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Mayo – Marzo	Abril-Sept.	Abril – Junio	Junio – Dic.	Noviembre	Julio – Dic.
<b>Duración:</b>	10 meses	5 mes	2 mes	6 meses	1 mes	6 meses
<b>Instituciones Participantes:</b>	CPEIP Coord. Comunal Com. Comunal	CPEIP Coord. Comunal Com. Comunal	CPEIP Coord. Comunal	Coord. Comunal	CPEIP Coord.. Comunal	CPEIP

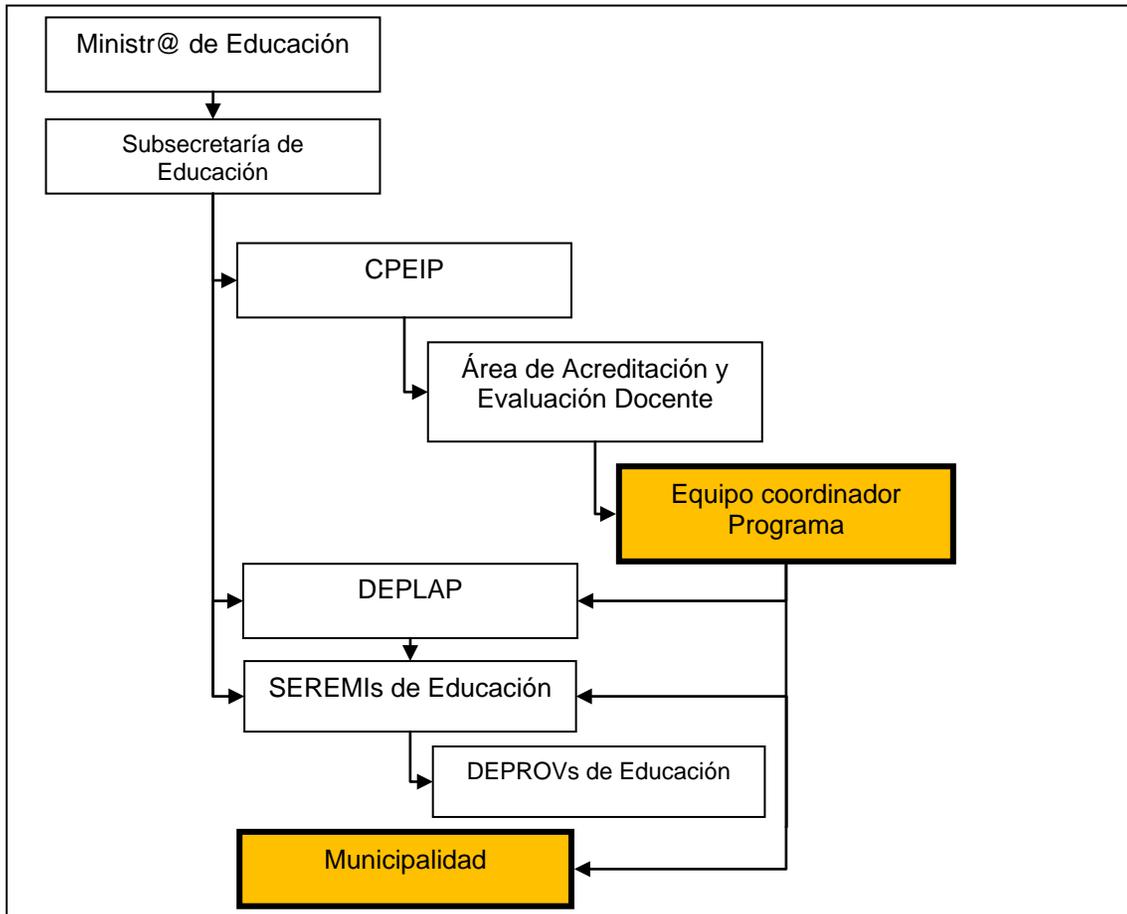
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, de forma Independiente del género, cada docente con resultados de evaluación Básico o Insatisfactorio, tiene derecho de participar en los PSP, que la comuna ha diseñado acorde a sus necesidades.

## 2. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa

En la Figura N° A.VI.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, destacándose aquellas que participan en forma directa, en la elaboración de los Planes de Superación Profesional.

**Figura N° A.VI.2: Estructura Organizacional, Planes de Superación Profesional**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- **Municipalidad:** El coordinador comunal debe gestionar el proceso de evaluación docente; diseñar, gestionar y evaluar el PSP de la comuna.
- **CPEIP, Equipo coordinador del programa:** Es responsable del programa. sus responsabilidades son:
  - Definir el presupuesto anual de cada comuna para perfeccionamiento de sus docentes que hayan sido calificados Básico o Deficientes por la Evaluación Docente.
  - Capacitar, mediante e-learning, al encargado comunal en el diseño, gestión y evaluación de Planes Anuales de Superación Profesional (PSP) en base a los resultados de la Evaluación Docente.
  - Capacitar a los encargados comunales, mediante e-learning, en el uso de la aplicación web para el ingreso y seguimiento del PSP.

- Capacitar a los encargados comunales, mediante e-learning, en la contratación de ejecutores: elaboración de Términos de Referencia, seguimiento, y evaluación.

El equipo está compuesto por 5 personas, organizadas de la siguiente manera:



La coordinación entre el Equipo y los Coordinadores Comunales se lleva cabo, principalmente, mediante la plataforma web donde se ingresan los PSP. Es a través de ésta donde el Equipo puede controlar las acciones de los Coordinadores comunales y asesorarlos cuando corresponda.

### **3. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa**

Las acciones evaluativas que realiza el equipo coordinador del programa se refieren principalmente al porcentaje de cumplimiento de lo señalado en los PSP para el año. Además, en esta misma línea están orientadas las acciones de seguimiento que lleva a cabo el CPEIP, a través del trabajo de monitoreo en terreno contratado al Centro de Medición de la Universidad Católica. Este servicio consiste, por una parte, en el acompañamiento del equipo coordinador del programa, como de las personas encargadas en cada municipio, para el correcto uso de la plataforma y la ejecución de mejoras; por otro lado, la Universidad Católica realiza anualmente un estudio de caso, con una muestra representativa, con el objetivo de evaluar la eficacia de los PSP.

El cumplimiento de los PSP se asegura mediante tres líneas de acciones:

- Reportes de control de gestión que se extraen regularmente de la plataforma
- Información que los ejecutores de los PSP deben ingresar periódicamente en la plataforma: asistencia, actividades, evaluaciones, etc.
- Rendición de gastos el final del año calendario.

El componente no ha desarrollado una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que sea utilizada en la toma de decisiones.

### **4. Beneficiarios del Programa**

El programa está orientado a atender a los profesionales de la educación del sector municipal que resulten evaluados con nivel de desempeño básico o insatisfactorio en el Sistema de Evaluación Docente del Ministerio de Educación. De acuerdo a esto, la población potencial coincide con la objetivo, ya que los PSP por definición se tienen que hacer cargo de atender a todos los docentes que se encuentran en estas categorías, en base a los cuales se dimensionan los recursos involucrados en su realización.

En el Cuadro N° A.VI.1 se muestra el total de profesionales de la educación del sector municipal que han sido evaluados cada año, en el período 2003 – 2008, separados por nivel de educación. De acuerdo a la información disponible en el Ministerio de Educación, el año 2008 del total de docentes evaluados (16.019) más los docentes que se negaron, sin razón justificada, a someterse al proceso de evaluación docente (856 docentes que por esta sola razón se califican como insatisfactorios) el 22,8% fue calificado con nivel de desempeño básico y el 1,14%, insatisfactorio, lo que ha significado un

mejoramiento respecto de las evaluaciones de los años anteriores, como se aprecia en el Cuadro N° A.VI.2.

**Cuadro N° A.VI.1: Total de profesionales de la educación del sector municipal evaluados, según nivel de educación (periodo 2003 – 2008)**

NIVEL	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Educación Parvularia	0	0	0	0	0	4.062
Primer Ciclo	3.740	922	8.028	4.978	3.137	2.062
Segundo Ciclo	0	799	2.292	8.553	3.651	5.558
Educación Media	0	0	347	715	3.627	4.337
<b>TOTAL</b>	<b>3.740</b>	<b>1.721</b>	<b>10.667</b>	<b>14.246</b>	<b>10.415</b>	<b>16.019</b>

Fuente: MINEDUC. Resultados Evaluación Docente año 2008. Disponible en: <http://www.docentemas.cl/docs/ResultadoEDocente2008.pdf>

**Cuadro N° A.VI.2: Porcentaje de casos por nivel de desempeño Evaluación Docente**

Calificación Evaluación Docente	2005	2006	2007	2008
Insatisfactorio	3,83%	2,96%	2,20%	1,14%
Básico	38,73%	32,96%	35,15%	22,80%
<b>Total Docentes evaluados</b>	<b>10.667</b>	<b>14.246</b>	<b>10.415</b>	<b>16.019</b>

Fuente: MINEDUC. Resultados Evaluación Docente año 2008. Disponible en: <http://www.docentemas.cl/docs/ResultadoEDocente2008.pdf>

Este análisis será complementado y mejorado a partir del procesamiento de la información de la base de datos que proporcione el CPEIP.

## 5. Reformulaciones del Programa

Este programa no ha experimentado reformulaciones de su diseño, sólo se han incorporado mejoras que optimizan los sistemas de evaluación y seguimiento que llevan a cabo, como es la incorporación de encuestas de satisfacción de usuarios a los docentes que han participado en el programa y en actividades de capacitación, la que se realizó por primera vez el año 2007.

## 6. Programas-Componentes Relacionados con el Programa

Este programa está estrechamente relacionado con la Evaluación Docente que lleva a cabo el mismo equipo coordinado en el Área de Acreditación y Evaluación Docente. Además, este programa puede ser complementario con todos los programas de perfeccionamiento docente que ofrece el CPEIP en su área de formación continua, puesto que no existe impedimento, para que en los PSP se incluyan actividades que se financien a través de estos otros programas, en la medida que sean consistentes con las necesidades detectadas a nivel de cada comuna.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

## VII. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PLAN DE MATEMÁTICAS

### 1. Descripción global del Programa

El programa Plan de Matemáticas tuvo como objetivo fortalecer la formación continua de los docentes que se desempeñaban en segundo ciclo de Enseñanza Básica, en establecimientos educacionales regidos por el D.F.L. N° 2, de Educación de 1998 y sus modificaciones, mediante el desarrollo de acciones de perfeccionamiento en el sector de matemáticas, orientadas a la actualización, ampliación y profundización de conocimientos y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza, de su didáctica y de los principios pedagógicos que conforman el trabajo docente en dicho sector.

Los recursos asignados al programa consideraban el financiamiento del perfeccionamiento a los profesores y profesoras participantes en los distintos componentes, incluyendo los gastos de traslado, alojamiento y alimentación, cuando correspondiera.

Se llevó a cabo entre los años 2004 y 2006 y comprendió la realización de cuatro componentes:

- Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)
- Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas
- Campeonato de Matemáticas
- Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente, a través de otros programas que el CPEIP llevaba a cabo esos años en áreas prioritarias de la enseñanza básica, tales como el Programa de Pasantías Nacionales, y los componentes Apropiación Curricular y Talleres Comunales.

De estos cuatro componentes, sólo el último tuvo una mayor duración (desde el año 2004 hasta el año 2006), los componentes restantes sólo se llevaron a cabo durante el año 2005, lo que coincidió con la dictación del Decreto que reglamentó la ejecución del Programa Plan de Matemáticas.

#### 1.1. Justificación del Programa

Los resultados de pruebas internacionales (PISA 2003) mostraban un desempeño deficiente en matemáticas de los estudiantes chilenos, tal como reporta el Informe de la OECD 2004 “En matemáticas y lectura, Chile tiene un desempeño adecuado en pruebas internacionales cuando los resultados son comparados con otros países latinoamericanos (bajo México, pero se puede argüir que México tiene un grupo más selectivo de 15 años de edad en la muestra que Chile, por la mayor universalidad de la educación secundaria en Chile), pero está muy por bajo la media cuando es comparado con los países desarrollados y muchos países en Asia, incluyendo países relativamente no industrializados como Tailandia y Malasia”. Estos resultados llaman la atención de los medios de comunicación, generando un debate sobre la eficacia de las políticas y reformas implementadas en educación hasta esa fecha.

Este programa surge como una prioridad en las políticas de educación, impulsada por el Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar, para mejorar las enseñanzas de las matemáticas, por cuanto este sector se considera esencial para la adquisición de las competencias básicas que deben alcanzar los niños y jóvenes a lo largo de sus años de escolaridad, articulando de esta forma las diversas modalidades de perfeccionamiento que había resuelto realizar el CPEIP en este subsector de la educación, dirigidas a los profesionales de la educación que se desempeñan en segundo ciclo de la enseñanza básica en establecimientos educacionales subvencionados<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> MINEDUC, Decreto 113, de 30 de mayo de 2005, que reglamenta la ejecución del Plan Matemática.

## 1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2004 “Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo” y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año “Supervisión técnico-pedagógica”.

El programa Plan de Matemáticas se enmarca en el contexto de la Reforma Educacional y la política educacional, que da respuesta a una situación de la educación del país en la década pasada, que se caracterizaba por la baja calidad de la oferta educativa; desactualización (retraso) respecto al avance del conocimiento y poca capacidad de atracción sobre los educandos.<sup>27</sup>

El propósito de la Reforma Educacional y de la política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres. Para ello, se pone el centro en los aprendizajes logrados y no sólo en el aumento de la escolaridad.

## 2. Componente 1: Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

Este componente estuvo orientado a profesores que enseñaban matemáticas en el segundo ciclo de Educación General Básica y consistía en la producción de material educativo y cursos de perfeccionamiento para el desarrollo de competencias que permitieran a los docentes de aula comprender los resultados del SIMCE Matemáticas de su establecimiento, de manera de diseñar y poner en práctica “Planes Remediales”. Estos corresponden a planes de trabajo diseñados y desarrollados en cada establecimiento educacional, de manera conjunta por el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y los docentes del segundo ciclo de enseñanza básica que enseñan en el sector de matemáticas, destinado a superar las principales falencias detectadas en el SIMCE, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas en dicho sector.

Sólo se ejecutaron actividades de este componente el año 2005.

### 2.1. Justificación del Componente

Este componente surge como resultado de la recomendación de los examinadores de la OECD 2004<sup>28</sup>: “Mientras más sofisticada se vuelve la metodología de SIMCE, menos comprensible es para los profesores. La robustez métrica de SIMCE debe venir con mayor comprensión de sus instrumentos y resultados, entrenamiento y apoyo de manera que los profesores transformen la información producida por el sistema de evaluación en un apoyo clave para mejorar sus métodos de enseñanza. Las pruebas SIMCE 2000, 2001 y 2002 han hecho un progreso considerable en esa dirección, pero es tiempo de pensar en formas más radicales que el aumento gradual seguido hasta ahora en esta área”.

### 2.2. Objetivo del Componente

El objetivo de este componente fue desarrollar competencias en los docentes de aula para diseñar planes que les permitiera superar las principales falencias detectadas en el SIMCE Matemáticas, con el fin de mejorar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas en dicho sector.

---

<sup>27</sup> DIPRES, MINEDUC. “Informe Final de Evaluación del Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF)”, Santiago, Chile. Junio 2002.

<sup>28</sup> OCDE. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. 2004

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes de aula capacitados en competencias para diseñar planes que les permitan superar las principales falencias detectadas en el SIMCE Matemáticas, mediante el financiamiento de generación de material y cursos.
- A nivel de propósito: Docentes de aula capacitados implementan planes que les permitan superar las principales falencias detectadas en el SIMCE Matemáticas, mediante el financiamiento de generación de material y cursos.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con docentes de aula capacitados en diseño de planes que les permitan superar las principales falencias detectadas en el SIMCE Matemáticas, mediante el financiamiento de generación de material y cursos.

### **2.3. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es docentes de aula capacitados en competencias para diseñar planes que les permitan superar las principales falencias detectadas en el SIMCE Matemáticas. Para la producción de este componente se contrató a la Universidad de Chile, entidad que diseñó e implementó su propia estrategia para la formación de los jefes de UTP. EL CPEIP fue contraparte para la ejecución de este componente.

El CPEIP invitaba a participar a los establecimientos educacionales de una o más regiones, poniendo a su disposición un formulario de postulación, a través del cual los establecimientos manifestaban su interés por organizar y desarrollar las acciones que implicaba el componente.

Así, los establecimientos educacionales interesados en participar presentaban su postulación en los plazos que se indicaban en el formulario de postulación, a través de su sostenedor, directamente en el CPEIP o en el Departamento Provincial de Educación correspondiente, el que tenía un plazo máximo de 10 días para remitir los antecedentes al CPEIP. Para ello, debían contar con el compromiso de los sostenedores, en el sentido de autorizar a los Jefes de UTP para participar en todas las actividades de perfeccionamiento y arbitrar, cuando correspondiera, los medios necesarios para que la Unidad Educativa desarrollara, en mejores condiciones el trabajo con los docentes.

Luego, el CPEIP en conjunto con los DEPROVs de Educación, seleccionaba a los establecimientos educacionales que eran invitados a participar en la organización y realización del componente.

Una vez seleccionados los establecimientos, el CPEIP podía encomendar a las instituciones de educación superior el perfeccionamiento de los docentes (por invitación privada), así como el diseño y la elaboración de materiales de apoyo, que se les entregaba a los Jefes de UTP para que se realizaran las actividades en sus establecimientos, conforme a convenios celebrados para estos efectos. El año 2005, único año de ejecución de actividades de este componente, se contrató a la Universidad de Chile, quien diseñó e implementó su propia estrategia para la formación de los Jefes de UTP.

Para la selección de los docentes participantes, se aplicaban los criterios de selección utilizados en el Componente Talleres Comunales del Programa de Apropiación Curricular en Áreas Prioritarias de la Educación Básica y Media, que fue la estrategia de ejecución utilizada.

Las materias desarrolladas a través de esta modalidad de perfeccionamiento debían ser determinadas anualmente por el CPEIP, de acuerdo a lo definido en el Marco Curricular de Enseñanza Básica establecido a través del Decreto Supremo de Educación N° 40, de 1996, y a las prioridades que estableciera el Ministerio de Educación, según la disponibilidad de recursos que para estos efectos se dispusiera en la Ley de Presupuestos.

En la producción de este componente se consideraba la realización de las siguientes actividades:

- a) Diseño y elaboración de materiales de apoyo.
- b) Ejecución de las actividades de perfeccionamiento.
- c) Informe Final, que debían emitir los Jefes de UTP, en el que se registraba el trabajo desarrollado con los docentes, el plan remedial diseñado y la participación de éstos en los resultados obtenidos.
- d) Evaluación que debían realizar los Jefes de UTP, sobre las principales actividades desarrolladas en cada establecimiento y de los logros obtenidos y dificultades enfrentadas.

El año 2005 se desarrolló el material y se diseñó la estrategia de intervención, para lo cual se contrató a la Universidad de Chile, la que elaboró instrumentos que permitieran a los profesores usar, pedagógicamente, los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de Matemática del SIMCE, con el fin de mejorar los resultados académicos de sus alumnos. Estos materiales fueron posteriormente validados con un grupo de docentes y Jefes de UTP.

Dado que la participación en los cursos es voluntaria, la distribución de los recursos obedece a la demanda, por lo que no existen criterios de asignación de recursos a nivel de oferta.

El mecanismo de transferencia y medios de pago eran similares a los implementados por cada una de las estrategias implementadas.

El pago de los servicios de la Universidad de Chile por la elaboración de materiales y el diseño de la estrategia de intervención se realizó mediante convenio directo con el Ministerio de Educación, contra la aprobación de informes, según los productos definidos en los términos de referencia.

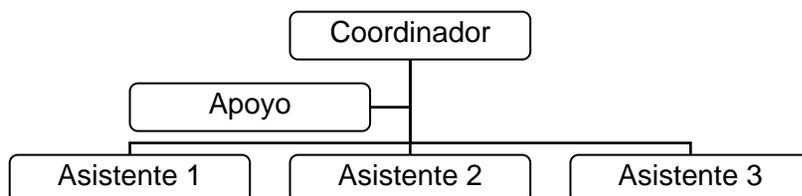
El Programa no consideró el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

#### 2.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

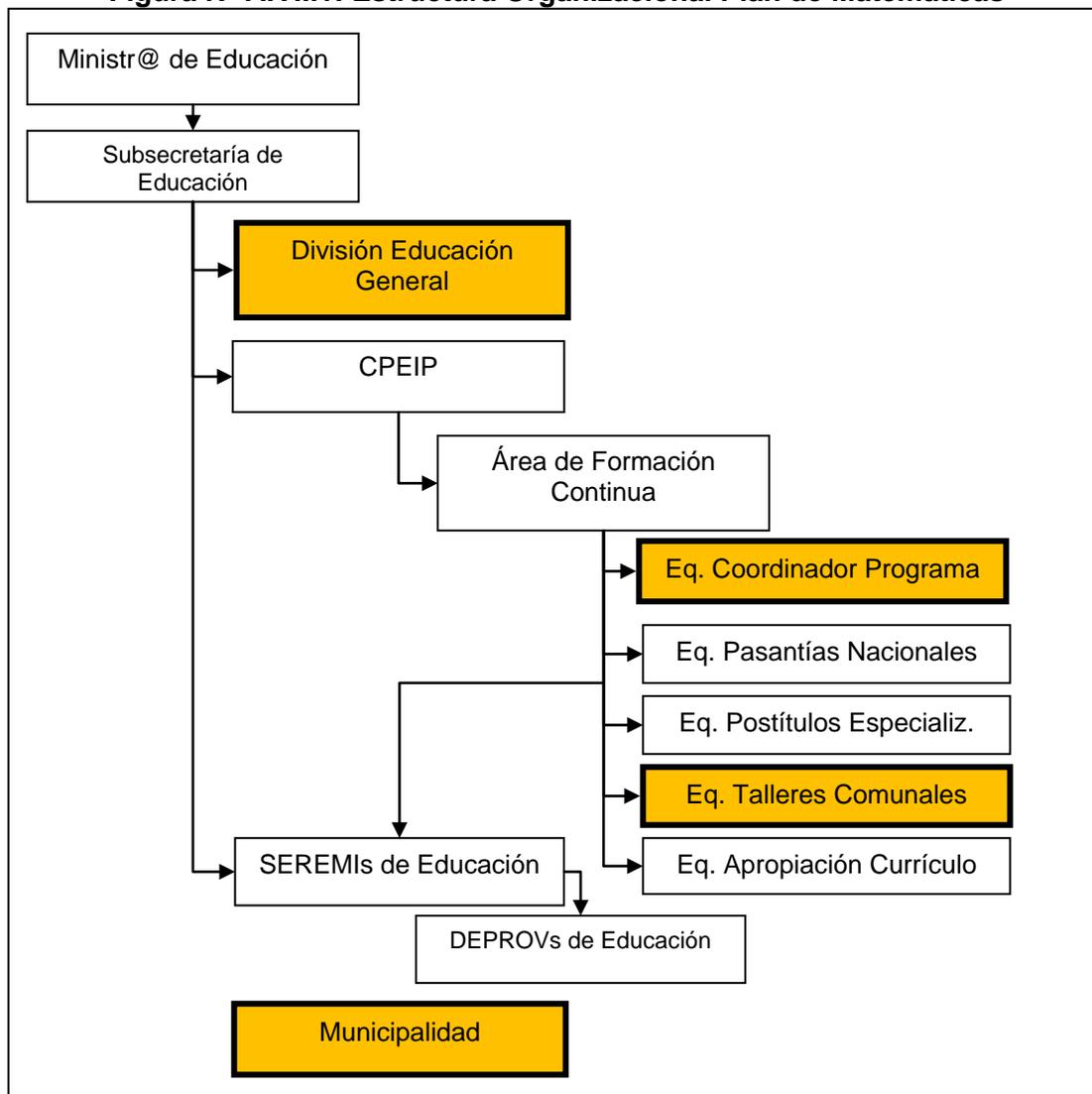
En la Figura N° A.VII. 1 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del Programa Plan de Matemáticas. Se destacan las entidades que participan directamente en la producción del Componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- Equipo coordinador de Talleres Comunes del CPEIP: Colaboraba con la ejecución de los talleres comunales orientados a apoyar la producción del Componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE.
- Municipalidad: El coordinador comunal era el responsable de coordinar a nivel comunal la realización de los talleres comunales. En este contexto se comunicaba con el equipo coordinador del Programa de Plan de Matemáticas para efectuar las acciones de seguimiento.
- CPEIP, Equipo Coordinador del Programa Plan de Matemáticas: Era el equipo responsable de la ejecución del programa en su conjunto. Estaba compuesto por 4 personas organizadas de la siguiente manera:



**Figura N° A.VII.1: Estructura Organizacional Plan de Matemáticas**



Fuente: Elaboración propia.

## 2.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación del Componente

Las acciones de evaluación quedaban a cargo de los equipos que ejecutaban las estrategias, en este caso a cargo del equipo coordinador de Talleres Comunes. Los Jefes de UTP evaluaron las actividades realizadas por el componente el año 2005, de acuerdo a lo informado por los responsables del Programa, éstas fueron evaluadas en forma positiva.

No se realizó una evaluación de la contribución de este componente al logro del propósito del Programa Plan de Matemáticas.

Respecto al seguimiento del proceso de producción del componente, el equipo coordinador del Programa Plan de Matemáticas realizaba acciones de coordinación con los coordinadores comunales, DEPROVs de Educación y SEREMIs de Educación, esta labor era fundamentalmente sobre aspectos administrativos relacionados con la ejecución de las actividades del componente. Además el equipo coordinador realizó visitas a los talleres comunales durante su ejecución, para recabar información sobre los aspectos técnicos de la implementación (calidad de las actividades, estrategia utilizada, entre otros). La frecuencia de estas actividades dependía de una serie de factores, entre las cuales se pueden mencionar la disponibilidad de recursos, tanto a nivel central como regional y provincial.

El programa no implementó bases de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios que haya sido utilizada en la toma de decisiones, lo cual impide disponer en la actualidad de información sobre los beneficiarios efectivos de este componente.

## 2.6. Beneficiarios del Componente

El Componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE, estaba orientado a atender profesionales de la educación que se desempeñaban en el segundo ciclo de educación básica, esto es, de 5° a 8° básico en establecimientos municipales.

**Cuadro N° A.VII.1: Población potencial y objetivo del Componente, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	603	2.16
2	904	3.23
3	649	2.32
4	1.403	5.01
5	2.673	9.55
6	2.265	8.09
7	2.684	9.59
8	4.831	17.27
9	1.911	6.83
10	2.950	10.54
11	272	0.97
12	318	1.14
13	6.518	23.29
<b>Total</b>	<b>27.981</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos directorio 2007 (MINEDUC).

## 2.7. Reformulaciones del Componente

Durante el tiempo de duración del programa, no se realizaron reformulaciones del Componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE.

## 2.8. Justificación del Término del Componente

El año 2005 el componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE funcionó como un “piloto” para su implementación masiva los años siguientes. Sin embargo, los cambios que se introdujeron en el SIMCE dejaron obsoleto el material desarrollado, lo que no permitió su posterior utilización. A contar del año 2006 no se asignaron recursos a este componente.

## 2.9. Programas-Componentes Relacionados con el Componente

El componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE, se coordinó operativamente con el equipo de trabajo del componente Talleres Comunes del Programa de Apropriación Curricular en Áreas Prioritarias de la Educación Básica y Media, el que se encargó de la ejecución de los talleres y de su monitoreo y seguimiento.

### 3. Componente 2: Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas

El componente Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas sólo se realizó el año 2005. Fue un apoyo dado al programa Liceo Para Todos y estaba orientado a contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza de las matemáticas de los profesores, de una o más regiones del país, mediante la implementación de procesos de apoyo a la actividad docente, para aquellos casos en que los alumnos de séptimo y octavo básico presentaran debilidades significativas de aprendizaje, propios de cursos entre primero y sexto año básico, en una materia considerada central en el Marco Curricular de Enseñanza.

El CPEIP actuaba como unidad técnica, evaluadora y encargada de la gestión de este componente, y debía priorizar cada año las materias del Marco Curricular que debían abordarse.

#### 3.1. Justificación del Componente

Este componente surge como un apoyo prestado por el CPEIP en el contexto del programa Liceo para Todos, cuyo objetivo era reducir la deserción escolar en los liceos más vulnerables del país a través de la creación de mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos y la atención especial a los estudiantes que presentaban mayor riesgo de abandono de sus estudios en la enseñanza media, y por esta vía, mejorar sus oportunidades de continuidad de estudios superiores y acceso a una mejor calidad de vida.

El diagnóstico que origina el programa Liceo para Todos es que si bien la deserción en la enseñanza media en Chile no es un fenómeno aparentemente masivo, posee una magnitud significativa en los sectores más vulnerables de la población. El 92% de los desertores de la educación media proviene de las familias pertenecientes a los tres quintiles de ingresos más bajos, mientras que el 76% corresponde a los estudiantes del 40% más pobre de los hogares. Si se comparan los resultados de la encuesta CASEN del año 1990 con el 2003, se observa una disminución en los alumnos que no asisten al liceo, pero aun así para el año 2000 (inicio del programa Liceo para Todos) eran 225.000 los jóvenes en edad escolar (entre 15 y 19 años) que estaban fuera del sistema escolar (CASEN 2000).

Por otra parte, la probabilidad de desertar es mayor en los sectores rurales que los urbanos. En el medio rural, el 40% de los jóvenes en edad de continuar estudios secundarios no lo hacían, mientras que en las zonas urbanas el índice baja a la mitad (20%). Debido a la fuerte concentración de la población del país en las zonas urbanas, en términos absolutos los desertores se localizan mayoritariamente en las ciudades, aunque las áreas rurales presentan más agudeza relativa. La deserción tampoco se distribuye homogéneamente en las diferentes regiones del país. Esta es más frecuente en las regiones rurales (agrícolas), alcanzando en éstas un porcentaje que bordea al 30%. Sin embargo, si se considera el conjunto de los jóvenes desertores, un 37% de estos viven en la Región Metropolitana (Raczynski 2002)<sup>29</sup>.

El Programa Liceo para Todos implementó una estrategia de intervención que se desarrolló desde el Liceo y que abordaba simultáneamente dos dimensiones complementarias: el desarrollo pedagógico y el desarrollo psicosocial. En este sentido, el componente "Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas" complementaba la primera dimensión, mediante un mejoramiento de las prácticas de enseñanza de las matemáticas de los profesores, a través de la implementación de procesos de apoyo a la actividad docente, para aquellos casos en que los alumnos de séptimo y octavo básico presentaran debilidades significativas de aprendizaje, propios de cursos entre primero y sexto año básico, en una materia considerada central en el Marco Curricular de Enseñanza. Además, existía un cuestionamiento a la calidad de los materiales que se utilizaban en el aula para la enseñanza de las matemáticas en los establecimientos objeto de la intervención del Programa Liceo para Todos.

---

<sup>29</sup> González, Raúl y Donoso, Sebastián. "Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del Programa Liceo para Todos (Chile)". Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 1: 63-92, 2008

### 3.2. Objetivo del Componente

El objetivo del Componente era contribuir a la Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas, diseñar materiales de apoyo y capacitar a docentes, con la finalidad que éstos adquirieran las competencias necesarias para nivelar los conocimientos de aquellos alumnos de séptimo u octavo año de enseñanza básica que presentaran déficit en los aprendizajes en este subsector de educación, durante los seis primeros años de escolaridad.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Docentes capacitados en competencias para nivelar los conocimientos de aquellos alumnos de séptimo u octavo año de enseñanza básica que presentaran déficit en el subsector matemáticas.
- A nivel de propósito: Docentes capacitados transforman sus prácticas de aula para nivelar los conocimientos de aquellos alumnos de séptimo u octavo año de enseñanza básica que presentaran déficit en el subsector matemáticas.
- A nivel de fin: Alumnos y alumnas de séptimo u octavo año de enseñanza básica con aprendizaje en subsector matemáticas nivelado con docentes capacitados.

### 3.3. Descripción del proceso productivo del Componente

El producto de este componente es docentes capacitados para nivelar los conocimientos de aquellos alumnos de séptimo u octavo año de enseñanza básica que presentaran déficit en el subsector matemáticas. El proceso productivo del componente Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas contempló únicamente la realización de:

- a) Formulación de materiales y acciones de capacitación de docentes en Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas para séptimo y octavo básico. Para ello, el Ministerio de Educación, a través del CPEIP convocaba a una o más Universidades (licitación privada) para participar en la elaboración de materiales de apoyo, así como en el perfeccionamiento de los docentes de los establecimientos educacionales y en su posterior evaluación.
- b) Selección de las comunas donde la o las instituciones realizarían el perfeccionamiento de los docentes con el nuevo material elaborado. Esta labor era responsabilidad del CPEIP, el que debía extender una invitación a todos los profesores de la región en la que se desarrollaría esta modalidad de perfeccionamiento, invitando a los interesados a inscribirse en los DEPROVs de Educación respectivos, con todos los antecedentes solicitados.

Los DEPROVs de Educación enviaban los antecedentes de inscripción al CPEIP a través de las SEREMIs de Educación respectivas, para realizar la selección de los establecimientos inscritos, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Características del establecimiento educacional, debiendo privilegiar aquellos con alta vulnerabilidad socioeconómica y un bajo nivel de logros educativos.
  - Apoyo del sostenedor del establecimiento, mediante carta firmada que dé cuenta del conocimiento y aprobación del proceso de perfeccionamiento docente.
- c) Evaluación del proceso de aprendizaje de los docentes. El perfeccionamiento, así como el trabajo que se desarrollaba con los materiales de apoyo, era acompañado de un proceso continuo de asesoría por parte del CPEIP, a los profesionales de la o las universidades que desarrollaban este componente.
  - d) Elaboración de un informe por parte de la o las instituciones que dé cuenta del proceso desarrollado y de los principales logros y dificultades.

Las actividades se realizaron por convenios entre el MINEDUC y las respectivas universidades y los pagos se efectuaron desde el nivel central contra entrega y aprobación de los productos contenidos en los términos de referencia.

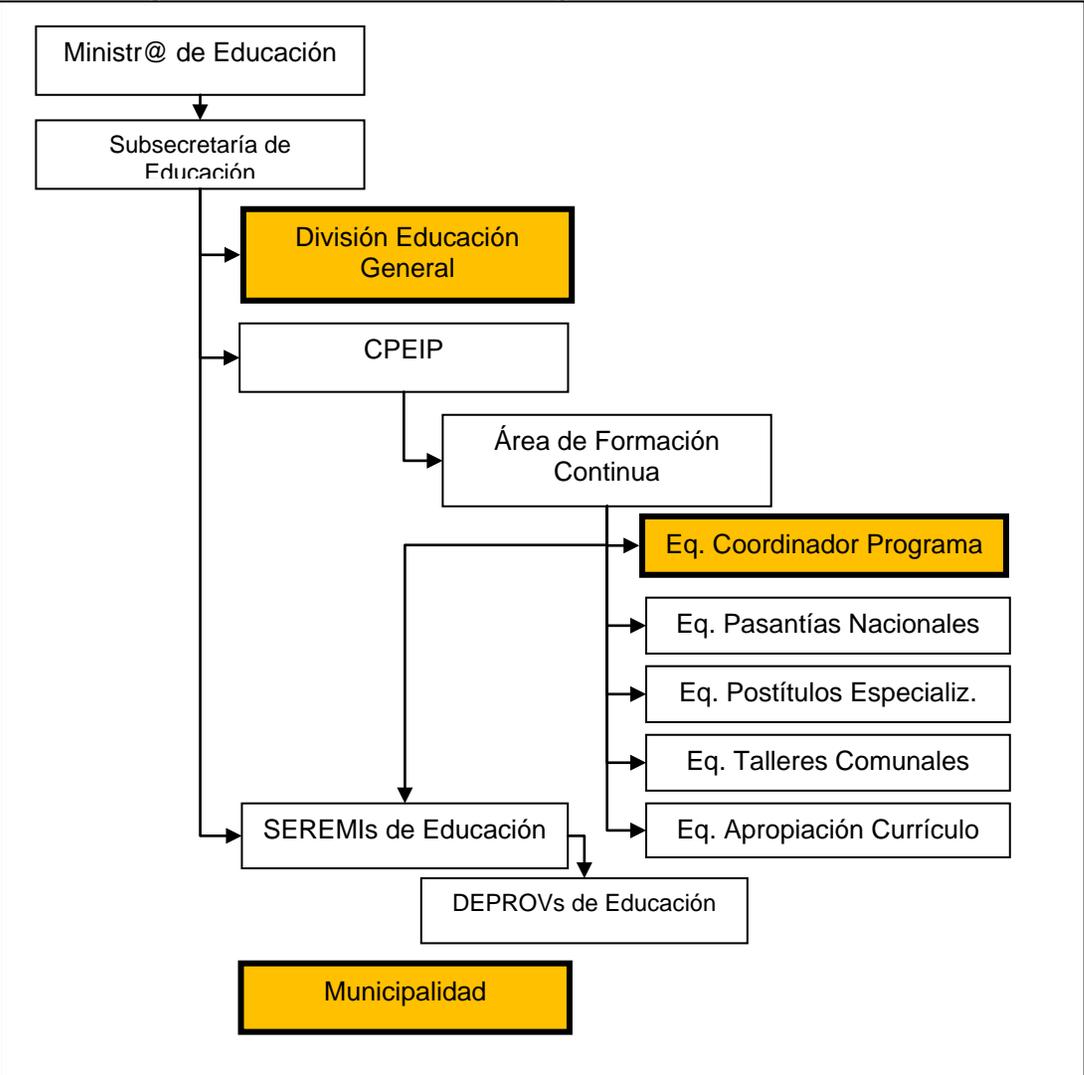
El programa no definió criterios explícitos de asignación de recursos entre componentes ni entre regiones.

El diseño e implementación de criterios de selección o focalización de este componente no contempló el enfoque de género.

### 3.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.VII.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del Programa Plan de Matemáticas. Se destacan las entidades que participan directamente en la producción del Componente Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas.

**Figura N° A.VII.2: Estructura Organizacional Plan de Matemáticas**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- División de Educación General del Ministerio de Educación: Colaborara con la ejecución de la estrategia de Nivelación Restitutiva, ya que ya que esta División coordinaba el mismo programa para enseñanza media.
- Municipalidad: El coordinador comunal era el responsable de coordinar a nivel comunal la postulación de los establecimientos, así como la realización de los cursos de perfeccionamiento. En este contexto se comunicaba con el equipo coordinador del Programa de Plan de Matemáticas para efectuar las acciones de seguimiento.
- CPEIP, Equipo Coordinador del Programa Plan de Matemáticas: Era el equipo responsable de la ejecución del programa en su conjunto y en lo que respecta al componente de Nivelación de los Aprendizajes Básicos en Matemáticas, actuaba como unidad técnica, evaluadora y de gestión de los procesos de producción del componente.

### **3.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación del Componente**

Las actividades de seguimiento que se realizaron estuvieron exclusivamente relacionadas con aspectos administrativos de los contratos realizados con las universidades en cuanto al cumplimiento de los plazos. Respecto a las evaluaciones, si bien las universidades ejecutoras de las acciones de perfeccionamiento, realizaron evoluciones respecto al nivel de aprendizaje de los docentes participantes, no se realizaron evaluaciones respecto al logro de los objetivos del componente.

El componente no desarrolló una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que haya sido utilizada en la toma de decisiones.

### **3.6. Beneficiarios del Componente**

La población potencial del componente Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas eran los docentes de aula del subsector de matemáticas que se desempeñaban en el segundo ciclo de educación básica de establecimientos subvencionados. Su población objetivo fueron los docentes de aula del subsector de matemáticas que se desempeñaban en el segundo ciclo de educación básica, de establecimientos atendidos por el programa Liceo para Todos.

El Programa no dispone de información sobre los beneficiarios directos atendidos durante el único año de ejecución de este componente. Así como tampoco es posible identificar la población potencial, debido a que no se tiene información respecto de los beneficiarios del Programa Liceo para Todos durante ese año.

### **3.7. Reformulaciones del Componente**

Durante el tiempo de duración del programa no se realizaron reformulaciones del Componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE.

### **3.8. Justificación del Término del Componente**

EL CPEIP realizó dos estudios sobre este componente, uno elaborado por un equipo de la USACH, sobre la coherencia de los textos con el marco curricular y el otro, un estudio de campo, realizado por un equipo de la Universidad Austral, que evaluó la modalidad más adecuada para el uso de los materiales.

El resultado de la primera evaluación (coherencia de los textos con el marco curricular) concluyó que este material no era adecuado para el trabajo de los docentes en el aula, motivo por el cual se puso término a esta línea de trabajo.

### **3.9. Programas-Componentes Relacionados con el Componente**

Si bien dentro del Ministerio de Educación, este programa no se duplicó con otros que financiara esta Secretaría de Estado, en la actualidad a nivel país es posible encontrar programas con objetivos similares. Es el caso de la Región de Los Lagos, donde con financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Regional (F.N.D.R), a partir del año 2008, el Gobierno Regional ha iniciado un programa de perfeccionamiento docente en matemáticas con el objeto de mejorar los resultados de las pruebas SIMCE, en séptimo y octavo básico, de los establecimientos educacionales subvencionados de la Región, que obtuvieron un puntaje en la prueba de matemática de octavo básico menor al promedio regional. Es un programa anual que, en opinión de sus ejecutores, suple los requerimientos específicos de la región, a diferencia de los programas ministeriales, que tienen un enfoque nacional. Este programa es llevado a cabo por académicos universitarios con grado de Doctores en matemática y atiende a un total de 150 docentes (uno por cada establecimiento educacional) en las provincias de Osorno, Llanquihue, Chiloé y Palena. Los resultados son medidos a través de los resultados de los alumnos de los docentes capacitados en la prueba SIMCE de matemática.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que haya sido sustituta de la que llevó a cabo este componente.

## **4. Componente 3: Campeonato de Matemáticas**

El componente Campeonato de Matemáticas sólo se realizó el año 2005. Consistía en un conjunto de acciones complementarias al desarrollo de las actividades lectivas del sector de matemáticas los que se desarrollaban bajo la forma de competencias olímpicas, entre los establecimientos educacionales, así como en encuentros intercomunales y regionales.

La División de Educación General del Ministerio de Educación, en conjunto con el CPEIP, tenía la responsabilidad técnica del desarrollo de esta modalidad de perfeccionamiento, pudiendo encomendar su implementación a Universidades que contaran con los recursos técnicos, humanos y de infraestructura necesarios para el desarrollo de esta experiencia.

### **4.1. Justificación del Componente**

No existe un diagnóstico que justifique la inclusión de este componente como parte del Programa Plan de Matemáticas. Esta era una actividad privada que se originó el año 2003, organizada por el Departamento de Matemática y Ciencias de la Computación de la Universidad de Santiago de Chile y la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, cuyo objetivo era incentivar la matemática entre los estudiantes de enseñanza media y que el año 2004 se extendió a la enseñanza básica.

Existió la voluntad política del Ministro Bitar de apoyar esta actividad desde el Ministerio de Educación, por lo que se incorpora como componente del Plan Matemáticas. Los objetivos del MINEDUC fueron por una parte, que se masificara esta actividad, que no sólo estuviera orientado a los estudiantes destacados y por otra, entregar apoyo a los profesores de matemáticas de manera de que estos pudieran apoyar a los equipos de estudiantes de su establecimiento.

### **4.2. Objetivo del Componente**

El objetivo del Componente Campeonato de Matemáticas era contribuir a la formación continua de profesores en relación con la resolución de problemas en el aprendizaje de matemáticas, y propiciar la formación de grupos de estudio, en los establecimientos educacionales, como una actividad complementaria para el aprendizaje de matemáticas de los estudiantes.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin.

### **4.3. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es, docentes y alumnos participando en campeonatos de matemáticas a escala regional. El proceso productivo del componente Campeonato de Matemáticas contemplaba la realización de las siguientes etapas:

- a) Invitación a una o más Universidades a participar en la organización y ejecución del Campeonato de Matemáticas.
- b) Invitación de los establecimientos educacionales interesados en participar de la. Para ello, el CPEIP ponía a disposición de los establecimientos educacionales un formulario de inscripción, sin aplicar criterios de selección.
- c) Ejecución del campeonato de Matemáticas. Durante el año de ejecución del componente, esta etapa se realizó en coordinación con la Universidad de Santiago de Chile (USACH), quien estaba a cargo de diseñar, aplicar y corregir las pruebas, además de organizar y aportar con sus instalaciones para la realización de los eventos de campeonato.
- d) Seguimiento y evaluación por el CPEIP. La Universidad encargada de la Ejecución del Campeonato debía entregar al CPEIP un informe evaluativo que contuviera una relación detallada de la experiencia de perfeccionamiento desarrollada.

Tal como se mencionó anteriormente, este componente era una iniciativa privada que se llevaba a cabo desde el año 2003 y que se decidió apoyar desde el Ministerio de Educación con el objeto de masificar sus beneficios. Debido a esto, no existió una participación directa del CPEIP en la definición de los criterios de focalización, como tampoco en los instrumentos y procedimientos para su implementación.

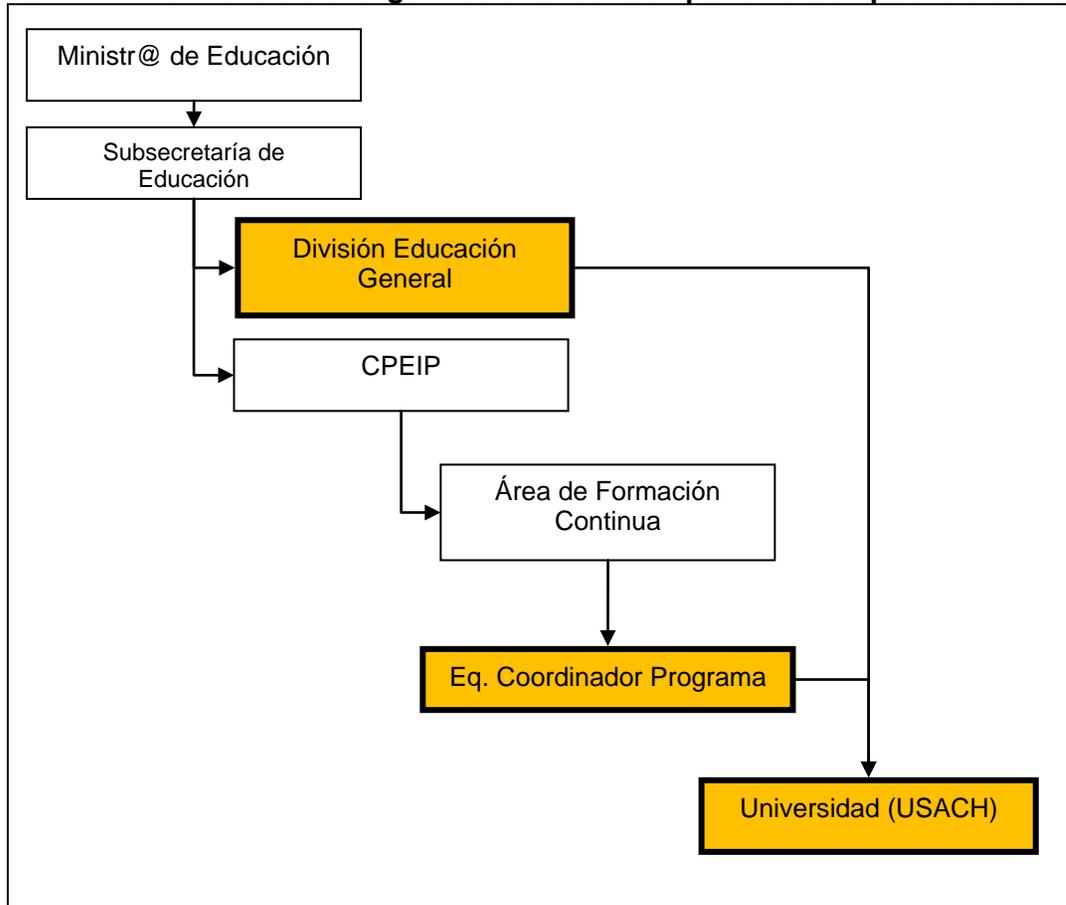
En lo que respecta a la asignación de recursos, el CPEIP sólo aportó fondos para la realización del campeonato de matemáticas del año 2005, constituyendo una asignación focalizada, de acuerdo a los requerimientos de esa oportunidad, por lo tanto, no conto con criterios de asignación y distribución de recursos. La transferencia realizada a la Universidad de Santiago de Chile, como entidad ejecutora de la actividad, se realizó mediante convenio directo con el Ministerio de Educación.

El diseño e implementación de este componente no contempló el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

### **4.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

En la Figura N° A.VI.3 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del componente Campeonato de Matemáticas, destacándose aquellas que participan directamente en su proceso productivo.

**Figura N° A.VII.3: Estructura Organizacional del Componente Campeonato de Matemáticas**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- División de Educación General del Ministerio de Educación: En conjunto con el CPEIP, tenía la responsabilidad técnica del desarrollo de esta modalidad de perfeccionamiento<sup>30</sup>.
- Universidad de Santiago de Chile: Fue la institución encargada de organizar, implementar y evaluar los eventos de campeonatos que se realizaron.
- CPEIP, Equipo Coordinador del Programa Plan de Matemáticas: Era el equipo responsable de la ejecución del programa en su conjunto.

La coordinación se realizaba mediante reuniones y contacto directo para definir las bases de postulación de los establecimientos y la forma de implementación de las actividades del componente.

#### **4.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación del Componente**

Las acciones de evaluación quedaban a cargo de los equipos de la universidad contratada para implementar los campeonatos de matemáticas, las que se restringieron únicamente al desarrollo de los eventos. La información generada por esta instancia no fue utilizada para retroalimentar la toma de decisiones del equipo a cargo del Programa.

No hubo una evaluación del componente en relación a su contribución al cumplimiento del propósito del Programa Plan de Matemáticas. Tampoco se generaron bases de datos que fueran utilizadas por

<sup>30</sup> Decreto N° 113, de Educación, de 2005 que reglamenta la ejecución del Programa plan Matemática.

el Programa para la toma de decisiones o que identifiquen los beneficiarios efectivos del componente durante el año de operación.

Respecto al seguimiento del proceso de producción del componente, el equipo coordinador del Programa Plan de Matemáticas realizaba acciones de coordinación con la División General de Educación del Ministerio de Educación y las universidades encargadas de implementar los campeonatos de matemáticas, estas labores fueron fundamentalmente sobre aspectos administrativos respecto al cumplimiento de plazos establecidos. La información de evaluación recopilada por las universidades se centró exclusivamente en el cumplimiento de las actividades que se desarrollaron. No se efectuó ningún tipo de evaluación sobre el aporte del componente al cumplimiento del propósito del Programa.

El Programa no elaboró ningún tipo de bases de datos sobre el componente.

#### 4.6. Beneficiarios del Componente

El Componente Campeonato de Matemáticas, al igual que el programa Plan de Matemáticas estaba orientado a atender profesionales de la educación que se desempeñaban en el segundo ciclo de educación básica, esto es, de 5° a 8° básico en establecimientos subvencionados.

**Cuadro N° A.VII.2: Población potencial y objetivo del Componente, según distribución regional, 2007**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	1429	3.02
2	1269	2.68
3	861	1.82
4	2190	4.63
5	4909	10.37
6	3015	6.37
7	3491	7.38
8	6801	14.37
9	3480	7.35
10	4401	9.30
11	375	0.79
12	434	0.92
13	14670	31.00
<b>Total</b>	<b>47325</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos directorio 2007 (MINEDUC).

#### 4.7. Reformulaciones del Componente Campeonato de Matemáticas

Durante el tiempo de duración del programa no se realizaron reformulaciones del Componente Campeonato de Matemáticas.

#### 4.8. Justificación del Término del Componente

Este componente era liderado por el decanato de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago de Chile. Con el cambio de las autoridades de la época en dicho decanato, el Campeonato fue reorientado, perdiendo relevancia las actividades de apoyo a los docentes, por lo que el CPEIP no destinó recursos en los siguientes procesos presupuestarios.

Una vez finalizado este componente, la Universidad de Santiago y la Universidad de Chile continuaron realizándolos en su forma original, en los que sólo participaban los alumnos destacados. Durante el mes de mayo 2009 se dio inicio a la VII versión de Campeonato Escolar de Matemáticas (CEMAT). En esta ocasión, se plegaron la Universidad de Tarapacá, la Universidad Arturo Prat, la Universidad Católica del Norte y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. El CPEIP no ha vuelto a participar de estas iniciativas.

#### **4.9. Programas-Componentes Relacionados con el Componente**

El componente Campeonato de Matemáticas no se duplica con otros programas o componentes del Ministerio de Educación. Al contrario podría tener relaciones de complementariedad con el Programa de Apropriación Curricular en Áreas Prioritarias de la Educación Básica y Media, en términos de constituir una estrategia de perfeccionamiento.

Este componente apoyó la actividad desarrollada por Departamento de Matemática y Ciencias de la Computación de la Universidad de Santiago de Chile y la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, por lo que esta intervención en parte complementó las actividades que venían desarrollando estas instituciones y que con posterioridad a su término, han seguido desarrollando.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este componente.

### **5. Componente 4: Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente**

Este componente se realizó entre los años 2004 y 2006. Consistió en aprovechar algunas modalidades de perfeccionamiento que eran utilizadas en otros programas y componentes disponibles en el CPEIP. En este sentido, a través de este componente, se podían desarrollar modalidades de perfeccionamiento en el subsector de matemáticas, como aquellas utilizadas en los Programas de Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento Docente en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media.

#### **5.1. Justificación del Componente**

La justificación de este componente es la misma del Programa y está relacionada con el desempeño deficiente en matemáticas de los estudiantes chilenos en pruebas internacionales (PISA 2003), al compararlos con los países desarrollados y muchos países en Asia, incluyendo países relativamente no industrializados como Tailandia y Malasia.

Este componente surge con la idea de apoyar actividades específicas de formación docente en el subsector de matemáticas, utilizando las estrategias de intervención ya implementadas por el CPEIP.

#### **5.2. Objetivo del Componente**

El objetivo del Componente era contribuir a la Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas, diseñar materiales de apoyo y capacitar a docentes, con la finalidad que éstos adquirieran las competencias necesarias para nivelar los conocimientos de aquellos alumnos de séptimo u octavo año de enseñanza básica que presentaran déficit en los aprendizajes en este subsector de educación, durante los seis primeros años de escolaridad.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin.

### 5.3. Descripción del proceso productivo del Componente

Las actividades que formaban parte del proceso de producción del componente “Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente” fueron:

- a) Diseño, desarrollo y mantención de plataformas y productos informáticos, programas computacionales y multimedia, para la adecuada gestión y seguimiento de cada modalidad de perfeccionamiento que por el presente Reglamento se regula.
- b) Elaboración, evaluación, revisión, impresión y distribución de materiales didácticos, cuadernos de trabajo, fichas técnicas y material de difusión del Plan de Matemáticas en sus distintas modalidades.
- c) Perfeccionamiento en requerimientos propios del Plan de Matemáticas, a los equipos de supervisores, coordinadores regionales y profesionales del Ministerio de Educación.
- d) Actividades de coordinación técnica y administrativa, de seguimiento y supervisión del Plan de Matemáticas.
- e) Realización de estudios e investigación para el seguimiento y/o evaluación de impacto del Plan de Matemáticas, mediante la contratación de servicios a personas naturales o jurídicas.
- f) Talleres, jornadas o acciones de intercambio entre profesionales de la educación, para evaluar impacto de la aplicación del Plan de Matemáticas.

En el proceso de producción de este componente, se utilizaron las capacidades profesionales y de experiencia instaladas en otros programas y componentes que desarrollaba el CPEIP, llevándose a la práctica las siguientes estrategias de intervención, orientadas a contribuir al perfeccionamiento de docentes de establecimientos subvencionados que ejercían en el segundo ciclo, para mejorar los aprendizajes de sus alumnos y alumnas en el subsector de matemática.

- Pasantías Nacionales: Encuentros de trabajo, análisis y reflexión pedagógica entre profesionales de la educación pertenecientes a dos establecimientos educacionales de distintas regiones del país, en torno a una experiencia educativa significativa desarrollada por uno de ellos.
- Talleres Comunales: Cursos de perfeccionamiento realizados en las comunas donde se desempeñan, destinados a actualizar sus conocimientos en la didáctica y metodología de subsectores específicos de aprendizaje.
- Apropiación Curricular: Universidades diseñan y ejecutan cursos de perfeccionamiento para abordar los contenidos curriculares definidos.
- Postítulos de Especialización: Cursos cuya ejecución se externaliza a universidades, de 875 horas pedagógicas: 700 horas presenciales y 175 no presenciales.

El proceso de producción de cada una de estas estrategias, fue delegado a los programas y componentes respectivos, de manera que su forma de producción obedece a la descrita para cada uno de ellos, en el capítulo respectivo de este informe.

Junto con esto, es importante destacar que los criterios de selección de beneficiarios de cada una de estas estrategias son los mismos que los descritos para cada uno de los programas específicos. Esto se aplica para el caso de las Pasantías Nacionales, Talleres Comunales, Apropiación Curricular y Postítulos de Especialización en Matemáticas.

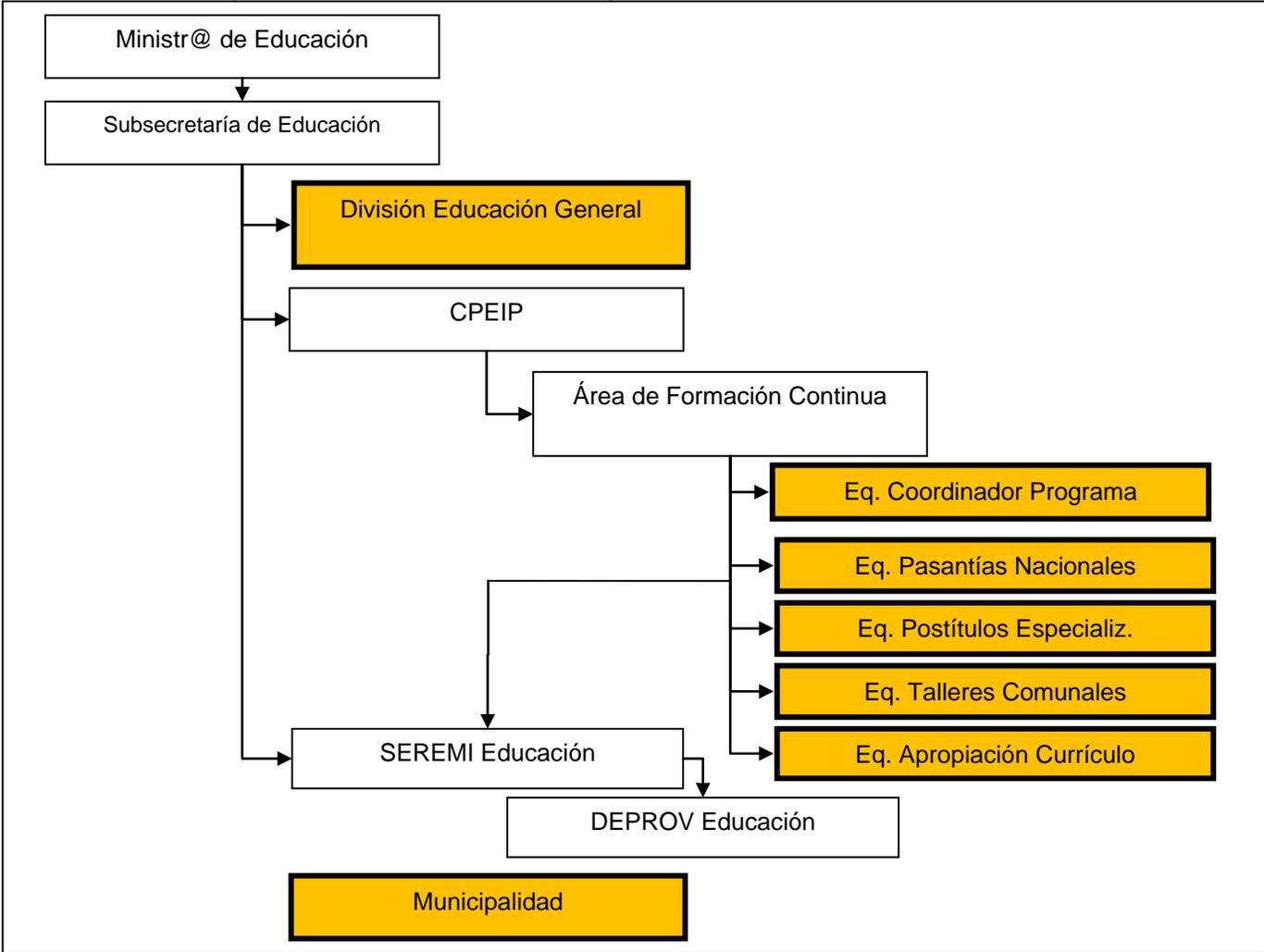
En lo que respecta a la asignación de recursos, este componente, al igual que los demás programas y componentes que utilizan estas estrategias de intervención, funciona por demanda, ya que la participación de los eventuales beneficiarios es voluntaria, no estableciéndose criterios de distribución de recursos. Además, como todos estos programas utilizan fondos provenientes de una misma transferencia, se pueden reasignar los recursos durante el año entre ellos, de modo de ajustar el monto total de la transferencia, a la demanda que se genere.

Finalmente, en el diseño o aplicación de criterios de selección o focalización del componente no se consideró el enfoque de género.

**5.4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

En la Figura N° A.VII.4 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del componente Programa Plan de Matemáticas. Se destacan las entidades que participan directamente en la producción del Componente Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente.

**Figura N° A.VII.4: Estructura Organizacional Plan de Matemáticas**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- División de Educación General del ministerio de Educación: colaboraba en la definición de las materias que se abordaban.

- Equipo coordinador del Programa Pasantías Nacionales: Colaboraba con la ejecución de pasantías orientadas a apoyar la producción del Componente.
- Equipo coordinador del Programa Postítulos de Especialización: Colaboraba con la ejecución de postítulos orientados a apoyar la producción del Componente.
- Equipo coordinador del Programa Apropriación Curricular en Áreas Prioritarias de la Educación Básica y Media, en lo que respecta a los componentes Talleres Comunes y Apropriación Curricular: Colaboraba con la ejecución de actividades propias de los componentes del Programa de Apropriación Curricular orientadas a apoyar la producción del Componente Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente.
- Municipalidad: La responsabilidad del coordinador comunal era coordinar a nivel de las comunas beneficiadas la realización de las actividades propias de cada estrategia de intervención, tal como lo establece su propio proceso productivo. En este contexto le correspondía coordinarse con el equipo a cargo del Programa Plan de Matemáticas para acciones de implementación y seguimiento de cada estrategia de intervención.
- CPEIP Equipo Coordinador del Programa Plan de Matemáticas: Era responsable de la ejecución del Programa en su conjunto.

### **5.5. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación del Componente**

Las acciones de seguimiento y monitoreo de las actividades desarrolladas por este componente eran realizadas por los equipos que ejecutaban cada estrategia de intervención, siendo estos los mismos utilizados por de cada uno de los programas y componentes que canalizaron la producción de este componente y que se encuentran descritas en los respectivos capítulos<sup>31</sup>.

No se efectuaron evaluaciones sobre el aporte del componente al cumplimiento del propósito del Programa.

El Programa no generó bases de datos para la toma de decisiones. La información de los beneficiarios directos del componente era registrada por los equipos que ejecutaban cada una de las estrategias de intervención utilizadas.

### **5.6. Beneficiarios del Componente**

La población potencial y objetivo del componente Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente está definida en virtud de la especificidad de la modalidad. De este modo, es posible identificar la población para Plan de Matemáticas en tanto Pasantías Nacionales, Talleres Comunes, Apropriación Curricular y Postítulos de Especialización a partir de la información de los cuadros siguientes:

---

<sup>31</sup> Ver Programa de Perfeccionamiento Docente en Áreas Prioritarias de la educación Básica y Media, Componentes Talleres Comunes y Apropriación Curricular; Programa Pasantías Nacionales y Programa Postítulos de Especialización.

**Cuadro N° A.VII.4: Población potencial y objetivo programa Plan de Matemáticas, modalidad Pasantías Nacionales, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	226	2,66
2	134	1,58
3	116	1,37
4	594	7,00
5	767	9,04
6	489	5,76
7	697	8,21
8	1.207	14,22
9	1.154	13,60
10	1.399	16,48
11	62	0,73
12	52	0,61
13	1.591	18,74
<b>Total</b>	<b>8.488</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos directorio 2007 (MINEDUC).

**Cuadro N° A.VII.5: Población potencial programa Plan de Matemáticas, modalidad Talleres Comunales, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	1.429	3,02
2	1.269	2,68
3	861	1,82
4	2.190	4,63
5	4.909	10,37
6	3.015	6,37
7	3.491	7,38
8	6.801	14,37
9	3.480	7,35
10	4.401	9,30
11	375	0,79
12	434	0,92
13	14.670	31,00
<b>Total</b>	<b>47.325</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

**Cuadro N° A.VII.6: Población objetivo programa Plan de Matemáticas, modalidad Talleres Comunales, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población Objetivo	Porcentaje
1	603	2,16
2	904	3,23
3	649	2,32
4	1.403	5,01
5	2.673	9,55
6	2.265	8,09
7	2.684	9,59
8	4.831	17,27
9	1.911	6,83
10	2.950	10,54
11	272	0,97
12	318	1,14
13	6.518	23,29
<b>Total</b>	<b>27.981</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

**Cuadro N° A.VII.7: Población potencial y objetivo programa Plan de Matemáticas, modalidad Apropriación Curricular, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	1.429	3,02
2	1.269	2,68
3	861	1,82
4	2.190	4,63
5	4.909	10,37
6	3.015	6,37
7	3.491	7,38
8	6.801	14,37
9	3.480	7,35
10	4.401	9,30
11	375	0,79
12	434	0,92
13	14.670	31,00
<b>Total</b>	<b>47.325</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

**Cuadro N° A.VII.8: Población potencial y objetivo programa Plan de Matemáticas, modalidad Postítulos de Especialización, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

Región	Población	Porcentaje
1	1.102	2,97
2	947	2,55
3	683	1,84
4	1.670	4,50
5	3.838	10,33
6	2.410	6,49
7	2.882	7,76
8	5.401	14,54
9	2.816	7,58
10	3.536	9,52
11	325	0,87
12	338	0,91
13	11.198	30,15
<b>Total</b>	<b>37.146</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

### **5.7. Reformulaciones del Componente**

Durante el tiempo de duración del programa no se realizaron reformulaciones del Componente Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE.

### **5.8. Justificación del Término del Componente**

Al igual que en el caso de los componentes anteriores, no existe un informe de término del programa que explicita las causas de dicha decisión, y a diferencia de los otros componentes, se extendió hasta el año 2006. No hay información sobre las razones que tuvo el Programa para terminar con este componente.

No obstante lo anterior, cabe destacar que los programas y componentes que se utilizaron para producir este componente han continuado; sin embargo las áreas prioritarias se definen anualmente, de acuerdo a los requerimientos determine el Ministerio de Educación, sin existir una orientación específica sobre el subsector de matemáticas, en el segundo ciclo de educación básica.

### **5.9. Programas-Componentes Relacionados con el Componente**

El Componente Otras Modalidades de Perfeccionamiento Docente, no se duplicó con otros programas existentes del Ministerio de Educación, ya que en su concepción original consideró la complementariedad con otros programas y componentes del CPEIP que utilizaban estrategias de intervención útiles al objetivo de este componente. Entre los programas y componentes a través de los cuales se canalizó la ejecución de acciones de perfeccionamientos fueron: los Componentes Talleres Comunales y Apropiación Curricular, del Programa de Apropiación Curricular en Áreas Prioritarias de la Educación Básica y Media; el Programa Pasantías Nacionales y el Programa Postítulos de Especialización.

## **VIII. PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR**

### **1. Descripción global del Programa**

Este programa se ejecutó durante el periodo comprendido entre los años 1996 y 2005, con el fin de contribuir al fortalecimiento, desarrollo, valoración y mejoramiento de la profesión docente. Estaba orientado al perfeccionamiento de docente y profesionales de la educación que se desempeñaran en establecimientos educacionales desde el nivel preescolar hasta enseñanza media cualquiera fuera su modalidad, mediante el financiamiento de becas de especialización en universidades extranjeras. A través del programa se financiaron dos tipos de becas: Pasantías y Diplomados, algunos con programas de estudios en español y otros con traducción (tanto de los materiales como de las exposiciones). Entre los años 1997 y 2000 se desarrollaron ambas modalidades de perfeccionamiento a cargo del Gabinete del Ministro de Educación, mientras que a partir del año 2001, cuando fue transferido al CPEIP, sólo se continuó con la modalidad de Pasantías, poniendo término a la modalidad de diplomados por su carácter más académico y por la necesidad de enfatizar el carácter práctico de las pasantías y su cercanía a las practicas pedagógicas.

Las Pasantías se utilizaron como una modalidad de perfeccionamiento a partir del aprendizaje de experiencias pedagógicas en instituciones de reconocido prestigio en el extranjero. Consistían en estadias de entre 5 y 8 semanas de duración y con el fin de que los docentes becados optimizaran su desempeño en los establecimientos en que trabajaban, durante las pasantías debían diseñar un proyecto de innovación que pudiera ser implementado en su establecimiento, el que era retroalimentado por los académicos extranjeros a cargo de las mismas, los que además realizaban un seguimiento posterior de su aplicación.

Además, con la finalidad de afianzar los logros alcanzados durante la pasantía y de irradiarlos a otros profesores de los establecimientos, se realizaba una fase de intercambio, que consideraba diferentes modalidades: talleres, jornadas o seminarios, en las que los ex-becarios compartían con sus colegas profesores los aprendizajes producto de las pasantías en que participaron y sus proyectos de innovación, con sus correspondientes resultados.

Por su parte, el Diplomado constituyó una especialización de carácter teórico práctico, relativo a un ámbito específico de acción de un profesional de la educación, con el objeto de actualizar contenidos, según la disciplina escogida en este curso. La duración de los diplomados era mayor que la de las pasantías, porque al tener un foco académico se consideraba un gran número de horas pedagógicas destinadas a la revisión de teorías sobre la materia relacionada con el diplomado, mediante la participación de los becarios durante tres meses en una universidad chilena y otros tres mese en una universidad extranjera.

#### **1.1. Justificación del Programa**

El programa surgió de una iniciativa parlamentaria en respuesta a la débil incorporación de los docentes en el proceso de la Reforma Educacional, la baja autoestima del magisterio y la necesidad de desarrollar y fortalecer competencias en el ejercicio docente, como la autonomía, creatividad, espíritu crítico y participación, tanto a nivel curricular como didáctico. El programa no responde a un estudio diagnóstico realizado específicamente para estos fines. En este sentido, el programa pretendía ser un estímulo para los profesionales de la educación que se desempeñaban en establecimientos vulnerables y que cumplieran con los requisitos establecidos por el programa. Se optó por una modalidad de perfeccionamiento de corta duración como son las Pasantías y Diplomados, en vez de cursos de Post grado, como una alternativa complementaria al perfeccionamiento que podría obtenerse a partir del programa Beca Presidente de la República.

## 1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2001 “Fortalecer la profesión docente” y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año “Programas de perfeccionamiento y capacitación de docentes”.

Este programa, al igual que la mayoría de los programas de perfeccionamiento docente que lleva a cabo el CPEIP, se enmarca dentro de la política educacional que se inicia con la Reforma Educacional, a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. El programa Becas en el Exterior como tal, forma parte de esta reforma y se vincula con el componente referido al Desarrollo Profesional de los Docentes, componente de la reforma que incluye entre otras iniciativas, las políticas de formación inicial, perfeccionamiento fundamental de profesores en servicio y el otorgamiento de Premios Nacionales a la Excelencia Docente.

El programa también se vinculaba con la elaboración y aplicación del Estatuto Docente que regula la carrera docente con énfasis en el profesionalismo y el aumento gradual de las remuneraciones, la puesta en marcha del Sistema de Evaluación de Desempeño, que incorpora incentivos económicos a los mejores establecimientos educacionales, entre otros.

Finalmente, el programa se vincula directamente con el Marco para la Buena enseñanza, principalmente en lo que respecta a los Dominios “Preparación de la Enseñanza” (Dominio A) y “Responsabilidades Profesionales” (Dominio D). Respecto del Dominio A, el programa fortalece los criterios “Domina los contenidos de la disciplina que enseña y el marco curricular nacional” (A1) y “Domina la didáctica de las disciplinas que enseña” (A3).

Con respecto del Dominio D, el programa se vincula directamente con los criterios “El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su prácticas” (D1); “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (D2); y “Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes” (D5).

## 1.3. Objetivo del Programa

El propósito de este programa era que los profesionales de la educación del Sistema de Educación formal reafirmaran su vocación y fortalecieran su autoestima profesional, valorando su propio quehacer e incorporando innovaciones, metodologías y contenidos actualizados, como resultado de una experiencia en el extranjero que contemplaba conocimientos teóricos, experiencias prácticas y vivencias en una cultura distinta<sup>32</sup>. Esto con el fin de contribuir a fortalecer la profesión docente y a mejorar la calidad y equidad de la educación.

Este programa no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Profesionales de la educación con una experiencia de perfeccionamiento en el extranjero.
- A nivel de propósito: Profesionales de la educación con una experiencia de perfeccionamiento en el extranjero, reafirman su vocación y fortalecen su autoestima profesional.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con profesionales de la educación que producto de la experiencia de perfeccionamiento en el extranjero, incorporan nuevas metodologías y contenidos en su quehacer.

---

<sup>32</sup> DIPRES. “Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E.) – Ministerio de Educación”. Santiago, Chile. Septiembre 2000.

#### 1.4. Descripción del proceso productivo del Programa

Este programa no estaba formado por componente. El producto del programa eran docentes perfeccionados en el extranjero, las que podían consistir en Pasantía o un Diplomado.

El proceso de producción de este servicio, consideraba la realización de las siguientes actividades:

- Selección de Programas de Perfeccionamiento
- Difusión del Programa
- Proceso de selección de becarios
- Envío de becarios a Pasantías y Diplomados
- Monitoreo de los programas de Pasantías y Diplomados.

El programa consideraba producir los servicios a través de la participación de universidades y otras instituciones académicas extranjeras a las que se les solicitaba la elaboración de propuestas de formación docente que respondieran a los requerimientos que demandaba la implementación de la Reforma Educacional en el país, las que podían ofrecerse en dos formatos Pasantías o Diplomados. Estas eran evaluadas por especialistas externos y expertos en cada uno de los temas, coordinado por el equipo responsable del programa, el que además hacía una evaluación interna orientada a analizar los aspectos administrativos y económicos de cada propuesta. A partir de ambas evaluaciones, se realizaba una selección de programas de perfeccionamiento, y se suscribían convenios entre el Ministerio de Educación y las instituciones que resultaran seleccionadas.

Los criterios generales considerados para la evaluación de las propuestas de universidades extranjeras fueron: calidad de la propuesta, experiencia reconocida de la institución, pertinencia y consistencia de la propuesta con los planes y programas de estudio en Chile, entre otras más respectivas al subsector de aprendizaje.

Los programas seleccionados eran difundidos entre los profesionales de la educación, los que postulaban a través de formularios. Estas postulaciones eran evaluadas y una vez seleccionados los becarios se realizaba un seminario de iniciación de la beca, antes de viajar al extranjero, según la fecha de inicio de cada programa.

No hubo una focalización explícita a algún grupo objetivo, es decir, el grupo potencial de beneficiarios (definido en el punto 4) coincide con el grupo objetivo, la única exigencia es que los postulantes pertenezcan a colegios subvencionados. En este sentido, no se excluye a priori de la postulación a algún grupo dentro del potencial, más bien, se prioriza, a través de la selección, privilegiando según algunos criterios, entre los que destacan, en orden de importancia:

- Índice de Vulnerabilidad de la institución escolar. Este se mide con el indicador IVE que mide la JUNAEB, está asociado a muchas variables, entre ellas, variables socioeconómicas
- Fundamentación presentada para postular a la modalidad de perfeccionamiento.
- Compromiso del Director (empleador o sostenedor con la propuesta).
- Congruencia entre la propuesta del postulante y las necesidades de la región.
- Eventual impacto del perfeccionamiento en su área de desempeño.
- Grado de relación entre las funciones que desempeña y el contenido de la propuesta a la cual postula.
- Antecedentes curriculares del postulante.

Las Pasantías se realizaban en tres fases. En una primera etapa, a cargo del CPEIP y con una semana de duración, se realizaba una profundización de conocimientos sobre el sistema educacional chileno y se entregaban elementos de la formación que se profundizarían en el perfeccionamiento. Esto se llevaba a cabo con el apoyo y presencia de un académico extranjero. Luego, el docente asistía a su pasantía que consistía en estadías de entre 5 y 8 semanas, para conocer y analizar experiencias de trabajo educativo en el país visitado. El docente debía diseñar un proyecto de innovación para ser implementado a su regreso en los establecimientos en que se desempeñan. Este diseño era

retroalimentado por los académicos extranjeros a cargo de las pasantías, quienes posteriormente hacían seguimiento de su aplicación. Finalmente, se realizaba una fase de intercambio que consideraba diferentes modalidades: talleres, jornadas o seminarios, en las que los ex-becarios compartían con sus colegas profesores los aprendizajes producto de las pasantías en que participaron y sus proyectos de innovación, con sus correspondientes.

Las actividades que realizan los pasantes son básicamente las siguientes:

- Visitas a escuelas con observación de clases y otras actividades escolares, además de alguna práctica supervisada, si ello resulta posible.
- Reuniones previas y posteriores a las visitas a las escuelas que permitan obtener el mayor provecho de ellas desde el punto de vista teórico y práctico.
- Cursos y seminarios destinados a profundizar en los fundamentos conceptuales de los procesos observados y el modo como éstos han llegado a transformarse en prácticas habituales a nivel de aula.
- Actividades culturales y recreativas que permitan a los docentes conocer y participar en la vida cotidiana del país anfitrión.
- Elaboración de un proyecto de mejoramiento educativo a desarrollar en su propio establecimiento educacional.

En cuanto a la asignación y distribución de recursos, la modalidad de transferencia de recursos y de pago seguida consistía en celebrar convenios directos entre el Ministerio de Educación y las instituciones extranjeras en las cuales delegó la función de ejecutar las actividades en el país visitado. Contra esa transferencia se cubría el costo de todas las actividades desarrolladas en el extranjero.

Para los gastos en Chile, todos los gastos, tanto del docente chileno como de los docentes extranjeros debían ser cubiertos por el pago realizado por sus servicios (mediante convenio directo con MINEDUC)

El programa consideraba la realización de una jornada de encuentro entre docente chilenos, extranjeros y equipo coordinador del programa, ésta se realizaba en el CPEIP, por lo que los gastos de alimentación y alojamiento eran cubiertos por el CPEIP. Los gastos de traslado de los docentes extranjeros debían cubrirse con el pago de la experiencia a la institución extranjera, y para traslado del docente chileno se transferían dineros a la SEREMI respectiva vía regionalización, quien debía comprar los pasajes.

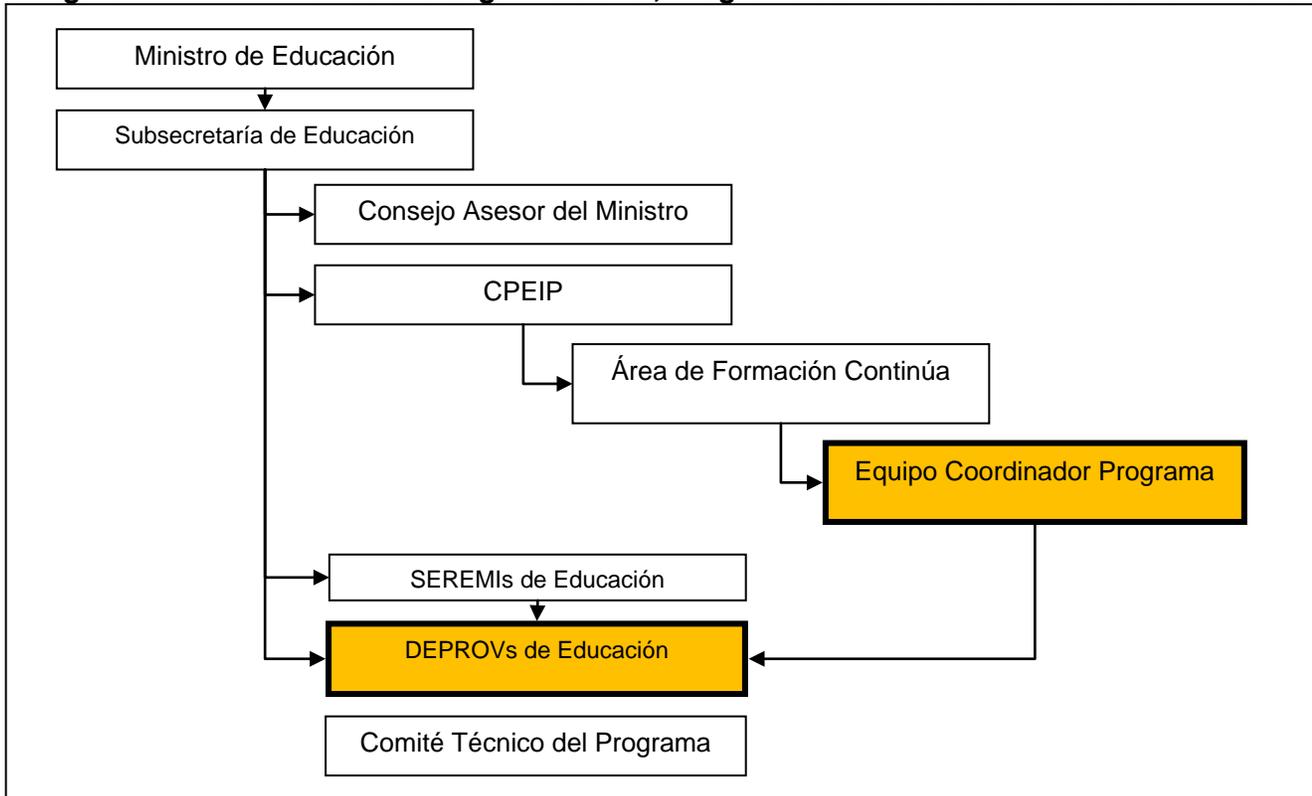
Finalmente, los pasajes aéreos del docente chileno eran comprados directamente por el CPEIP. En el caso de Diplomados, se consideraban adicionalmente transferencias a universidades chilenas para los tres meses que se cursaban en nuestro país.

El Programa no consideró el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección, así como tampoco criterios explícitos respecto a la distribución de los recursos.

## **2. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa**

En la Figura N° A.VIII.1 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas de alguna manera en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, las entidades destacadas son las que participan directamente.

**Figura N° A.VIII.1: Estructura Organizacional, Programa de Perfeccionamiento en el Exterior**



Fuente. Elaboración propia.

El Consejo Asesor del Ministro le correspondía la recopilación y análisis de todos los antecedentes presentados por los postulantes para la posterior resolución del Ministro. Estaba conformado por el Subsecretario de Educación (quien lo presidía), el Jefe de Educación General, el Jefe de Educación Superior, el Jefe de Planificación y Presupuesto, el Jefe del CPEIP, el Coordinador Nacional de Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación y un profesional de la Educación. Por otro lado, el Comité Técnico del Programa, de carácter consultivo, tuvo como objetivo la elaboración de informes y la emisión de opiniones, estaba conformado por un representante de la Agencia de Cooperación Internacional, dos representantes del Colegio de Profesores, un representante de la asociación Chilena de Municipalidades, un representante de los sostenedores particulares subvencionados, un representante de alguna facultad de educación y dos representantes del ámbito académico universitario estatal.

El equipo coordinador del programa estaba constituido por seis personas. El coordinador era el responsable directo del Programa ante el Ministerio de Educación. En el equipo participaban tres profesionales; uno encargado de la gestión de relaciones internacionales, otro a cargo del diseño de instrumentos y otro encargado de la evaluación de proyectos y del análisis presupuestario. Se complementaba con una secretaria ejecutiva a cargo del manejo administrativo, del sistema de archivos y como apoyo a la gestión del programa y una secretaría administrativa a cargo de la recepción de documentos y atención de público.

El programa se relacionaba a nivel regional, con las SEREMIs y los DEPROVs de Educación, entidades que cumplían funciones específicas de tipo no decisional, ya que las decisiones eran de responsabilidad del equipo coordinador del programa en el nivel central. En los DEPROVs de Educación existía un coordinador de Pasantías, que no pertenecía directamente al programa, pero que era encargado de realizar funciones de coordinación con el equipo responsable, cuando la planificación anual así lo requería.

Donde los mecanismos de coordinación con las instituciones educacionales extranjeras que recibían a los docentes pasantes se realizaban mediante mecanismos formales tales como los términos de

referencias, las propuestas y los documentos de resoluciones. Paralelamente, se usaban mecanismos de coordinación informales tales como correos electrónicos y conversaciones telefónicas.

### **3. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa**

Los profesores eran evaluados por la Institución extranjera, a través de pruebas y la presentación de los proyectos de innovación que debían desarrollar a su regreso al país.

El seguimiento se hacía a través de informes periódicos de los coordinadores de grupo que acompañaban a los becarios, informes de la institución extranjera, y en algunos casos, visitas de profesionales del programa a las instituciones donde los docentes participantes trabajaban, estas actividades no tenían una frecuencia pre-establecida, obedeciendo a la disponibilidad de recursos y la identificación de potenciales problemáticas, entre otros aspectos. Adicionalmente, los becarios al terminar las actividades de perfeccionamiento elaboraban un informe, el cual se despachaba directamente al equipo coordinador del programa. . A partir del año 2003, las instituciones extranjeras tuvieron como obligación participar de un seminario de una semana de duración en donde los becarios daban cuenta del estado de implementación de sus proyectos.

Cabe señalar que no existían bases de datos propiamente tales para el seguimiento y monitoreo. La información que se almacenaba no era sistematizada ni utilizada con fines de mejoramiento continuo. Por la misma razón no existió vinculación entre los instrumentos y bases con el Sistema de Planificación y control de Gestión (SIG) institucional.

Se han realizado a la fecha dos evaluaciones relevantes para el presente análisis:

1. Evaluación Programa Perfeccionamiento Docente en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E.) del Ministerio de Educación. Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda. Septiembre 2000.
2. Impacto del programa de becas en el exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados. Christian Miranda Jaña, Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación. 2003

### **4. Beneficiarios del Programa**

El programa estaba orientado a todos los profesionales de la educación formal que se desempeñaban en establecimientos desde el nivel preescolar hasta cuarto año de enseñanza media, en distintos subsectores de aprendizaje y temas transversales. El destinatario principal era el profesor de aula con a lo menos un año de práctica laboral docente, que se desempeña en establecimientos educacionales subvencionados, incluyendo los jardines infantiles dependientes de JUNJI y los centros de atención al preescolar de INTEGRA.

El programa sólo se planteó metas anuales en términos de número de becas ofrecidas y por tanto de profesionales beneficiarios, sin establecer una distribución regional definida para cada año.

La población potencial y objetivo de este programa corresponde, prácticamente, a la población total de los docentes que se desempeñan en establecimientos subvencionados, incluyendo también a las parvularias de los establecimientos JUNJI e INTEGRA.

**Cuadro A.VIII.1: Docentes de aula según distribución regional, 2007**

Región	Población	Porcentaje
1	4.602	3,24
2	4.137	2,92
3	2.769	1,95
4	6.923	4,88
5	15.985	11,27
6	8.081	5,70
7	9.593	6,76
8	19.113	13,48
9	9.609	6,77
10	11.684	8,24
11	1.142	0,81
12	1.517	1,07
13	46.682	32,91
<b>Total</b>	<b>141.837</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## 5. Reformulaciones del Programa

Hasta el año 2000, este programa fue responsabilidad del Gabinete del Ministro de Educación, para el año 2001 pasar a responsabilidad del CPEIP. Este cambio se complementó con una importante reducción de presupuesto, principal razón para que, entre otras modificaciones, se suspendiera la realización de Diplomados, las pasantías disminuyeran su duración de entre 6 y 7 semanas a 4 o 5, se disminuyeran gradualmente de cupos y no se reasignaran recursos hacia otros programas<sup>33</sup>. Paralelamente el CPEIP puso énfasis en el seguimiento, la transferencia a través de redes de docentes y la articulación con otros programas de perfeccionamiento docente, como por ejemplo con el Programa de Pasantías Nacionales.

Durante el año 2005 se incorporó como población objetivo a docentes que estaban desempeñando roles de apoyo al desarrollo profesional de sus colegas, como una forma de reforzar la línea de aprendizaje entre pares, incorporando también al diseño, una semana de perfeccionamiento en Chile con expertos de las instituciones extranjeras, antes de viajar al país de destino de la pasantía.

## 6. Justificación del Término del Programa

El programa finalizó principalmente debido a su bajo impacto en el sistema. Al respecto, el documento ya citado (Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005, Mireya Arellano y Ana María Cerda, editoras, CEPIP, marzo de 2006), indica que si bien los docentes al regresar divulgaban sus experiencias y aprendizajes, el impacto a nivel de los establecimientos dependía mucho de las facilidades y apoyos que brindarían las autoridades y sostenedores. Adicionalmente Miranda, 1999, concluye que a nivel individual hubo impactos en la autoestima de los participantes, pero no necesariamente en su pensamiento crítico. En este último estudio también se menciona, la falta de apoyo de las autoridades y falta de recursos en los establecimientos como inhibidores de la capacidad de innovar de los participantes.

<sup>33</sup> Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005, Mireya Arellano y Ana María Cerda, editoras, CEPIP, marzo de 2006.

Los recursos destinados a su financiamiento fueron disminuyendo progresivamente año a año, obligando a restringir la duración de los periodos en el extranjero y optar por países que resultaran más económicos, medidas que impactaron directamente en la demanda de los profesores.

## **7. Programas-Componentes Relacionados con el Programa**

Durante la realización del programa no existieron otros programas sustitutos a él en los términos en que fue planteado diplomas y pasantías en el exterior para perfeccionamiento de profesionales de la educación de todos los niveles. El único programa relacionado era el de Beca Presidente de la República para estudios en el extranjero coordinado en ese entonces por el Ministerio de Planificación y Cooperación; sin embargo, su relación fue de complementariedad, ya que los tipos de perfeccionamiento eran distintos: el programa Becas al Exterior para Profesionales de la Educación sólo consideraba el financiamiento de Pasantías y Diplomados, a diferencia del programa Beca Presidente de la República, que financiaba estudios de post grado, conducentes al grado de Magister o Doctor.

No obstante lo anterior, desde el punto de vista de un programa con fines de reafirmar la vocación y fortalecer la autoestima de los profesionales de la educación, en el período de ejecución analizado 2000 – 2005 y posterior a ello, el CPEIP ha desarrollado otras iniciativas que también contribuyen a esto, como lo son todos los programas de perfeccionamiento docente analizados en este estudio.

No existieron en el sector privado otros programas u oferta que hayan sido sustitutos de la que llevó a cabo este Programa.

## IX. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA LIDERAZGO EDUCATIVO

### 1. Descripción global del Programa

El programa Liderazgo Educativo, se inicia como tal el 2007, año en el cual se crea, en la Ley de Presupuestos del Sector Público, la transferencia 603 en el Programa Desarrollo Curricular y Evaluación (Programa 01) de la Subsecretaría de Educación, para financiar dicho programa. Su ejecución está reglamentada por el Decreto N° 246 de Educación, de julio de ese mismo año. Anterior a este año, el CPEIP realizó acciones piloto de formación de directivos, durante los años 2004 y 2005, los que dieron origen el año 2006 al Programa Formación de Equipos de Gestión que derivó en el Programa de Liderazgo Educativo.

El objetivo del programa de Formación de Equipos de Gestión era contribuir al fortalecimiento, desarrollo y valoración y mejoramiento de las competencias asociadas a la gestión escolar de docentes directivos y docentes técnico-pedagógicos. En su implementación durante el año 2006 se utilizaron dos estrategias de intervención: curso-taller, a través de universidades; y talleres provinciales de aprendizajes entre pares, a través de las cuales se capacitó a un total de 723 profesionales<sup>34</sup>.

De acuerdo a lo señalado en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo, éste tiene como fin contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, mediante el desarrollo de competencias y mejoramiento de las prácticas de gestión y liderazgo educativo de los docentes directivos, técnicos con responsabilidad pedagógica y sostenedores, de establecimientos educacionales regidos por el DFL N° 2 de Educación, de 1998 y por el Decreto Ley N° 3.166, de 1980<sup>35,36</sup>.

Para el logro de su propósito, el Programa de Liderazgo Educativo, considera la ejecución de los siguientes cuatro componentes<sup>37</sup>:

- a) Fortalecimiento de docentes directivos y técnicos pedagógicos en prácticas de gestión escolar y competencias de liderazgo pedagógico.
- b) Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión.
- c) Redes locales de gestión escolar y liderazgo pedagógico.
- d) Sistemas de soportes técnicos para el desarrollo de competencias para la gestión escolar y el liderazgo pedagógico.

Cabe señalar que de estas cuatro componentes, sólo la Componente 1 se ha iniciado (aunque no todas sus subcomponentes según se detalla más adelante). De la Componente 2: no se ha realizado nada aun. Para la Componente 3: sólo se realizó el año 2007 un estudio para levantar el diseño. Por último, para la Componente 4, durante los años 2008 y 2009 se han realizado mapas de competencias contratados a la Fundación Chile. Actualmente se está estudiando la formación de comité tripartito de Fundación Chile, CPEIP y Universidad Católica, para continuar trabajando. Por estas razones, en este capítulo de descripción se ha podido trabajar con más detalle la componente 1.

---

<sup>34</sup> CPEIP: Informe de Gestión año 2006.

<sup>35</sup> El Decreto N° 246 de julio de 2007, que reglamenta la ejecución del programa señala que el programa Liderazgo educativo está “destinado al mejoramiento de las competencias de gestión y del liderazgo de los docentes directivos, docentes con responsabilidad técnico pedagógica y sostenedores, de los establecimientos educacionales regidos por el Decreto con Fuerza de Ley (Ed.) N° 2, de 1998, y por Decreto Ley N° 3.166, de 1980”.

<sup>36</sup> Cabe destacar que el CPEIP, en su sitio web, señala que el propósito del Programa de Liderazgo Educativo es “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, a través del desarrollo de las competencias de liderazgo y gestión educativa en el sistema escolar. Se propone por tanto, apoyar el desarrollo profesional de directivos, docentes con responsabilidades técnico pedagógica, profesionales que forman parte de equipos de administración educativa, de establecimientos educacionales subvencionados, **para que desplieguen altos estándares en el cumplimiento de su rol como líderes pedagógicos e institucionales** en sus respectivas responsabilidades y en articulación con otros”.

<sup>37</sup> Matriz de Marco Lógico Programa de Liderazgo y Formación de Equipos de Gestión.

De acuerdo a lo señalado en el decreto que lo reglamenta, el programa puede considerar la realización de las siguientes actividades para la producción de sus componentes:

- Diseño, desarrollo y mantención de productos informáticos, programas computacionales y multimedia, elaboración, impresión, evaluación, revisión y distribución de materiales didácticos, cuadernos de trabajo, fichas técnicas y material de difusión del Programa, Para estos efectos, el Ministerio de Educación celebra los contratos de prestación de servicios respectivos.
- Actividades de coordinación técnica y administrativa, de seguimiento y supervisión del Programa.
- Realización de estudios para la evaluación del Programa, mediante la contratación de servicios con personas naturales o jurídicas.
- Realización de seminarios, talleres, jornadas o acciones de intercambio nacionales o extranjeras entre docentes directivos, docentes con responsabilidad técnico pedagógica y sostenedores de los establecimientos educacionales

El programa comprende el desarrollo de distintas estrategias de intervención (presenciales y semi presenciales), que se implementan en otros programas y componentes que lleva a cabo el CPEIP, tales como: cursos-taller con apoyo de universidades, talleres locales de desarrollo profesional, perfeccionamiento en el extranjero y apoyo a redes locales de gestión escolar.

En lo que respecta a los recursos asignados al programa, estos se utilizan para financiar el pago a las universidades que realizan los cursos-taller; transferencias a las Secretarías Regionales Ministeriales de educación para la realización de talleres en Redes Locales, el gasto en las Becas para las Pasantías y los traslados de los guías de los cursos-taller. Por su parte, los docentes que no guían talleres y que participan en los distintos componentes a modo de beneficiarios, deben financiar sus gastos de traslados.

### **1.1. Justificación del Programa**

Los cambios que introdujo la nueva Ley JEC, N° 19.532<sup>38</sup>, que señala entre otros, que la función principal del director de un establecimiento educacional consiste en conducir y liderar el proyecto educativo de su establecimiento, el Ministerio de Educación promovió la realización de acciones piloto orientadas a generar modelos de formación de directores capaces de liderar una gestión centrada en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Estas acciones pilotos de formación de directivos, se realizaron entre los años 2004 y 2005, y dieron origen el año 2006, al Programa Formación de Equipos de Gestión, el que a su vez el año 2007, se transformó en el Programa de Liderazgo Educativo, como respuesta a la necesidad de enfrentar en forma más integral la temática de gestión escolar y el liderazgo, articulando esfuerzos con otras estrategias del área de formación continua del CPEIP, así como de instancias que permitieran darle mayor sustentabilidad a los procesos formativos, a la vez de permitir la generación y sistematización de conocimiento que retroalimente las estrategias diseñadas<sup>39</sup>.

Este programa se fundamenta además, en estudios nacionales e internacionales<sup>40</sup> que dejan de manifiesto el valor estratégico de la gestión de los establecimientos y el liderazgo educativo para lograr aprendizajes de calidad de los estudiantes, aspectos que se recogen en el Informe final del Consejo Asesor de la Presidencia para la Calidad de la Educación del año 2006. Este informe propone que el sistema escolar promueva aquellos elementos claves que están presentes en las escuelas y liceos

---

<sup>38</sup> El proyecto de reforma a la Ley JEC N° 19.532, fue aprobado por el Parlamento y publicado como Ley N° 19.979 de 6 de noviembre de 2004.

<sup>39</sup> CPEIP. Informes de Gestión, Años 2004, 2005 y 2006.

<sup>40</sup> OECD. "Revisión de políticas nacionales de Educación – Chile". 2004; UNICEF. "¿Quién dijo que no se puede?, Escuelas efectivas en sectores de pobreza". Santiago, Chile, 2004.

eficaces, tales como: cultura escolar focalizada en los procesos educacionales y de enseñanza y en los aprendizajes y la existencia de buenos líderes institucionales y pedagógicos, que integren y construyan alianzas y establezcan un trabajo coordinado con las entidades de las cuales depende la institución educacional. En este sentido, reconoce que se debe reforzar la capacidad técnica y la autonomía de los equipos de gestión de los establecimientos, particularmente el liderazgo del director, aspectos en los cuales el Ministerio de Educación se ha propuesto contribuir, como queda establecido en el Decreto que reglamenta la ejecución del Programa de Liderazgo Educativo.

Junto con lo anterior, el Ministerio de Educación reconoce que existe un déficit en la relación y articulación con las autoridades municipales de educación o sostenedores municipales; debido, entre otras razones, a la separación que existe entre la gestión administrativa de la educación pública, que recae en los municipios y los aspectos técnico – pedagógico de responsabilidad del Ministerio, aspectos que en la práctica debieran constituir un sólo dominio de la gestión local en educación<sup>41</sup>.

## 1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros” y se encuentra vinculado al producto estratégico “Gestión y Apoyo Educativo”.

El Marco para la Buena Dirección, que promueve los cambios aprobados a la Ley JEC, es el instrumento que orienta al programa de Liderazgo Educativo en los componentes que dicen relación con la formación de directivos de establecimientos educacionales. En este contexto, el Programa Liderazgo Educativo, contribuye al desarrollo de los cuatro dominios que comprende el Marco para la Buena Dirección:

- A. Liderazgo. Se refiere al desarrollo personal y profesional de un director y equipo directivo, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce. Es una característica deseable en todos los actores que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio, de manera que los criterios contenidos en este ámbito se aplican al conjunto de profesionales de la educación que cumplen funciones docente-directivas y técnico-pedagógicas.
- B. Gestión Curricular. Las competencias contenidas en esta área dan cuenta de la manera a través de la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo.
- C. Gestión de Recursos. Se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo. En particular, a lo que se refiere a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo de trabajo en equipo, generación de un adecuado ambiente de trabajo, obtención de recursos y su adecuada administración con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.
- D. Gestión del clima Organizacional y Convivencia. El clima organizacional es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela y al mismo tiempo uno de los factores en los que el director y equipo directivo puede influir más directamente, favoreciendo la motivación y el compromiso en la medida que el clima laboral sea bueno. Este dominio persigue relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la

---

<sup>41</sup> MINEDUC. “Marco para la Buena Dirección”. Santiago, Chile, 2007.

colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

## **2. Componente 1: Fortalecimiento de docentes directivos y técnicos pedagógicos en prácticas de gestión escolar y competencias de liderazgo pedagógico**

### **2.1. Objetivo del Componente**

El objetivo de este componente es fortalecer a docentes directivos y técnicos pedagógicos en sus prácticas de gestión escolar y de liderazgo pedagógico.

De la matriz de marco lógico del programa, se definen los objetivos a nivel de producto propósito y fin para este componente como:

- A nivel de producto: Directivos y jefes de UTP capacitados en competencias para el liderazgo educativo mediante los cursos financiados.
- A nivel de propósito: Directivos y jefes de UTP capacitados transforman sus prácticas de gestión escolar en sus establecimientos.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con directivos y jefes de UTP capacitados en los cursos financiados por este componente.

### **2.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es, directivos y jefes de UTP capacitados en competencias para el liderazgo educativo. El componente consiste en la realización de cursos de perfeccionamiento en gestión escolar y liderazgo pedagógico a directivos y técnicos pedagógicos. Su producción puede ser realizada en forma directa por el CPEIP o por Universidades nacionales o internacionales, cuyas actividades son supervisadas por el CPEIP.

Este componente se divide en los siguientes subcomponentes<sup>42</sup>, de los cuales sólo los dos primeros han sido desarrollados durante el año 2007, y para los cuales se han definido en forma detallada sus procesos productivos. El resto de los subcomponentes aún no se comenzaba a desarrollar durante el 2008. Para el subcomponente c) se ha programado un primer seminario para este año 2009. Para la inducción de Directores se está programando partir este año 2009, aún no se define la fecha.

- a) Desarrollo de cursos taller y pasantías en el extranjero de perfeccionamiento en gestión escolar.
  - b) Desarrollo de talleres locales de formación en gestión escolar.
  - c) Desarrollo de seminarios en gestión escolar.
  - d) Inducción de directores.
- a) Subcomponente: Desarrollo de cursos-taller y pasantías en el extranjero de perfeccionamiento en gestión escolar

Este subcomponente se realiza a través de la ejecución de dos modalidades de intervención: cursos-talleres y pasantías en el extranjero, cuyas actividades se describen a continuación.

#### (i) Cursos-Taller:

Son cursos de 6 meses de duración que se desarrollan entre los meses de Mayo y Noviembre. Los contenidos son tratados modularmente a partir de las unidades temáticas del Marco para la

---

<sup>42</sup> El equipo del Programa identifica como subcomponentes del componente 1 la Evaluación de desempeño de directivos y la Asignación de desempeño colectivo. Según el juicio del equipo consultor, estos no forman parte del Programa y corresponden a otras actividades que desarrolla el mismo equipo profesional.

Buena Dirección: Gestión curricular, Gestión de la convivencia, Evaluación institucional, Liderazgo y gestión del cambio y Desarrollo Educativo Local.

El proceso comienza con la elaboración de términos de referencia e invitación a universidades durante el mes de diciembre, para recibir sus propuestas, evaluarlas y adjudicar los cursos durante el mes de enero. Con las universidades se suscriben convenios y ellas se encargan de difundir e inscribir a los participantes, entre los meses de marzo y abril.

Una vez adjudicados los cursos, se realiza una reunión de “conciliación”, con el objetivo de adjudicar comunas o zonas a cada universidad seleccionada, de acuerdo a la cobertura que tenga el subcomponente y la capacidad de cada universidad para ejecutar los cursos-taller en diferentes zonas del país.

Luego, son las universidades seleccionadas las responsables de contactar a los encargados comunales respectivos, para que inscriban a los establecimientos educacionales. Cuando las universidades terminan su proceso de inscripción, reportan al CPEIP la nómina definitiva en el primer informe de avance que debe entregar. No se han definido criterios de selección, entiendo estos como los criterios que permiten priorizar entre postulantes.

Una vez inscritos los participantes, se inician los cursos-taller, que consideran la realización de las siguientes fases:

- Jornada Inicial: de un día y medio de duración (18 horas pedagógicas). En esta jornada participan los sostenedores y al menos el 50% del equipo de gestión de cada uno de los establecimientos seleccionados. Se lleva a cabo una evaluación diagnóstica de los participantes. El lugar de reunión forma parte de la propuesta que elabora cada universidad.
- Realización de Actividades Formativas de los Módulos: Se llevan a cabo mediante:
  - Sesiones lectivas de formación: Tienen como objetivo entregar los elementos teóricos de los módulos. Son sesiones de 7 horas pedagógicas cada una, donde participan duplas director-miembro equipo de gestión.
  - Sesiones de Taller: Su objetivo es la discusión de la implementación de las tareas propuestas para cada establecimiento. Son sesiones a nivel provincial o regional según el número de participantes (no pueden superar los diez colegios) y cada una tiene una duración de seis horas pedagógicas.
  - Trabajo en los establecimientos: Es la puesta en marcha concreta de las acciones que propone el curso-taller para cada establecimiento. Se programa al menos una sesión cada 45 días por establecimiento, de 5 horas pedagógicas de duración, con un mínimo de tres visitas por establecimiento.
- Jornada Final: Participan todos los que forman parte del curso-taller. Tiene una duración de ocho horas pedagógicas y su objetivo es cerrar el curso y obtener conclusiones a partir de lo aprendido en el curso-taller.
- Soporte Informático: La realización de estos cursos incluye la implementación de un aula virtual, para el intercambio de material y favorecer el contacto entre los participantes.

El diagrama de procesos de la ejecución de cursos-taller, se muestra en la Figura N° A.IX.1.

(ii) Pasantías en el extranjero:

Son becas de perfeccionamiento en el extranjero orientadas al conocimiento y discusión de prácticas de gestión. El proceso comienza en septiembre con el envío de los términos de referencia a universidades y centros académicos extranjeros para que presenten sus propuestas de pasantías durante el mes de octubre.

Las etapas del perfeccionamiento son:

- Primera Fase: Durante el mes de noviembre, las instituciones extranjeras visitan el país y los establecimientos educacionales, con el objeto de conocer en terreno, la forma en que se realizan los cursos-taller y las condiciones de contexto para el ejercicio de la gestión y el liderazgo pedagógico en Chile.
- Inter-periodo: Los participantes beneficiarios deben realizar un diagnóstico de su establecimiento, en torno al que se definirá un proyecto de mejoramiento sobre el cual se trabajará en la pasantía, mientras que la institución extranjera debe terminar de definir y precisar los aspectos propios de la tercera fase.
- Estadía en el extranjero: Durante el mes de marzo, los docentes seleccionados viajan al extranjero por alrededor de tres semanas, en las cuales realizan las siguientes actividades:
  - Visitas a establecimientos educacionales.
  - Visita temática: Su objetivo es reconocer ciertas especificidades de los roles que cumplen los distintos participantes en una comunidad educativa.
  - Análisis y sistematización de la visita.
  - Análisis del proyecto de mejoramiento de su establecimiento, en función de la sistematización de la experiencia.
  - “Reorganización” de la visita
- Cierre del Proceso: Cuatro o seis meses después, los expertos extranjeros visitan a los participantes del perfeccionamiento y les realizan una evaluación cualitativa en aspectos como autoestima o pensamiento crítico. El proceso termina con una jornada de sistematización y conclusiones finales de alrededor de 2 días en el CPEIP. Esta evaluación considera la realización de:
  - Evaluación diagnóstica: Previa o durante la primera fase.
  - Evaluación Formativa: Se solicita en las propuestas técnicas la metodología de evaluaciones intermedias, de manera tal de conocer el avance de los participantes y determinar el logro parcial de los objetivos del perfeccionamiento.
  - Evaluación Final: El equipo coordinador proporciona una pauta de evaluación que incorpora asistencia, participación, rendimiento, calidad de los productos finales y proyecto de mejoramiento.

Los participantes en la pasantía son evaluados en tres oportunidades durante su participación en la pasantía, las que son realizadas por las universidades o centros extranjeros a cargo de la realización de las pasantías:

- Evaluación diagnóstica: Se hace previo o durante la primera fase de la pasantía.
- Evaluación Formativa: En las propuestas de las universidades o centros extranjeros se solicita especificar la metodología de las evaluaciones intermedias que se deben realizar, las que deben entregar información sobre el avance de los participantes y determinar el logro parcial de los objetivos del perfeccionamiento.
- Evaluación Final: El equipo coordinador proporciona una pauta de evaluación que incorpora asistencia, participación, rendimiento, calidad de los productos finales y proyecto de mejoramiento

El diagrama de proceso de las pasantías en el extranjero se muestra en la Figura N° A.IX.2.

b) Subcomponente: Desarrollo de talleres locales de formación en gestión escolar:

Este subcomponente se lleva a cabo a través de la realización de talleres locales. Considera la realización de las siguientes actividades:

- Diseño talleres locales de formación: Incluye el diseño de los módulos de perfeccionamiento y el diseño de materiales y guías de perfeccionamiento.
- Proceso de Selección de equipos de gestión beneficiados: Para ello el equipo coordinador del programa levanta información de los posibles beneficiarios a través de las SEREMIs de Educación, los DEPROVs de Educación y Sostenedores de establecimientos subvencionados.
- Selección de duplas guías: Se solicita a los sostenedores de las comunas que propongan duplas compuestas por un Director y un Jefe Técnico, de diferentes establecimientos, idealmente un de un establecimiento de básica y uno de Liceo. Deben ser profesionales reconocidos por sus pares, tener desempeño desatacadado en sus funciones e interés en ejercer su rol. Las duplas son preparadas y evaluadas por el equipo coordinador del programa en dos sesiones, al inicio y al final de los talleres respectivamente.
- Realización de los talleres locales: Los talleres se llevan a cabo en sesiones presenciales dirigidas por una dupla guía y consideran las siguientes sesiones de trabajo:
  - Capacitación en Santiago, durante una semana en el mes de abril, de las duplas guía en los contenidos a tratar durante el primer semestre y las habilidades necesarias para conducir grupos de reflexión entre pares.
  - Realización de las primeras siete sesiones del taller.
  - Capacitación en Santiago, durante una semana en el mes de agosto, e las duplas guías en los contenidos a tratar durante el segundo semestre y las habilidades necesarias para conducir grupos de reflexión entre pares. Asimismo se evalúa la experiencia verificada a la fecha.
  - Realización de las siguientes cinco sesiones del taller.
  - Jornada de evaluación de participantes.
  - Jornada de evaluación de Guías.

Durante la realización de los talleres, tanto los participantes como las duplas guías son sometidos a evaluación. Estas evaluaciones implican:

- Evaluación diagnóstica para participantes.
  - Informes de Estados de avance de la aplicación de a lo menos dos temáticas en el establecimiento.
  - Evaluación de cada uno de los módulos del taller a través del desarrollo de cuestionarios entregados por el equipo coordinador del programa.
  - Auto-evaluación de Guías y participantes.
  - Elaboración de fichas de lecturas obligatorias.
  - Trabajo final: propuesta de mejora en gestión curricular y convivencia del establecimiento que se irá elaborando desde el inicio del taller.
- Monitoreo, seguimiento y evaluación de los talleres: Se realiza una evaluación en terreno sobre la ejecución de los talleres, para lo cual el equipo coordinador del programa participa en algunas sesiones. Además, se aplican instrumentos para determinar el efecto de los talleres desde el punto de vista formativo y se elaboran informes de seguimiento y evaluación de los talleres.

El diagrama de proceso del desarrollo de talleres locales, se muestra en la Figura N° A.IX.3.

c) Subcomponente: Desarrollo de Seminarios de Gestión Escolar

Este subcomponente, a diferencia de los dos anteriores, no desarrolló actividades durante el año 2007<sup>43</sup>. Su proceso en términos generales, según lo definido en la Matriz de Marco Lógico del Programa Liderazgo Educativo incluye las siguientes actividades.

- Planificación: Está orientada a definir los contenidos de los seminarios, calendarización y determinación de los expositores invitados y participantes.
- Logística y contratación servicios.
- Evaluación de los seminarios: mediante la aplicación de encuestas de satisfacción de usuarios, las que deben ser sistematizadas en un informe evaluativo.

d) Subcomponente: Inducción de Directores

El objetivo de este subcomponente es apoyar a aquellos directores que asumen por primera vez el cargo. Al igual que el subcomponente Desarrollo de Seminarios de Gestión Escolar, este subcomponente no se ha realizado, según información disponible en el sitio web del CPEIP, se implementará como proceso piloto el año 2009.

En términos generales, su realización implica las siguientes actividades<sup>44</sup>:

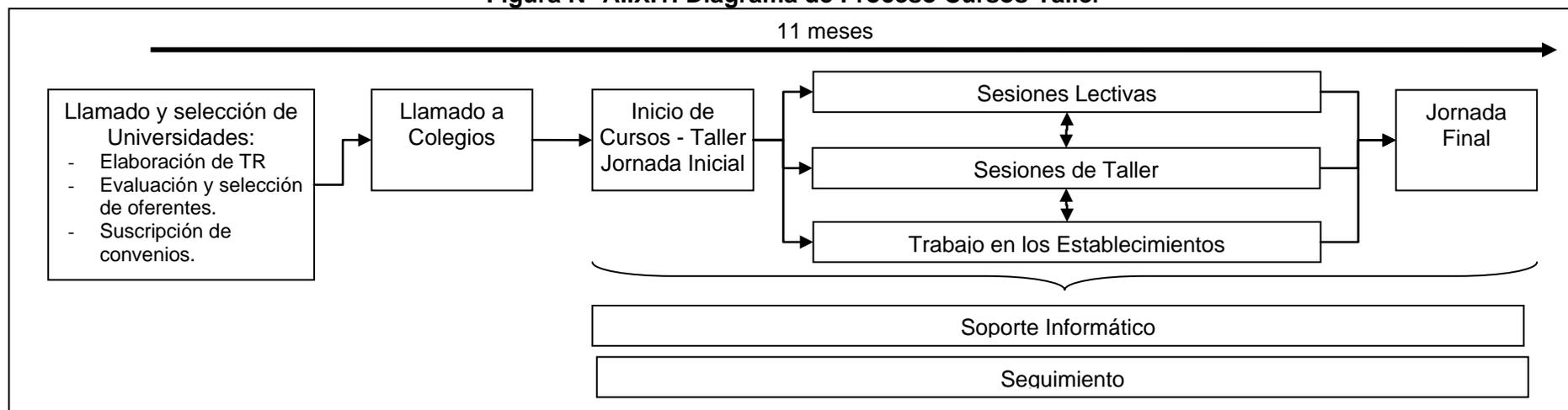
- Selección institución: Se considera la preparación de términos de referencia para la presentación de ofertas orientadas a elaborar un diseño de inducción de directores; la evaluación y selección de las propuestas que se presenten; la adjudicación y suscripción de convenios con la institución seleccionada.
- Proceso de Selección de comunas para la intervención: Para ello se contempla levantar información a nivel de comunas que justifiquen su selección en el proceso y establecer contacto con los sostenedores para definir un protocolo de entendimiento y convenio de cooperación.
- Definición del diseño y operación: Resulta del trabajo conjunto con las instituciones seleccionadas para la elaboración del diseño e implementación piloto.

---

<sup>43</sup> A partir del 2008, ha desarrollado seminarios con invitados internacionales financiados en conjunto con el PNUD

<sup>44</sup> Basado en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión.

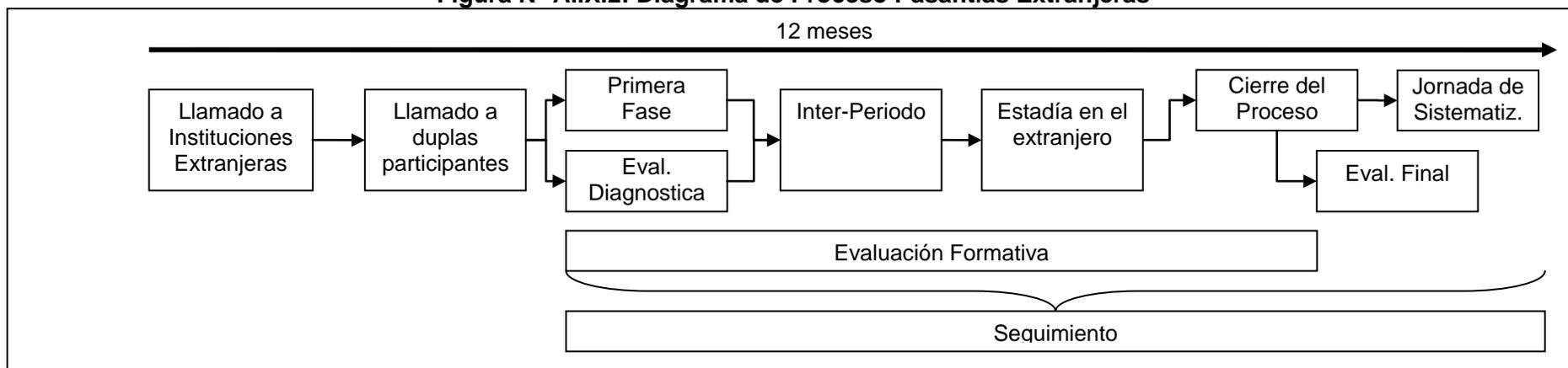
**Figura N° A.IX.1: Diagrama de Proceso Cursos-Taller**



	Llamado a Univers.	Llamado a Colegios	Jornada Inicial	Sesiones Lectivas	Sesiones de Taller	Trabajo en Establec.	Jornada Final	Soporte Informático	Seguimien.
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Dic. – Ene.	Mar. – Abr.	Mayo	Mayo - Nov	Mayo - Nov	Mayo - Nov	Nov.	Mayo - Nov	Mayo - Nov
<b>Duración:</b>	4 semanas	4 semanas	1,5 días	6 meses	6 meses	6 meses	1 día	6 meses	6 meses
<b>Instituciones Participantes:</b>	CPEIP	CPEIP SEREMI	Univers.	Univers.	Univers.	Univers.	Univers.	CPEIP	CPEIP

Fuente: Elaboración propia.

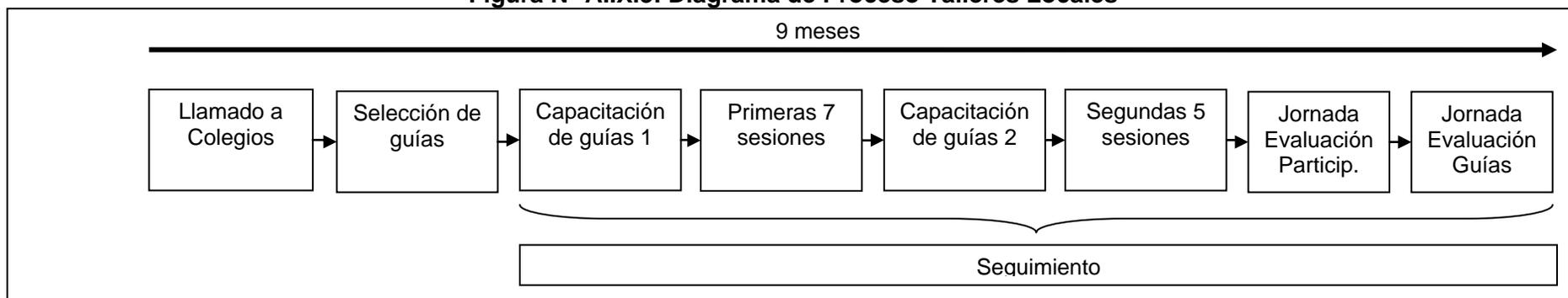
**Figura N° A.IX.2: Diagrama de Proceso Pasantías Extranjeras**



	Llamado Instituc. Extranjera	Llamado particip.	Primera Fase	Eval. Diagnostica	Inter-Periodo	Estadía en el extranjero	Cierre del Proceso	Jornada de Sistematiz.	Eval. Final	Eval. Formativa	Seguimien.
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Sept.-Oct.	Oct.	Nov.	Nov.	Dic.-Ene.	Mar.	Sept.	Sept	Sept	Nov.-Sept.	Nov.-Sept.
<b>Duración:</b>	4 semanas	4 semanas	1 semana	1 día	6 semanas	3 semanas	1 semana	2 días	1 día	39 semanas	40 semanas
<b>Instituciones Participantes:</b>	CPEIP	CPEIP	Universid.	Universid.	Universid.	Universid.	Universid.	CPEIP Universid.	CPEIP Universid.	Universid.	CPEIP

Fuente: Elaboración propia.

**Figura N° A.IX.3: Diagrama de Proceso Talleres Locales**



	Llamado a Colegios	Selección de Guías	Capacitac. Guías 1	Primeras 7 sesiones	Capacitac. Guías 2	Segundas 5 sesiones	Jornada Evaluación Particip.	Jornada Evaluación Guías	Seguimien.
<b>Periodo de Ejecución:</b>	Marzo	Abril	Abril	Abr.-Jun.	Ago.	Ago.-Oct.	Nov.	Nov.	Abr.-Nov.
<b>Duración:</b>	4 semanas	2 semanas	1 día	7 días	1 día	5 días	1 día	1 día	6 meses
<b>Instituciones Participantes:</b>	CPEIP SEREMI DEPROV	CPEIP DEPROV	CPEIP	-	CPEIP	-	-	CPEIP	CPEIP

Fuente: Elaboración propia.

Respecto la focalización, esta no existe. La población potencial es la de los docentes directivos, entendiendo por esto al Director, Subdirector e Inspector General del establecimiento. Entre los docentes técnico-pedagógicos, se incluye al Orientador y Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, así como también podrían considerarse otros profesionales que hayan sido contratados para desarrollar dicho tipo de funciones (como por ejemplo, Jefes de Producción en el caso de los Establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional, Especialistas en Evaluación y Especialistas en Currículo, entre otros. Dentro de este grupo no se focaliza a ningún segmento (ya sea por criterios de vulnerabilidad, territorio u otro).

No se han definido criterios de selección que permitan priorizar entre postulantes. Durante el proceso de inscripción las unidades ejecutoras validan la pertenencia a la población potencial.

En relación a los mecanismos de transferencia de recursos y modalidades de pago: para el desarrollo de las actividades propias de las estrategias Curso-Taller y Pasantías se delega la ejecución de las actividades lectivas a instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras. Las transferencias de recursos a estas instituciones se realizan mediante la celebración de convenios directos con el Ministerio de Educación.

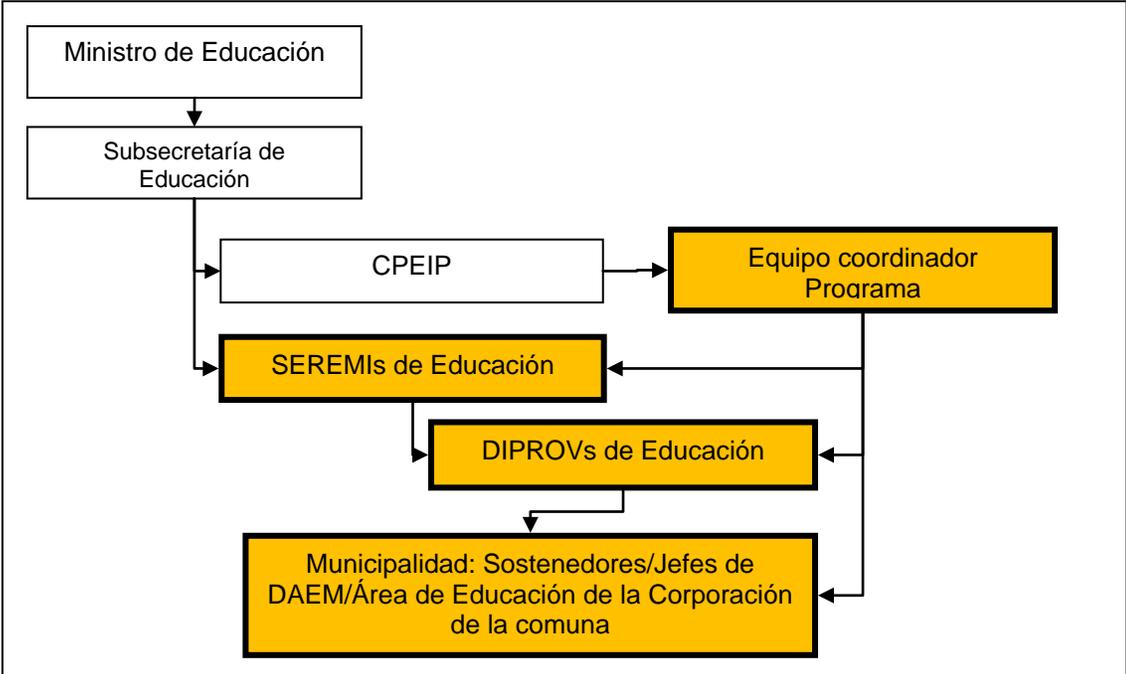
Para el financiamiento las actividades comprendidas en la estrategia de Talleres Locales, se realizan transferencias a la Secretaría Regional Ministerial y esta a los Departamentos Provinciales, quienes realizan las compras necesarias, estas transferencias se realizan mediante el sistema de regionalización.

No se han definido ni aplicado criterios de asignación y distribución de recursos, así como el Programa no consideró el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

**2.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

En la Figura N° A.IX.4 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del Componente Fortalecimiento de docentes directivos y técnicos pedagógicos, en la que se destacan las entidades que participan directamente.

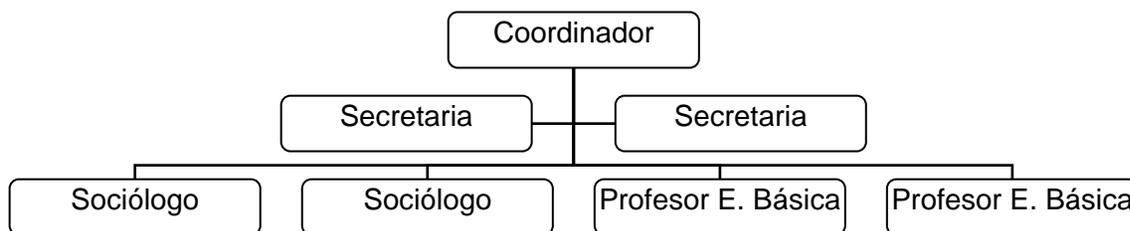
**Figura N° A.IX.4: Estructura Organizacional Componente Fortalecimiento de docentes directivos y técnicos pedagógicos**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- a) SEREMIs de Educación: Colaboran en el ámbito logístico para facilitar la realización de los cursos. Además coopera levantando información respecto de los posibles participantes en los distintos cursos de capacitación ofrecidos en este componentes.
- b) DEPROVs de Educación: En los procesos formativos, estas unidades, tienen un rol administrativo, particularmente están encargados de la administración de los recursos financieros destinados a gastos derivados de las actividades. En los procesos de evaluación y asignación tienen un rol más técnico, por ejemplo la aplicación de sanciones definidas en los convenios que los equipos directivos firman con sus respectivos sostenedores
- c) Municipalidades: Sostenedores y/o Jefes de DAEM/ área de Educación de la Corporación de la comuna participan invitando a los participantes y apoyándolos durante su participación.
- d) CPEIP, Equipo coordinador Programa: Es el equipo responsable de la realización del programa en su conjunto, de manera que todos participan en la realización de todos los componentes y subcomponentes. Tiene a su cargo las tareas de planificar cada uno de los subcomponentes: elaborar los términos de referencia respectivos; recibir, evaluar y seleccionar las propuestas postulantes; supervisar el desarrollo de las actividades y evaluar las instituciones y duplas que realizan las actividades de capacitación, según cada subcomponente. El equipo está compuesto por 7 personas organizadas de la siguiente manera:



Este equipo funciona de tal forma que dos personas se encargan principalmente del trabajo con universidades y otras dos principalmente del trabajo con talleres.

En lo que respecta a los mecanismos de coordinación entre el equipo coordinador con las distintas instituciones y servicios que participan en el proceso productivo del componente, se combinan elementos formales, como lo son los términos de referencia, ofertas técnicas y económicas, convenios y resoluciones que regulan las relaciones entre el equipo coordinador con instituciones principalmente externas al Ministerio de Educación, con elementos no formales como la utilización de medios de comunicación tales como, correos electrónicos y conversaciones telefónicas, los que se utilizan principalmente para coordinar aspectos logísticos, de apoyo a la realización de los cursos de capacitación.

#### **2.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

El equipo coordinador del programa diseña las evaluaciones para las estrategias de cursos-talleres y redes locales, las que son aplicadas por profesionales del programa. En el caso de las pasantías, la evaluación diagnóstica y formativa son parte del diseño pedagógico que proponen las instituciones extranjeras, y el CPEIP, a través del equipo coordinador del programa, evalúa si es pertinente. La evaluación final se realiza de acuerdo a instrumentos diseñados por el equipo coordinador.

Respecto al seguimiento, el equipo coordinador del programa realiza visitas a las sesiones de los talleres locales y de los cursos taller. Además se comunica con las duplas guías y los responsables en

las universidades que ejecutan los cursos-taller, con el objeto de mantenerse informado sobre el desarrollo de las actividades. EL desarrollo de estas actividades de seguimiento no obedece a una planificación de frecuencia pre-establecida.

En relación a las pasantías, tanto la institución extranjera como el equipo coordinador realizan actividades de seguimiento. Por un lado, la institución extranjera envía informes acerca de los procesos, aplica evaluaciones de satisfacción y participa en las jornadas de sistematización; por otro lado, el equipo coordinador solicita informes a los participantes respecto de la fase en el extranjero, un plan de mejoramiento para su establecimiento, construido a partir de la fase en el extranjero y participa también en la jornada de sistematización, donde se aplica un cuestionario de satisfacción de usuario y de evaluación del diseño del perfeccionamiento.

Paralelamente, con el objetivo de evaluar el impacto de las pasantías en los resultados esperados de las instituciones educacionales participantes, el equipo coordinador del programa consigna indicadores tales como resultados del SIMCE y PSU; evaluación de prácticas de gestión, cuenta pública y retención, entre otros de la comuna y establecimientos participantes, con el objeto de verificar el avance en esos resultados con el transcurso del tiempo. No existen evaluaciones específicas elaboradas, aún, dado lo reciente del programa.

Sí están guardando información de forma sistemática, para construir una base de datos que les permita a futuro realizar evaluaciones intermedias.

La información de SIMCE y PSU proviene de Mineduc, la cuenta pública y retención se obtiene desde los establecimientos, en cuanto a las prácticas de gestión, se obtienen indicadores a partir del modelo de gestión de calidad de MINEDUC. Este último utiliza cuatro dimensiones de logro, y se construyen indicadores de porcentajes de logro.

La recopilación de información anterior sí les permitiría retroalimentar la toma de decisiones y vincular la información con los mecanismos de transferencia.

## **2.5. Beneficiarios del Componente**

Este componente está orientado a atender docentes directivos y profesionales con responsabilidades técnicos pedagógicos de establecimientos educacionales subvencionados.

La población potencial de este componente coincide con la población objetivo, dado que al igual que el resto de los componentes del programa de Liderazgo Educativo, solo existen metas anuales de cobertura. En síntesis, y como ya se ha señalado, no hay focalización, en ese sentido, las metas de cobertura no corresponden al concepto de población objetivo sino a las metas en el tiempo para ir cubriendo a la población potencial. Se entiende por docentes directivos al Director, Subdirector e Inspector General del establecimiento. Entre los docentes técnico-pedagógicos, se incluye al Orientador y Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, así como también podrían considerarse otros profesionales que hayan sido contratados para desarrollar dicho tipo de funciones (como por ejemplo, Jefes de Producción en el caso de los Establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional, Especialistas en Evaluación y Especialistas en Currículo, entre otros<sup>45</sup>).

Así, en relación a los directivos se tiene la siguiente información de la población potencial y objetivo:

---

<sup>45</sup> CPEIP, Portal Gestión y Liderazgo Educativo, del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión. Disponible en:  
[http://www2.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/evaluacion/home/procesos\\_2.php](http://www2.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/evaluacion/home/procesos_2.php)

**Cuadro N° A.IX.1: Directivos de establecimientos subvencionados, según distribución regional, 2007**

Región	Población	Porcentaje
1	672	3,32
2	652	3,22
3	380	1,88
4	1.245	6,15
5	2.124	10,49
6	1.044	5,16
7	1.328	6,56
8	2.519	12,44
9	1.308	6,46
10	1.830	9,04
11	162	0,80
12	252	1,24
13	6.735	33,26
<b>Total</b>	<b>20.251</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## **2.6. Reformulaciones Componente**

Este componente se ha estructurado en función de las actividades piloto que se desarrollaron con anterioridad al año 2007, Sus principales cambios en los años que lleva en ejecución son los siguientes.

A partir, del año 2008, los talleres locales se encuentran insertos en el proyecto “Formación Continua en la Escuela” del Área de Formación Continua del CPEIP y están destinados a desarrollar las competencias para una gestión escolar de calidad y el liderazgo pedagógico en el marco de un proceso de reflexión entre pares. Los guías de talleres locales son formados en tres jornada distribuidas a lo largo del año y a cargo de profesionales del Programa Liderazgo Educativo. Durante el año 2009 formarán parte de la segunda etapa del proceso formativo y se sumará una nueva cohorte al proceso, siempre en el marco del proyecto “Formación Continua en la Escuela” del Área de Formación Continua del CPEIP. Por su parte, los cursos-taller se realizan en un proceso formativo de dos años.

A partir del año 2009 y a modo de experiencia piloto se ha planteado desarrollar una actividad de Formación en competencias para el liderazgo, a través del cual se espera desarrollar competencias básicas de gestión y liderazgo en aquellos profesionales que poseen roles de responsabilidad al interior de la organización escolar.

## **2.7. Programas-Componentes Relacionados**

A partir del año 2008, producto de un análisis cualitativo de los profesionales del Área de Formación Continua del CPEIP, el trabajo se orienta a apoyar la formación continua al “interior de la escuela” (Proyecto Formación Continua en la Escuela), dándosele un espacio de formación específica a los Jefes de UTP, en los ámbitos de Gestión Curricular y Gestión Directiva. En este sentido, los programas de Liderazgo Educativo, Pasantías Nacionales y el componente de Talleres Comunales del programa de Perfeccionamiento de Docentes en Áreas Prioritarias de la Educación Básica y Media, se coordinan con el objeto de intervenir en forma integral a las comunas.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo éste Programa.

### **3. Componente 2: Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión**

#### **3.1. Objetivo del Componente**

Este componente tiene como objetivo fortalecer a los sostenedores y sus equipos de educación, en sus prácticas de liderazgo pedagógico y de gestión educativa local.

De la matriz de marco lógico del programa, se definen los objetivos a nivel de producto propósito y fin para este componente como:

- A nivel de producto: Sostenedores y sus equipos de educación capacitados en competencias para liderazgo pedagógico y de gestión educativa local mediante las acciones financiadas por este componente.
- A nivel de propósito: Sostenedores y sus equipos de educación capacitados transforman sus prácticas de liderazgo pedagógico y gestión educativa en sus establecimientos.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con sostenedores y sus equipos de educación capacitados mediante las acciones financiadas por este componente.

#### **3.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es sostenedores y sus equipos de educación capacitados en liderazgo pedagógico y de gestión educativa local. Comprende la realización de dos subcomponentes, los que se describen a continuación:

- a) Definición Marco de actuación para sostenedores
- b) Desarrollo de competencias para la gestión educativa Local

##### **a) Subcomponente: Definición Marco de actuación para sostenedores**

Este subcomponente es de duración definida, de manera que no se ejecuta todos los años que dura el programa. Su objetivo es elaborar y validar, a través de un consenso amplio, un Marco de Actuación para Sostenedores de Educación, en su calidad de responsables de la administración de establecimientos educacionales y a partir de ahí, generar procesos de desarrollo de competencias específicos.

Para su realización se contempla la realización de las siguientes actividades<sup>46</sup>:

- Contratación institución externa: El equipo coordinador del programa es responsable de elaborar los Términos de Referencia, evaluar las propuestas que se presenten, seleccionar y adjudicar, mediante la suscripción de un convenio entre el Ministerio de Educación y la institución seleccionada.
- Monitoreo y seguimiento de las actividades: Durante la ejecución de la consultoría se contempla realizar reuniones periódicas con la institución contratada, para constatar y observar el avance de la consultoría. Además de realizar reuniones de constatación y validación con asociaciones de municipalidades y actores directos del proceso.
- Elaboración, publicación y difusión documentos: Consiste en la redacción del documento definitivo, contrato de su diseño y diagramación, además de su impresión y presentación del documento.

---

<sup>46</sup> Basado en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión.

b) Subcomponente: Desarrollo de competencias para la gestión educativa local:

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo, este subcomponente consiste en la entrega de becas de perfeccionamiento en liderazgo pedagógico y gestión educativa local a sostenedores y sus equipos de educación, en las que se abordan entre otras temáticas: evaluación organizacional y de recursos, seguimiento y monitoreo de acciones y gestión de recursos. Los cursos son desarrollados por Universidades y supervisados por el CPEIP. En términos generales, para la producción de este subcomponente se contempla la realización de las siguientes actividades:

- Selección programas de perfeccionamiento: Se sostienen reuniones de trabajo con las Asociaciones de Municipalidades, para definir los contenidos específicos de formación que contendrán los cursos de perfeccionamiento para equipos municipales y cursos de directores de educación comunal. Se preparan los Términos de Referencia para invitar a la realización de los cursos de perfeccionamiento establecidos; se evalúan y seleccionan las propuestas recibidas y se suscriben Convenios con las instituciones seleccionadas para realizar los cursos.
- Proceso de Selección de equipos municipales beneficiados: Para seleccionar los equipos municipales que participan en los cursos de perfeccionamiento, se levanta información a través de coordinaciones con los sostenedores; junto con ellos se define la nómina de los profesionales que participan y se establecen compromisos y convenios de cooperación, entre el CPEIP y los sostenedores.
- Monitoreo y seguimiento de la ejecución de cursos: El equipo coordinador del programa mantiene contacto con las instituciones ejecutoras de los cursos durante el desarrollo de éstos y realiza una evaluación del proceso en terreno.

Respecto la focalización, esta no existe. La población potencial es la de sostenedores y sus equipos de gestión. Dentro de este grupo no se focaliza a ningún segmento (ya sea por criterios de vulnerabilidad, territorio u otro).

No existen criterios de selección, Durante el proceso de inscripción se valida la pertenencia a la población potencial.

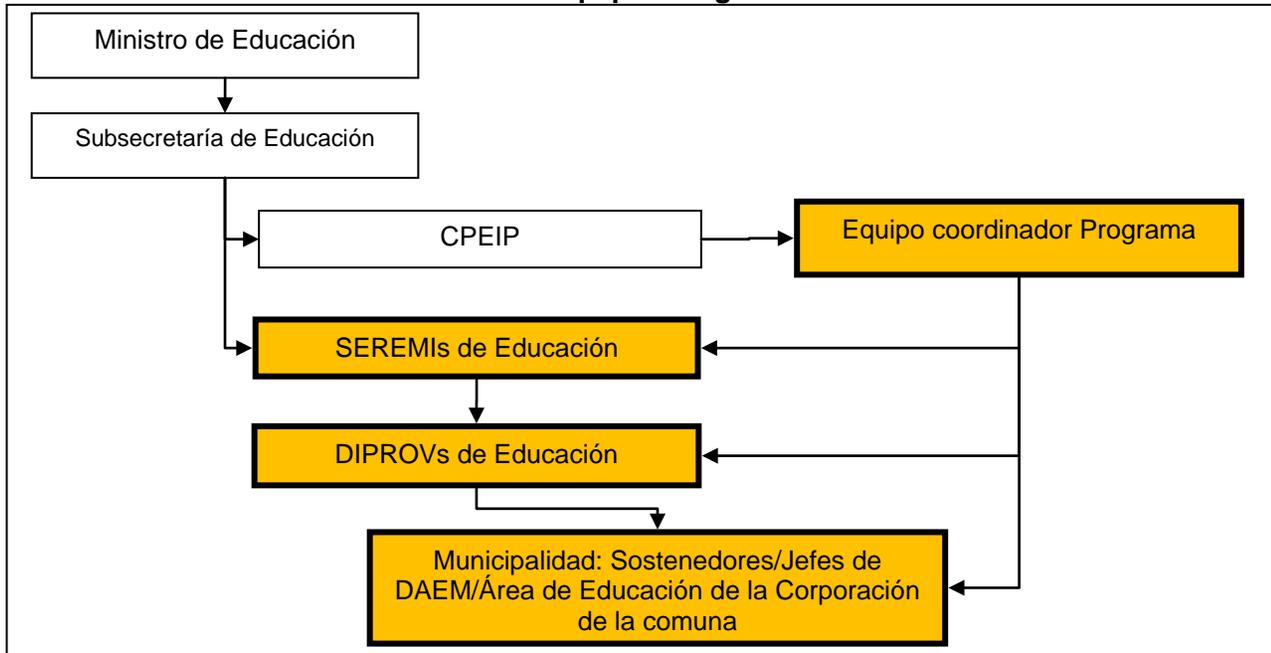
Dado que la participación en los cursos es voluntaria, la distribución de los recursos obedece a la demanda, por lo que no existen criterios de asignación de recursos a nivel de oferta.

El Componente no considera el enfoque de género en su diseño e implementación.

### **3.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

En la Figura N° A.IX.5 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del Componente Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión, en el que se destacan las entidades que participan directamente en el proceso de producción del componente.

**Figura N° A.IX.5: Estructura Organizacional, Componente Fortalecimiento de sostenedores y sus equipos de gestión**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- a) SEREMIs de Educación: Colaboran en el ámbito logístico para facilitar la realización de los cursos. Además coopera levantando información respecto de los posibles participantes en los distintos cursos de capacitación ofrecidos en este componente.
- b) DEPROVs de Educación: Al igual que las SEREMIs, colaboran levantando información sobre los potenciales participantes en los distintos cursos de capacitación que ofrece este componente y en la supervisión de los mismos.
- c) Municipalidad: Sostenedores y/o Jefes de DAEM/ área de Educación de la Corporación de la comuna participan invitando a los participantes y apoyándolos durante su participación.
- d) CPEIP, Equipo coordinador Programa: Es el equipo responsable de la realización del programa en su conjunto, de manera que todos participan en la realización de todos los componentes y subcomponentes. Tiene a su cargo las tareas de planificar las actividades de cada uno de los subcomponentes: elaborar los términos de referencia respectivos; recibir, evaluar y seleccionar las propuestas postulantes; supervisar el desarrollo de las actividades y evaluar las instituciones que realizan las actividades de capacitación.

### 3.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente

El equipo coordinador del programa mantendrá contacto con las instituciones ejecutoras de los cursos de perfeccionamiento durante el desarrollo de éstos y realizará una evaluación del proceso en terreno.

Si bien el diseño del componente considera la generación de una base de datos que tiene como objetivo la de servir de apoyo para el proceso de toma de decisiones, aun no se han llevado a cabo actividades que permitan determinar su aplicabilidad y utilización.

### **3.5. Beneficiarios del Componente**

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico del Programa, los beneficiarios directos de este componente son los sostenedores de establecimientos regidos por el Decreto N° 2 de educación de 1998 y el decreto Ley N° 3.166 de 1980 y sus equipos de gestión.

### **3.6. Reformulaciones del Componente**

Debido principalmente a que este programa comenzó a operar el año 2007, este componente no ha sido reformulado (de hecho ni siquiera se ha iniciado).

### **3.7. Programas-Componentes Relacionados con el Componente**

La realización de este componente no implica duplicidad de funciones, ya que en este programa se concentran las acciones que lleva a cabo el Ministerio de Educación en lo que respecta a perfeccionamiento en el ámbito de liderazgo educativo y gestión escolar.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este componente.

## **4. Componente 3: Redes Locales de Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico**

### **4.1. Objetivo del Componente**

Este componente tiene como objetivo fomentar y poner en funcionamiento redes locales de gestión escolar y liderazgo pedagógico, que permitan la transferencia de prácticas en gestión escolar y liderazgo pedagógico entre sus participantes.

De la matriz de marco lógico del programa, se definen los objetivos a nivel de producto propósito y fin para este componente como:

- A nivel de producto: Establecimientos forman parte de una red local de gestión escolar y liderazgo pedagógico donde comparten experiencias y prácticas.
- A nivel de propósito: Establecimientos que participan de redes locales de gestión escolar y liderazgo pedagógico implementan las buenas prácticas aprendidas.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos que comparten buenas prácticas en las redes locales de gestión escolar y liderazgo pedagógico en que participan.

### **4.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente son establecimientos que forman parte de una red local de gestión escolar y liderazgo pedagógico.

Este componente posibilita la conformación de redes y la transferencia de prácticas en gestión escolar y liderazgo pedagógico entre los establecimientos participantes. Comprende la realización de dos subcomponentes:

- a) Implementación del sistema para la difusión, sistematización y transferencia de buenas prácticas para la gestión escolar.
- b) Fondos concursables para la generación y fortalecimiento de redes locales para el mejoramiento de la gestión escolar

- Subcomponente: Implementación del sistema para la difusión, sistematización y transferencia de buenas prácticas para la gestión escolar

De acuerdo a lo señalado en la Matriz de Marco Lógico del programa de Liderazgo Educativo, este subcomponente en términos generales, comprende la realización de las siguientes actividades

- Selección institución: Para ello el equipo coordinador del programa prepara términos de referencia para la contratación de la institución que llevará a cabo las acciones de difusión, sistematización y transferencia de buenas prácticas para la gestión escolar. Le corresponde también evaluar y adjudicar mediante suscripción de Convenio entre la institución y el Ministerio de Educación.
- Selección de establecimientos y asociaciones educativas participantes en procesos de transferencia
- Monitoreo y seguimiento de la ejecución del sistema: Es de responsabilidad del equipo coordinador del programa de Liderazgo Educativo, mediante coordinaciones con la institución ejecutora durante la realización del proceso de recolección, sistematización y difusión de buenas prácticas. Se contemplan evaluaciones en terreno de los procesos de transferencia técnica y elaboración de informes de seguimiento y evaluación del sistema.
- Subcomponente: Fondos concursables para la generación y fortalecimiento de redes locales para el mejoramiento de la gestión escolar

La producción de este subcomponente considera la realización de las siguientes actividades<sup>47</sup>:

- Convocatoria y selección de propuestas: Considera la preparación de criterios y convocatoria para definición de las redes que serán apoyadas por el componente. Se evalúan y seleccionan las propuestas que se presenten y se suscriben convenios con aquellas seleccionadas.
- Seguimiento y evaluación: Es de responsabilidad del equipo coordinador del programa de Liderazgo Educativo, mediante coordinaciones con las entidades ejecutoras durante el desarrollo de las distintas actividades que se vayan desarrollando. Se contemplan evaluaciones en terreno de los procesos y elaboración de informes de seguimiento y evaluación del sistema.

Respecto la focalización, esta no existe. La población potencial es la de Docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos y sostenedores. Dentro de este grupo no se ha focalizado a ningún segmento (ya sea por criterios de vulnerabilidad, territorio u otro).

Los criterios de selección consistirán en verificar que los postulantes pertenezcan a la población potencial.

En relación a los mecanismos de transferencia de recursos y modalidades de pago: Las transferencias de recursos a estas instituciones se realizarán mediante la celebración de convenios directos entre las instituciones seleccionadas y el Ministerio de Educación.

Dado que la participación en los cursos es voluntaria, la distribución de los recursos obedece a la demanda, por lo que no existen criterios de asignación de recursos a nivel de oferta.

El Programa no consideró el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

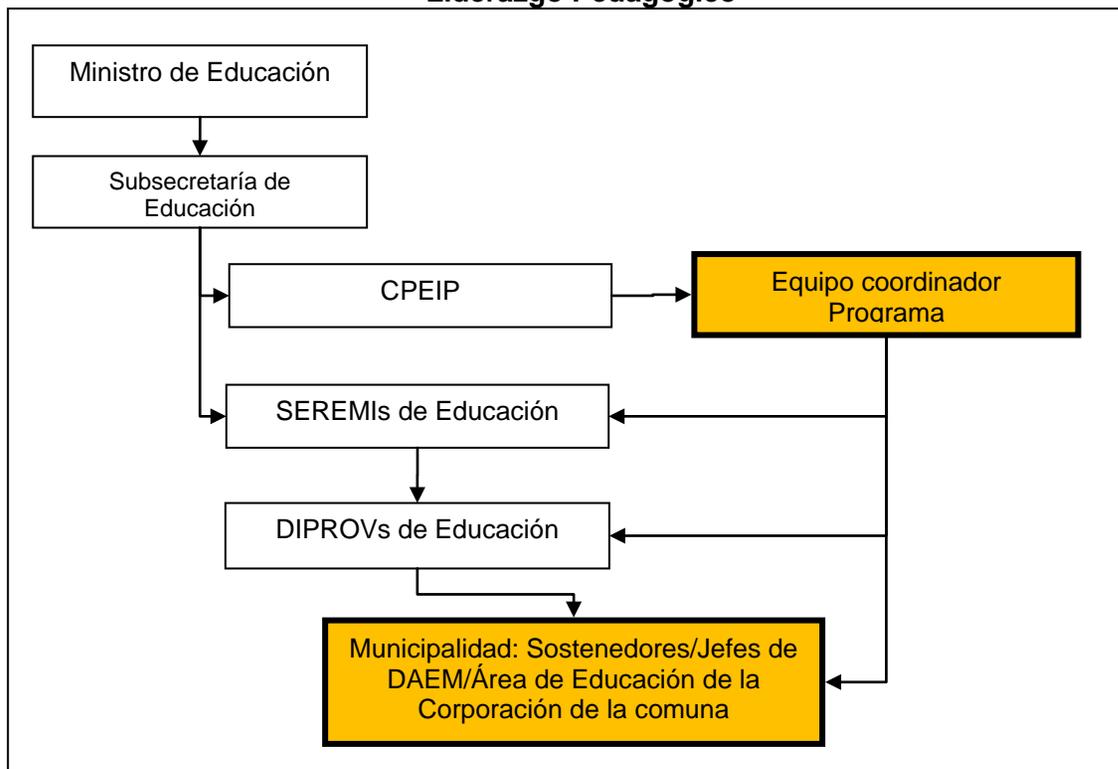
---

<sup>47</sup> Basado en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión.

### 4.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.IX.6 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del Componente Redes Locales de Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico, en el que se destacan las entidades que participan directamente en el proceso de producción del componente.

**Figura N° A.IX.6: Estructura Organizacional, Componente Redes Locales de Gestión Escolar y Liderazgo Pedagógico**



Fuente: Elaboración propia.

Donde, Los sostenedores y/o Jefes de DAEM/ área de Educación de la Corporación de la comuna son el público objetivo de las Redes Locales y son quienes proveen la información base para la implementación del sistema para la difusión, sistematización y transferencia de buenas prácticas para la gestión escolar.

Por su parte, el CPEIP, a través del equipo coordinador del Programa, es el responsable de planificar las actividades de cada uno de los subcomponentes: elaborar los términos de referencia respectivos; recibir, evaluar y seleccionar las propuestas postulantes; supervisar el desarrollo de las actividades y evaluar el sistema.

### 4.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente

Tanto para los fondos concursables, como la implementación del sistema para la difusión, sistematización y transferencia de buenas prácticas para la gestión escolar, se contemplan evaluaciones presenciales del equipo coordinador en terreno y la evaluación de informes de seguimiento y evaluación de las actividades.

Se contempla que a futuro, cuando se comience a operar con esta componente, se recopile información de forma sistemática, para construir una base de datos que les permita realizar evaluaciones intermedias.

La recopilación de información anterior les permitirá retroalimentar la toma de decisiones y vincular la información con los mecanismos de transferencia.

Como hasta el año 2007 este componente aun no comenzaba a operar, no se han realizado evaluaciones respecto a sus gestión, impacto o de otro tipo.

#### **4.5. Beneficiarios del Componente**

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico del Programa, la población potencial de este componente estaría formada por todos los docentes directivos que se desempeñan en establecimientos educacionales subvencionados y que son pertinentes para participar en las redes locales de gestión escolar y liderazgo pedagógico: directivos, docentes técnicos pedagógicos y sostenedores. Debido a que no existen criterios de focalización para este componente, la población objetivo coincide con la población potencial.

Finalmente, debido principalmente a que aun no se ha puesto en marcha las actividades comprendidas por el componente, tampoco se han determinado metas anuales de cobertura o ejecución.

#### **4.6. Reformulaciones del Componente**

Debido principalmente a que el programa comenzó a operar el año 2007, este componente no ha sido reformulado.

#### **4.7. Programas-Componentes Relacionados con el Componente**

La realización de este componente no implica duplicidad de funciones, ya que en este programa se concentran las acciones que lleva a cabo el Ministerio de Educación en lo que respecta a perfeccionamiento en el ámbito de liderazgo educativo y gestión escolar.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

### **5. Componente 4: Sistemas de Soportes Técnicos para el Desarrollo de Competencias para la Gestión Escolar y el Liderazgo Pedagógico**

#### **5.1. Objetivo del Componente**

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo, este componente tiene como objetivo desarrollar y validar sistemas de soportes técnicos para la formación, desarrollo y comprensión del liderazgo en gestión en docentes directivos y docentes.

#### **5.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

Este componente se estructura en los tres subcomponentes que se describen a continuación.

##### **a) Diseño itinerario para la formación directiva**

Este subcomponente tiene como finalidad elaborar y validar un itinerario de formación, por lo que su duración es definida. A partir de su realización se espera validar y definir estándares asociados a las competencias establecidas en el Marco para la Buena Dirección, al mismo tiempo de estructurar de manera definitiva una trayectoria y malla de formación en competencias para la gestión escolar y liderazgo pedagógico, que responda a los estándares establecidos y que reconozca distintos niveles de desarrollo de esas competencias y contextos en los que se desenvuelven. Esta trayectoria considerará además, diseños y metodologías potenciales para su implementación.

Para su producción se contempla la realización de las siguientes actividades<sup>48</sup>:

- Selección instituciones para la elaboración y validación de un itinerario de formación directiva: El equipo coordinador del programa de Liderazgo Educativo elabora términos de referencia, evalúa las propuestas y se suscribe convenio entre la institución seleccionada y el Ministerio de Educación. (Esta es la única actividad de esta componente que se ha iniciado a la fecha).
- Conformación e implementación de mesa para la elaboración de itinerario: Durante el desarrollo de la consultoría se conforman mesas de trabajo para la elaboración del itinerario. Sus actividades se implementan mediante reuniones técnicas (Esta actividad se está iniciando a la fecha de elaboración de este informe).
- Seguimiento y evaluación: Se contempla una actividad de seguimiento y evaluación del proceso de responsabilidad del equipo coordinador del programa de Liderazgo y Formación de Equipos de Gestión.

b) Desarrollo de acciones para el mejoramiento de competencias para la formación en gestión escolar

Este subcomponente tiene contemplada su ejecución en forma anual, durante la ejecución del Programa de Liderazgo Educativo. Para su producción se contempla la realización de las siguientes actividades<sup>49</sup>:

- Selección y diseño de acciones: El equipo coordinador del programa de Liderazgo educativo es responsable de elaborar términos de referencia para la presentación de ofertas de perfeccionamiento. Se evalúan y seleccionan las ofertas y se suscriben convenios entre el Ministerio de Educación y las instituciones seleccionadas.
- Proceso de selección de agencias nacionales beneficiadas: se inicia un proceso de selección de los beneficiarios, para lo cual se mantienen coordinaciones con universidades y centros de estudios.
- Monitoreo y seguimiento del proceso: Se considera la evaluación en terreno de toda la ejecución de este subcomponente.

c) Estudios e investigación

Para apoyar los procesos productivos de los subcomponentes, se plantea desarrollar estudios e investigaciones. Las actividades involucradas son:

- Definición estudios a ejecutar: Se contempla elaborar términos de referencia, evaluación y selección de ofertas de estudios y suscripción de convenios con las instituciones seleccionadas para la realización de las consultorías.
- Seguimiento y discusión estudios en ejecución: El desarrollo de las consultorías contempla la realización de reuniones técnicas y la validación de los informes de avance y final.

---

<sup>48</sup> Basado en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión.

<sup>49</sup> Basado en la Matriz de Marco Lógico del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión.

Respecto la focalización, esta no existe. La población potencial y objetivo es la de docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos y sostenedores. Dentro de este grupo no se focaliza a ningún segmento.

Los criterios de selección consisten en validar que los postulantes pertenezcan al universo potencial.

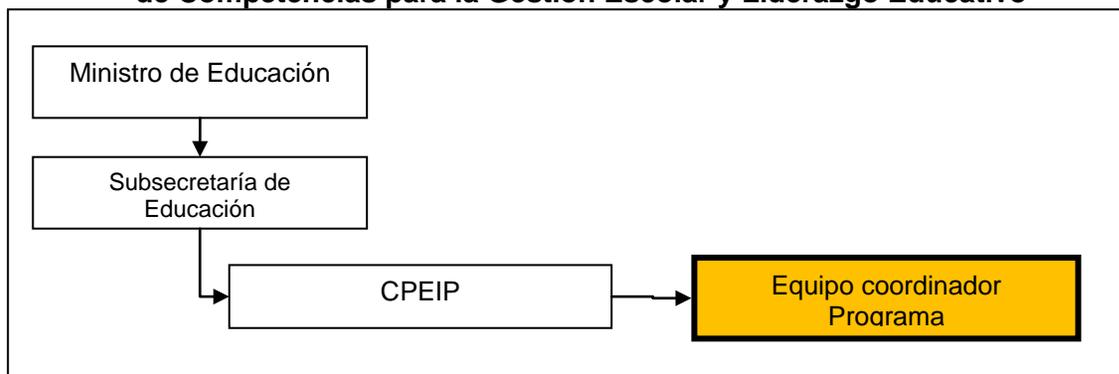
En relación a los mecanismos de transferencia de recursos y modalidades de pago: Las transferencias de recursos a estas instituciones se realizan mediante la celebración de convenios directos entre las instituciones seleccionadas y el Ministerio de Educación.

No se incorpora enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

### 5.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

En la Figura N° A.IX.6 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas en el diseño, gestión y/o ejecución del Componente de Soportes Técnicos, en el que se destacan las entidades que participan directamente en el proceso de producción del componente.

**Figura N° A.IX.6: Estructura Organizacional, Componente Soportes Técnicos para el Desarrollo de Competencias para la Gestión Escolar y Liderazgo Educativo**



Fuente: Elaboración propia.

Donde, el CPEIP mediante el Equipo coordinador Programa, es responsable de la realización del proceso de externalización, bajo el cual se desarrolla este componente; es decir, elaborar los términos de referencia respectivos; recibir, evaluar y seleccionar las propuestas postulantes; supervisar el desarrollo de las actividades y evaluar las instituciones que realizan las actividades.

### 5.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente

Para el subcomponente de elaboración de un itinerario de formación directiva, se consideran acciones de evaluación y seguimiento a cargo del equipo coordinador del programa; para el de desarrollo de las acciones de mejoramiento de competencias para la formación en gestión escolar, se consideran acciones de monitoreo y seguimiento en terreno durante todo su periodo de ejecución; y finalmente, para el subcomponente de estudios e investigación, se considera la realización de reuniones técnicas y la validación de informes de avance y finales por parte del equipo coordinador.

Tienen considerado que al iniciarse el resto de las actividades, se recopilará y almacenará información para construir una base de datos que les permita a futuro realizar evaluaciones intermedias.

### 5.5. Beneficiarios del Componente

Tal como se explicó anteriormente, este componente está orientado a entregar herramientas que permitan una mejor formación, desarrollo y comprensión del liderazgo en gestión, en docentes

directivos, docentes con responsabilidad técnico pedagógica y sostenedores, por tanto, son complementarios a la implementación de los otros componentes del programa. En este sentido, la población beneficiaria de este componente corresponde a la población objetivo del programa, es decir, docentes directivos, docentes con responsabilidad técnico pedagógica y sostenedores de los establecimientos educacionales regidos por el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 del Ministerio de Educación, de 1998 y por el decreto Ley N° 3.166, de 1980.

En relación a los directivos, se tiene la siguiente información de la población potencial:

**Cuadro N° A.IX.2: Directivos de establecimientos subvencionados, por función desempeñada, 2007**

Tipo de Función	2007
<b>Total Docentes Directivos</b>	<b>20.251</b>
<b>Técnico Pedagógica</b>	<b>6.219</b>
<b>Planta Directiva</b>	<b>6.589</b>
<b>Director</b>	<b>7.443</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

## 5.6. Reformulaciones del Componente

Debido principalmente a que este programa comenzó a operar el año 2007, este componente no ha sido reformulado.

## 5.7. Programas-Componentes Relacionados con el Componente

La realización de este componente no implica duplicidad de funciones con otros programas del Ministerio de Educación. Además, al interior del programa, este componente se relaciona transversalmente con el resto de los componentes, a través del desarrollo de herramientas que fortalecen la ejecución del resto.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este componente

## X. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS

### 1. Descripción global del Programa

Este programa pretende mostrar con razones y experiencias prácticas, que la escuela básica debe ser una escuela para la educación de todos los niños y niñas, integrándolos a todos al proceso de aprendizaje, de forma tal que haga visible la universalización y la significancia de los aprendizajes. La propuesta educativa que promueve el programa enfatiza cuatro puntos: aprender y no quedarse en lo memorístico; ir hacia niveles superiores de aprendizaje; buscar lo fundamental, no la enciclopedia; crecimiento humano a través de los saberes: no sólo crecimiento humano, no sólo crecimiento en saberes y que lo antes señalado se suscite en todos los alumnos de la escuela y no sólo en algunos<sup>50</sup>.

Para ello, el programa realiza su acción a través de dos componentes:

- Grupos Generadores: Este es el grupo que conduce el cambio y está mayoritariamente radicado en los directivos de las escuelas de la comuna. Estos equipos son preparados para que alcancen una alta motivación y una alta calificación para promover y guiar el proceso de transformación propuesto en sus comunidades escolares.
- Escuelas de Demostración: Es decir, escuelas que van a la cabeza del cambio en las comunas participantes. Se trabaja con ellas para que apoyen y testimonien a otras escuelas los cambios que van logrando.

#### 1.1. Justificación del Programa<sup>51</sup>

El Programa no tiene una justificación en un diagnóstico cuantitativo propiamente tal, sino en la concepción de que la sociedad le ha entregado a la Escuela Básica la misión educadora de entregar a los estudiantes el conocimiento para crecer como personas y para tomar parte en el desarrollo social. La Escuela no tendrá que solamente educar ni tendrá que solamente suscitar el encuentro de las personas con el conocimiento. Su misión será educar a través del encuentro con el conocimiento, será suscitar el crecimiento humano a través de suscitar el crecimiento de los saberes, será mostrarle al ser humano que el conocimiento le permite realizar mejor su tarea de poner más vida en el mundo.

La Escuela Básica o la Escuela para Todos ha tenido y tiene serias dificultades para cumplir su misión de poner los bienes educacionales básicos en las manos de todos los alumnos. Hay, sin embargo, una dificultad que viene desde la sociedad y desde la Escuela: ella es la misión de seleccionar a las personas, la misión de educar solamente a los mejores, esto es, a aquellos alumnos que van logrando superar sin tropiezos las metas impuestas de rendimiento prefijadas en cada grado escolar.

La misión de suscitar los aprendizajes básicos en todos los integrantes de la población es una tarea inclusiva; La misión de seleccionar a las personas a quienes se entregarán los aprendizajes básicos es una tarea excluyente. La primera exige que la Escuela se ocupe de todos los alumnos y suscite aprendizajes en todos ellos; la segunda exige que la Escuela seleccione a los alumnos y dedique su tiempo a sólo los que han resultado exitosos en la selección. ¿Qué hacer ante este desacuerdo? La sociedad ha expresado su resolución: la primacía la posee la misión de seleccionar.

La Escuela Básica no ha sido llamada entonces primariamente a constituirse en un ámbito de educación para todos sino en un ámbito de educación para solo algunos. Su misión prioritaria no será

<sup>50</sup> y <sup>47</sup> CPEIP. "Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000 – 2005". Santiago, Chile. 2006, 340 p.

<sup>51</sup> Esta sección es un extracto editado del documento "La escuela de anticipación: una propuesta de universalización de los aprendizajes básicos". Gabriel Castillo Inzulza. Informe Área Educación N° 13, pág. 8-14. Universidad Santo Tomás, Octubre 2004. En <http://www.ust.cl/medios/Biblioteca2/Publicaciones/Informes/educacion13.pdf>

la de educar a todas las personas que soliciten su ayuda sino únicamente a aquellas que logren sortear con éxito las diversas instancias en que serán seleccionadas.

Desde esta visión sobre la misión de la Escuela Básica, las críticas al tipo de escuela vigente son las siguientes:

- Lo educativo, lo formativo, el mundo valórico, ocupa un segundo lugar frente a las exigencias del rendimiento en las disciplinas. No sólo ocupa un segundo lugar; aparece más en las palabras que en los hechos, es más motivo de predicación que de experiencia. El tema de los valores puede surgir en cada instante de la vida de la escuela; pero surge como palabra, no se ve.
- Los conocimientos, las informaciones, los saberes mezclan lo fundamental y lo accesorio, lo que es esencial y la que sólo agrega más detalle. Hay contenidos que, por su esencialidad se sienten como necesarios y el alumno se siente crecer con su aprendizaje, pero también hay otros contenidos que se perciben como prescindibles y cuyo estudio forzoso se siente como una disminución de la dignidad de la persona, como el aprovisionamiento cansador de cosas accesorias.
- Los saberes se muestran, se enseñan, se presentan. Los alumnos, a su vez, tienen que mostrar que pueden reproducir lo enseñado. Tiene éxito el que puede recordar, el que ante un cuestionario, puede contestar los datos preguntados sin necesidad de recurrir ni a un libro ni a un cuaderno de anotaciones. Son pocas las personas, ya adultas, que pueden reproducir contenidos básicos de lo que pudieron reproducir en su momento en la Escuela. Lo aprendieron para la prueba, no para saber ni para vivir.
- A la Escuela no le interesan todos los alumnos. Ella elige a los que va a educar. Para hacerlo dispone, en cada grado, de metas prefijadas de rendimiento en saberes. Quien las sortea pasa al grado siguiente pero no está aún elegido. Su suerte depende de su paso o no paso en cada uno de los grados que siguen. En la escuela no hay propiamente alumnos definitivos, todos están siempre sometidos a prueba. La Escuela no está pues dispuesta para todos. Está organizada para ocuparse solamente de los que ella va calificando como los más capaces.

## **1.2. Política global y/o sectorial a que pertenecen el Programa**

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación de “Mejorar los aprendizajes de quienes cursan la Enseñanza General Básica, discriminando positivamente a la población con mayor riesgo socio-educativo.” y se encuentra vinculado al producto estratégico “Supervisión técnico-pedagógica”.

Este programa responde a la actual política educacional que dice relación con mejorar la calidad de la educación, y permitir que ésta se distribuyera en forma más equitativa y con creciente participación social.

Además, en lo que respecta a los principios que rigen el “Marco para la Buena Enseñanza”, el programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, se orienta fundamentalmente en aquellos del Dominio C, “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, cuyos cinco criterios coinciden con la propuesta que el programa trabaja con los docentes y directivos participantes en él.

## **2. Componente Grupos Generadores**

### **2.1. Objetivo del componente**

El propósito del componente es reflexionar con directores, profesores y orientadores educacionales del país sobre la tarea que les cabe al interior de la escuela, para que la propuesta de escuela que promueve el programa se pueda llevar a cabo.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Directores, profesores y orientadores educacionales se reúnen y reflexionan respecto a la tarea que les cabe al interior de la escuela básica.
- A nivel de propósito: Directores, profesores y orientadores educacionales transforman sus prácticas al interior de la escuela básica.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos de educación básica, en base a las medidas adoptadas por directores, profesores y orientadores educacionales.

## **2.2. Descripción del proceso productivo del componente**

El producto de este componente son reuniones de discusión entre directores, profesores y orientadores educacionales de educación básica, en torno a la tarea que les cabe al interior de la escuela.

Este componente consiste en encuentros que tienen una duración de entre tres a cinco días y son realizados directamente por los integrantes del equipo encargado del programa y están dirigidos a orientadores, directivos y docentes de educación prebásica, básica y media.

La difusión de estos encuentros está a cargo del equipo coordinador, a través de medios de comunicación tales como sitios web de las distintas unidades del Ministerio de Educación que resulten pertinentes (nivel central, CPEIP, Departamentos Regionales y Provinciales) y de la red de maestros de maestros. Paralelamente, se apoya en los supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación y en los mismos participantes de encuentros anteriores.

La inscripción o matrícula la realizan los interesados vía fax, enviando copia del comprobante de depósito por el monto correspondiente, o bien directamente en la oficina del Programa en el CPEIP. No hay un sistema de selección de los participantes.

Estos encuentros, se realizan en fechas que faciliten la asistencia de los participantes de acuerdo a sus obligaciones laborales, son de asistencia voluntaria y se realizan en las instalaciones del CPEIP. Los participantes que no residen en Santiago pueden alojar en el internado de este centro de perfeccionamiento.

En la última sesión de estos encuentros, cada participante evalúa el encuentro en base a una ficha evaluativa preparada por el equipo coordinador del programa, la que comprende los aspectos de difusión, organización y contenidos académicos del encuentro.

Una vez terminados los encuentros, el equipo coordinador celebra una reunión donde se discuten los resultados de la evaluación de los participantes y sus propias evaluaciones para generar futuras mejoras.

Como parte de este componente, desde el año 2004 el Programa ha trabajado con algunas escuelas formadoras de profesores de Educación General Básica, con el propósito de capacitar a sus académicos en la comprensión de la propuesta del programa, de manera que a través de ellos se busca formar profesores de educación general básica capaces de comprometerse con la visión de escuela que promueve el Programa.

El programa define el número de encuentros a realizar al año en Santiago y opera según demanda voluntaria, por lo que no hay criterios de asignación de recursos entre regiones ni entre componentes. Por otra parte, el programa entrega directamente el servicio, por lo que no hay traspaso de recursos a ejecutores o delegación a terceros y tampoco hay entrega de recursos a los beneficiarios.

El programa recupera costos mediante el monto de la matrícula que pagan los participantes de los encuentros, quienes además financian sus costos de traslado, alojamiento y alimentación. No hay otros aportes de terceros.

El componente no cuenta con definición de criterios de focalización ni selección.

El componente no contempla el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

### **2.3. Beneficiarios del componente**

La población potencial de este componente son orientadores, directivos y docentes de educación prebásica, básica y media. Dado que la participación en las actividades del componente es voluntaria y no existen criterios de focalización definidos, la población objetivo es igual a la potencial.

## **3. Componente Escuelas de Demostración**

### **3.1. Objetivo del componente**

El objetivo del programa es generar aprendizaje en todos los alumnos y alumnas pertenecientes a las escuelas de demostración, permitiendo que accedan al derecho que tienen a la educación que necesitan para vivir con dignidad; es decir, contar con una escuela básica que realmente adelante y haga visible la universalización y la relevancia de los aprendizajes.

A través del trabajo con las escuelas de demostración, el programa dispone de una instancia práctica que le permite dar a conocer a la sociedad lo que significa que una escuela básica integre y asegure el aprendizaje de todos los alumnos. El trabajo con estas escuelas se inicia el año 2002 y participan aquellas que están dispuestas a poner en marcha la propuesta del programa y trabajar en el proceso de cambio hasta llegar a ser una escuela de anticipación.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Escuelas básicas diseñan y emprenden proyectos educativos acordes a los principios de una escuela de demostración.
- A nivel de propósito: Escuelas básicas transforman sus prácticas de escuela de acuerdo a los principios de una escuela de demostración.
- A nivel de fin: Aprendizajes logrados en todos los alumnos y alumnas de las escuelas de demostración.

### **3.2. Descripción del proceso productivo del Programa**

El producto del componente son escuelas básicas que diseñan y emprenden proyectos educativos acordes a los principios de una escuela de demostración.

La difusión del programa está a cargo del equipo coordinador, a través de medios de comunicación tales como sitios web de las distintas unidades del Ministerio de Educación que resulten pertinentes (nivel central, CPEIP, Departamentos Regionales y Provinciales) y de la red de maestros de maestros. Paralelamente, se apoya en los supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación y en los mismos participantes de encuentros anteriores.

El programa atiende grupos de escuelas por comuna; no atiende escuelas solas. Las escuelas que desean participar deben buscar respaldo de las autoridades de la comuna. Estas autoridades

necesitan elevar una solicitud al director del CPEIP. Las solicitudes de ingreso al programa se pueden presentar durante todo el año.

Para desarrollar el programa en las escuelas de una municipalidad se requiere contar con la aceptación del DAEM, y luego, de los directivos administrativos y técnicos de las escuelas, así como de los profesores y los padres.

Para el trabajo con Escuelas de Demostración, se realizan dos encuentros anuales que tienen como objetivos: conocer y reflexionar respecto de la propuesta educativa del programa, asumir los beneficios y costos involucrados en asumirla y conocer experiencias de otras Escuelas de Demostración. Paralelamente la escuela se plantea un proyecto de implementación de la propuesta, y el equipo coordinador del programa los asesora en dicha implementación durante el tiempo que la escuela lo solicite.

La organización de los encuentros para Escuelas de Demostración coincide con los encuentros de los grupos generadores. El seguimiento y asesoría de estas escuelas se realiza mediante correo postal, fax o correo electrónico; y visitas del equipo coordinador, la frecuencia de estas visitas queda determinada, en gran medida, por el costo económico que significa para el programa.

En términos generales el programa busca atender a todos aquellos que quieran participar voluntariamente, los únicos criterios de selección, son ser un grupo de escuelas por comuna y contar con la aceptación del DAEM, de los directivos administrativos y técnicos de las escuelas, así como de los profesores y los padres.

Desde el año 2006 se comenzó a trabajar con la red de maestros de maestros, con el propósito de apoyarse en estos profesionales para, junto con ellos, fortalecer en los docentes de las escuelas participantes en el programa, la conciencia y la consecuencia de que ningún alumno quede excluido de las posibilidades de aprender.

El componente no cuenta con criterios de selección ni focalización. Todos los establecimientos parte de la población potencial pueden participar sin que existan criterios de priorización.

En lo que respecta al uso de recursos del programa estos se destinan a los gastos en que incurre el equipo coordinador del programa para llevar a cabo sus actividades. El programa entrega directamente los servicios del componente, por lo que no hay traspaso de recursos a ejecutores o delegación a terceros y tampoco hay entrega de recursos a los beneficiarios.

El programa recupera parcialmente costos mediante el pago de la matrícula de los encuentros que se realizan, además los sostenedores de las escuelas participantes deben financiar los costos de traslado, alojamiento y alimentación. No hay otros aportes de terceros.

Dado que la participación es voluntaria, la distribución de los recursos obedece a la demanda, por lo que no existen criterios de asignación de recursos a nivel de oferta.

El componente no contempla el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

### **3.3. Beneficiarios del componente**

El programa está dirigido a las escuelas que tienen financiamiento público, especialmente, a las escuelas subvencionadas de enseñanza básica de todo el país, que voluntariamente solicitan participar con el apoyo de sus autoridades más directas. Por lo tanto la población potencial de este componente son todos los establecimientos de educación básica municipales y particulares subvencionados del país. Dado que no hay criterios de focalización definidos, la población objetivo es igual a la potencial:

**Cuadro N° A.X.1: Población potencial y objetivo del programa Aseguramiento de Aprendizajes Básicos, distribución regional, 2007 (N° de establecimientos)**

Región	Población	Porcentaje
1	226	2,66
2	134	1,58
3	116	1,37
4	594	7,00
5	767	9,04
6	489	5,76
7	697	8,21
8	1.207	14,22
9	1.154	13,60
10	1.399	16,48
11	62	0,73
12	52	0,61
13	1.591	18,74
<b>Total</b>	<b>8.488</b>	<b>100,00</b>

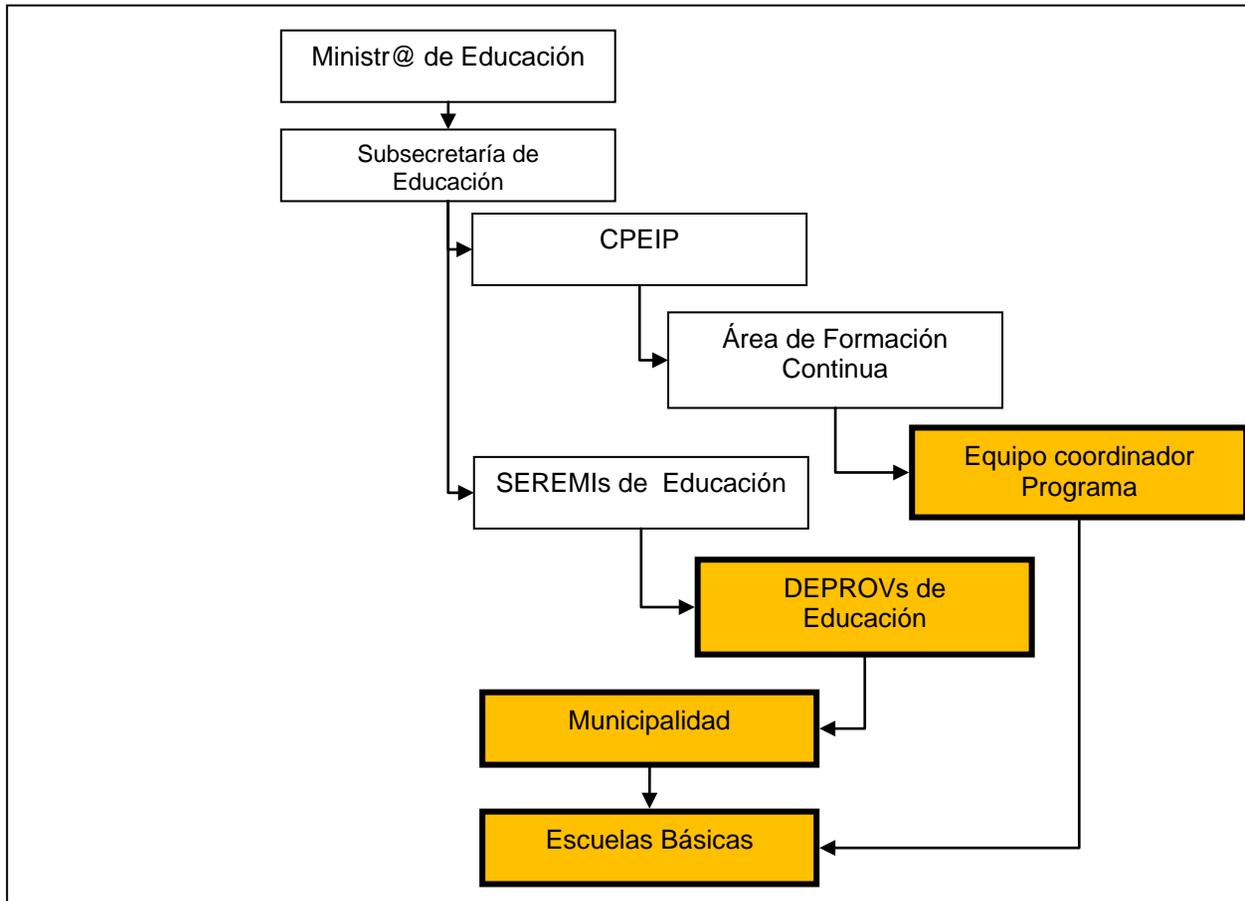
Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

#### **4. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa**

En la Figura N° A.X.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas de alguna manera en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, en la que se destacan aquellas que participan directamente.

**Figura N° A.X.2: Estructura Organizacional Programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos**

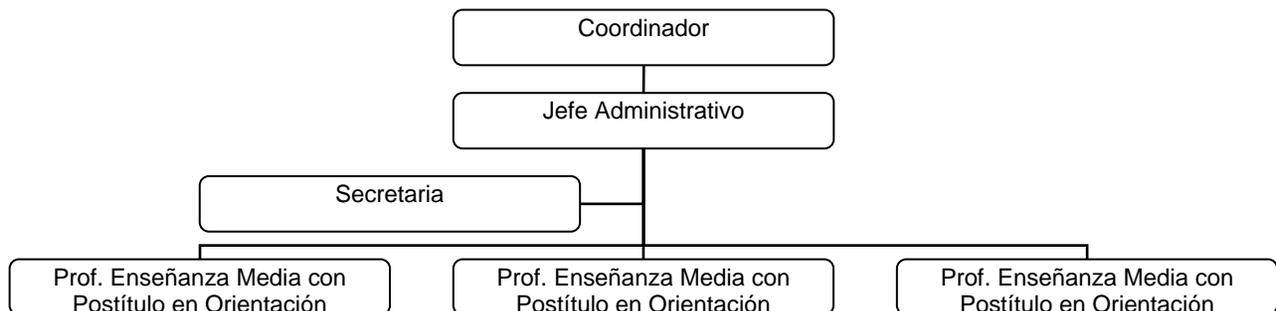


Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- a) DEPROVs de Educación: Colabora exclusivamente en la difusión de los cursos para Orientadores que realiza el programa.
- b) Municipalidad: Resulta clave para el éxito de la implementación de la propuesta educativa en las Escuelas de Demostración contar con el apoyo de la municipalidad respectiva.
- c) CPEIP, Equipo coordinador Programa: Es el responsable del programa. Tiene a su cargo las tareas de difusión, organización, ejecución y evaluación de las actividades del programa.

El equipo está compuesto por 6 personas organizadas de la siguiente manera:



Los mecanismos de coordinación entre las instituciones participantes en la ejecución de las actividades del programa no son formales, siendo el correo electrónico y teléfono los principales.

#### **4.1. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable de Programa**

La evaluación que el equipo coordinador realiza de los encuentros con los distintos grupos atendidos es en base a una ficha predefinida y estándar. No se realizan actividades de seguimiento de estas actividades.

Respecto a los proyectos de implementación en las Escuelas de Demostración, debido a la metodología de asesoría continua mediante diversos medios, las acciones de evaluación y seguimiento son inherentes y simultáneas a la realización de las actividades.

El componente no ha desarrollado una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que se utilice en la toma de decisiones.

Hasta la fecha no se han realizado evaluaciones externas o internas respecto a la producción, gestión, impacto u otro tipo, de las acciones del programa.

#### **5. Reformulaciones del Programa**

En este programa no se han realizado reformulaciones al diseño durante el periodo comprendido entre los años 2001 y 2008.

#### **6. Programas-Componentes Relacionados**

Este programa constituye una estrategia de intervención que no se duplica con otras estrategias de perfeccionamiento que ha implementado el Ministerio de Educación, ni con otras promovidas con el sector privado.

## XI. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA REDES PEDAGÓGICAS LOCALES

### 1. Descripción global del Programa

Distintos niveles del Ministerio de Educación, provincial, regional, y nacional, aportaron recursos técnicos y económicos para apoyar el funcionamiento de grupos de docentes, que comenzaron a organizarse en torno a sectores de aprendizaje, a raíz del trabajo conjunto que realizaron en distintos programas de perfeccionamiento, para que pudieran dar continuidad a la reflexión e intercambio de experiencias sobre el marco curricular, los programas de estudio y las prácticas de enseñanza. Estas agrupaciones voluntarias de docentes que enseñan una misma disciplina en una comuna y/o provincia, pasaron a denominarse Redes Pedagógicas Locales.

La existencia de estas redes pedagógicas locales, se formalizó ante el Ministerio de Educación, a través de la Resolución Exenta N° 9.830 del 08 de agosto de 2003. En ella se establece que “Los profesionales de la Educación de un sector o subsector de aprendizaje específico del currículo oficial y/o especialidad, de un mismo o de distintos establecimientos educacionales de una comuna o localidad geográfica cercana, podrán organizar **Redes Pedagógicas Locales** para los efectos de desarrollar e intercambiar experiencias pedagógicas que tiendan a la apropiación y profundización continua. Con tal propósito podrán reunirse con cierta periodicidad a través del año.”

De acuerdo a lo señalado en la Resolución Exenta, estas redes se pueden constituir con un mínimo de ocho profesores y/o profesoras eligiendo de entre sus miembros, a un o una coordinador o coordinadora que lidere a la Red, ante las demás entidades con que se relacionen. La redes se pueden acreditar ante el Ministerio de Educación a través de las Secretarías Regionales de Educación y los Departamentos Provinciales de Educación, para lo cual deben contar con el patrocinio de un establecimiento educacional de entre aquellos en que se desempeñe cualquiera de los docentes integrantes de la Red Pedagógica Local y, además, que los integrantes que la conforman suscriban una carta compromiso donde conste la designación del Coordinador o Coordinadora. Esta acreditación se formaliza mediante su inscripción en una Ficha de Redes Pedagógicas Locales, que debe mantener la Secretaría Regional Ministerial de Educación o el Departamento Provincial de Educación que corresponda. Estas redes inscritas pueden postular para desarrollar propuestas educativas o proyectos en la línea de apoyo al desarrollo curricular, a que llame el Ministerio de Educación.

De esta forma, el programa con el apoyo de distintos niveles del Ministerio de Educación (central, regional y provincial), se orientó a generar condiciones de sustentabilidad para favorecer la generación, instalación y/o consolidación de las redes pedagógicas locales. Para ello, se desarrollaron las siguientes acciones:

- Difusión de las distintas ofertas de programas, cursos, seminarios, etc. que emanan desde los distintos niveles del Ministerio de Educación.
- Apoyar la articulación del trabajo de las redes con los diversos programas y componentes de programas de perfeccionamiento del CPEIP, tales como: Pasantías Nacionales, Becas en el exterior, Apropiación Curricular, entre otros.
- Coordinación y articulación con otros programas ministeriales, tales como el Fondo Concursable de proyectos de Mejoramiento Educativo (Unidad de Gestión Escolar y Mejoramiento educativo); la Unidad de Deporte Escolar y Tiempo Libre (que asesora la redes de educación Física); la Unidad de Enseñanza Media Técnico Profesional (que apoya redes Técnico Profesional) y el Programa Inglés Abre Puertas (a cargo de las redes locales de Inglés).
- Promover nexos entre las redes e instituciones de carácter académico y educativo existentes a nivel local y regional.

Desde el punto de vista económico se realizaron dos tipos de aportes a las Redes: una asignación anual para su funcionamiento, con el objeto de promover su desarrollo y continuidad, y la posibilidad de generar Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). De este modo, los docentes organizados en redes postularon con proyectos de Desarrollo Curricular, a los concursos de Proyectos de Mejoramiento Educativo, en esta línea que fue desarrollada para que elaboraran y ejecutaran propuestas de trabajo orientadas al desarrollo curricular y didáctico en un sector de aprendizaje o especialidad, y de este modo, contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

### **1.1. Justificación del Programa**

A partir del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), impulsado por el Ministerio de Educación entre los años 1995 y 2000, se diseñaron diversas estrategias de formación profesional en función de las necesidades pedagógicas de los docentes y los requerimientos de la formación curricular, contexto en el cual adquirió relevancia la formación docente entre pares, de carácter colaborativa, para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. El programa permitió, entre otros, la creación de los Grupos Profesionales de Trabajo y la realización de seminarios didácticos.

A partir del interés demostrado por los docentes por estos encuentros, la supervisión ministerial los motivó para que comenzaran a organizarse en grupos por sectores de aprendizaje, con el fin de que pudieran dar continuidad a la reflexión e intercambio de experiencias, en lo que respecta al marco curricular y prácticas de enseñanza. Estos grupos se denominaron Redes Pedagógicas Locales.

Estas redes fueron apoyadas con recursos técnicos y económicos desde distintos niveles del Ministerio de Educación, debido a la potencialidad que representan para irradiar a los colegas de los propios establecimientos educacionales y a nivel local, experiencias, compromiso y voluntad de estudio para mejorar las prácticas pedagógicas; además de contribuir a generar liderazgos pedagógicos, necesarios para mejorar la autonomía y autoestima profesional de los docentes e impactar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Así, a contar del año 2005, el programa pasa desde la División General de Educación del Ministerio de Educación al CPEIP.

Como se puede apreciar, el programa Redes Pedagógicas Locales no obedece a un diagnóstico específico respecto a requerimientos de formación docente, sino que responde a la idea de que la participación en una red entrega beneficios derivados de compartir recursos (compartir información, materiales físicos, entre otros) y beneficios derivados del acceso al conocimiento complejo (know-how). Así, para un profesor participar en una red social densa generaría diversos tipos de beneficios personales y profesionales. Las Redes Pedagógicas Locales son una expresión de capital social, por lo que pueden generar otros valores, como es la elaboración de un Proyecto de Mejoramiento Educativo o el diseño de materiales didácticos, pero lo más importante, es que permiten compartir conocimientos entre actores que antes de la existencia de la red, estaban desconectados<sup>52</sup>.

### **1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa**

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2001 “Fortalecer la Profesión Docente” y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año “Programas de perfeccionamiento y capacitación de docentes”.

El Programa Redes Pedagógicas Locales responde prioritariamente a dos dominios del Marco para la Buena Enseñanza: “Preparación para la enseñanza” (Dominio A) y “Responsabilidades profesionales” (Dominio D).

---

<sup>52</sup> CPEIP. “Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000 – 2005”. Santiago, Chile. 2006, 340 p.

Respecto del Dominio A, las redes se orientan fundamentalmente en los siguientes criterios: “Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional” (A1); “Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes” (A2); “Domina la didáctica de las disciplinas que enseña” (A3) y “Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos” (A4).

Con respecto del Dominio D, el programa responde principalmente a los criterios: “Reflexiona sistemáticamente con sus pares sobre sus prácticas pedagógicas” (D1); “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (D2); y “Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes” (D5).

### **1.3. Objetivo del Programa**

El objetivo del programa era fortalecer el funcionamiento de Redes Pedagógicas Locales como comunidades de aprendizaje de profesores, que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales, a la vez de generar espacios de reflexión/acción, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y al aprendizaje de los estudiantes.

Este componente no tuvo una matriz de marco lógico, por lo que no definió en forma explícita sus objetivos a nivel de producto, de propósito y fin. Sin embargo, a partir de la información recopilada es posible identificar los siguientes objetivos para este componente:

- A nivel de producto: Redes Pedagógicas Locales apoyadas técnicamente y financieramente para colaborar con su continuidad y desarrollo de proyectos.
- A nivel de propósito: Redes Pedagógicas locales fortalecidas que reflexionan y desarrollan proyectos con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas.
- A nivel de fin: Aprendizaje mejorado de los alumnos y alumnas de los establecimientos con docentes participes de Redes Pedagógicas Locales.

### **1.4. Descripción del proceso productivo del Programa**

El producto del programa son redes pedagógicas locales apoyadas técnicamente y financieramente. El programa consistió en apoyar a las redes en el diseño, gestión y financiamiento de proyectos pedagógicos ligados a la línea de Desarrollo Curricular de los Concursos de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), en temas propios de cada red. Además, existían redes que no formulaban proyectos pedagógicos, a estas redes se les apoyó con financiamiento para promover su desarrollo y continuidad.

Para la elaboración de los PME se convocaba oficialmente a las Redes Pedagógicas Locales una vez al año a participar en el concurso. Se difundían las Bases de éste; y las Redes Pedagógicas Locales se inscribían y postulaban su proyecto. Profesionales del programa y supervisores/as realizaban asesorías técnicas-pedagógicas a los docentes de las Redes en las distintas regiones del país.

Las Convocatorias se realizaron desde el año 2001 al año 2006. Los dos primeros años los proyectos podían tener una duración máxima de un año, y a partir de la Convocatoria del año 2003, los proyectos se extendieron a dos años. De esta forma, se desarrollaron proyectos con cargo a este programa entre los años 2002 y 2008.

El Programa no tiene definido criterios de focalización, atendiendo a toda Red parte de la población potencial. En caso de exceder el presupuesto, y considerando paralelamente criterios de distribución regional, el CPEIP seleccionaba los mejores proyectos de acuerdo a los siguientes criterios:

- Dimensión I: Fundamentación del Proyecto
  - Claridad de las necesidades descritas.
  - Pertinencia de las evidencias.
  - Precisión del foco de intervención.

- Dimensión II: Calidad de la Propuesta
  - Coherencia entre núcleo problemático y los objetivos.
  - Eficacia, relación entre los objetivos específicos y logros a alcanzar.
  - Pertinencia de las estrategias con aprendizaje esperados.
  - Pertinencia entre las modalidades de reflexión/acción docente y los productos esperados.
  - Relación entre el objetivo del proyecto y la población objetivo donde éste interviene.
  - Sustentabilidad, expresada en articulaciones con otros actores institucionales.
  - Relación entre el objetivo del proyecto a alcanzar y los productos profesionales (guía u otros, artículos, entre otros).
  
- Dimensión III: Coherencia Interna del Proyecto
  - Relación entre objetivos, estrategias y resultados.
  - Articulación de actividades con estrategias.
  - Relación entre recursos requeridos y metas a alcanzar.
  
- Dimensión IV: Diseño de Ejecución del Proyecto.
  - Relación entre requerimientos de las actividades y su presupuesto estimado.
  - Viabilidad de las actividades señaladas.
  - Coherencia entre gastos de inversión, gastos de operación y logros a alcanzar.
  - Definición adecuada de plazos para el cumplimiento de las actividades.
  - Ubicación de las actividades de acuerdo a las fases que su desarrollo implican.
  
- Dimensión V: Diseño de Evaluación del Proyecto.
  - Identificación de modalidades de seguimiento.
  - Definición de productos intermedios.
  - Existencia de categorías que permitan observar y/o medir los objetivos

Los PME eran supervisados desde el punto de vista de su ejecución técnica, tanto desde el nivel central como desde la supervisión de los Departamentos Provinciales de educación, aunque en los últimos años fue reduciéndose la participación de estos últimos por el establecimiento de otras prioridades desde el Ministerio de Educación. A su vez, existían coordinadores regionales y a veces provinciales para el conjunto de los PME del Ministerio, quienes aportaban fundamentalmente desde los ámbitos administrativos, convenios con sostenedores, pagos de cuotas, informes, entre otros. El seguimiento de los proyectos era de carácter cualitativo; consistía en la realización de algunas visitas y la recepción de dos informes, uno de avance y uno final.

Cada Red a través de su coordinador y el Director/a del Liceo administraban los recursos de acuerdo a lo estipulado en la ejecución presupuestaria del Proyecto respectivo, una vez que el DAEM, Corporación o sostenedor particular le transfería los recursos. Era el Sostenedor quien daba cuenta de la Ejecución del PME, en base a los Informes de los docentes de la Red y el Director/a a cargo de los recursos financieros. El programa no contempla recuperación de gastos ni tampoco aportes de terceros.

A través de los PME los docentes desarrollaban su propuesta pedagógica, elaboraban estrategias, materiales, recursos, orientados fundamentalmente a trabajar con un grupo de cursos predeterminados.

El impacto era posible visualizarlo a través de los informes finales, actividades finales con los estudiantes y productos específicos elaborados por los y las docentes.

El programa no contempló el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de focalización y selección.

## **2. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Programa**

En el CPEIP existía un profesional a cargo del programa, el cual había trabajado anteriormente en coordinar las acciones relacionadas a estas redes desde sus inicios en otras unidades del Ministerio de Educación.

A nivel regional y provincial, participaban las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y los Departamentos Provinciales de Educación. La participación de estas instituciones, si bien no era financiada con cargo al programa, permitía la formalización de las Redes Pedagógicas Locales, en el registro de la Ficha de responsabilidad de las SEREMIs, a la vez de facilitar la coordinación entre los distintos actores participantes del proceso. Todas funciones necesarias para que las Redes pudieran concursar por fondos para llevar a cabo proyectos PME, en la línea de Desarrollo Curricular.

Los mecanismos de coordinación que mantenía la responsable del programa con las Provincias y Secretarías Regionales Ministeriales se realizaban por correo electrónico y telefonía, además de comunicados oficiales y reuniones de coordinación.

## **3. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Programa**

Las actividades de seguimiento y monitoreo del programa que llevaba a cabo la persona responsable eran fundamentalmente de carácter administrativo, pero también incluían visitas a terreno con coordinadores de Redes para verificar el funcionamiento de éstas, y jornadas de asesoría presencial para el diseño de los PME. Para la evaluación de los proyectos que se financiaron con cargo a este programa, el principal indicador eran los productos generados por la red a raíz del proyecto.

Respecto de la propia evaluación que podrían hacer la Redes de su trabajo y funcionamiento, no disponían de condiciones que les permitiera evaluar su propio trabajo y productos, ya sea por la ausencia de herramientas técnicas desarrolladas por el programa para estos efectos, como por la falta de recursos para contratar asesorías externas que se hicieran cargo de estas evaluaciones. Tampoco se cuenta con evaluaciones del programa encargadas por organismos externos.

El componente no desarrolló una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que haya sido utilizada en la toma de decisiones.

## **4. Beneficiarios del Programa**

La población objetivo del programa eran docentes de aula que trabajaban en el nivel de Educación Media de establecimientos subvencionados, en los distintos sectores y/o subsectores de aprendizaje correspondientes a Formación General y en las especialidades de la Formación Diferenciada y Técnico-Profesional, con excepción de los PME dirigidos a los subsectores de Inglés y Educación Física, donde también se permitía la participación de docentes de Educación Básica<sup>53</sup>.

El siguiente cuadro indica la composición de la población potencial y objetivo definida como docentes de aula que imparten en nivel de enseñanza media:

---

<sup>53</sup> CPEIP. "Formación continua de docentes: Un camino para compartir 2000 – 2005". Santiago, Chile. 2006, 340 p.

**Cuadro N° A.XI.1: Docentes de aula de educación media, según distribución regional, 2007**

Región	Población	Porcentaje
1	821	3,13
2	742	2,83
3	434	1,66
4	1.339	5,11
5	3.417	13,03
6	1.564	5,96
7	1.521	5,80
8	3.566	13,60
9	1.434	5,47
10	2.173	8,29
11	244	0,93
12	306	1,17
13	8.661	33,03
<b>Total</b>	<b>26.222</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## **5. Reformulaciones del Programa**

Este programa no presentó reformulaciones en el período 2005 – 2008.

## **6. Justificación del Término del Programa**

El término del programa se debió a dos razones. Por una parte, a partir del Año 2006 el apoyo a las Redes Pedagógicas que no desarrollaban PME se canalizó a través del Proyecto de Iniciativas Regionales del CPEIP, donde las autoridades regionales y/o provinciales tomaban la decisión de qué proyectos postular, dejando Redes Pedagógicas locales sin postular. Por otra, a contar del año 2007 la División de Educación General tomó la decisión de terminar con el aporte de recursos para Proyectos PME de Redes Pedagógicas Locales, sólo quedó pendiente la ejecución de los Proyectos del Concurso 2006, que se debían ejecutar el año 2007 y 2008, y los Proyectos de Iniciativas Regionales.

## **7. Programas-Componentes Relacionados**

Este programa tenía como objeto apoyar financieramente el desarrollo de diversas iniciativas pedagógicas que surgieron de Redes Pedagógicas Locales. La naturaleza de cada uno de los proyectos fue evaluado previamente a su financiamiento, siendo esa la instancia de verificar la superposición con otros programas. En este sentido, el programa propició las relaciones de complementariedad entre éste y los demás programas y Unidades del Ministerio de Educación, favoreciendo principalmente, el desarrollo de la autonomía profesional de los docentes.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

## XII. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

### 1. Descripción del Programa

El Programa de Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, de acuerdo a lo señalado en su Matriz de Marco Lógico, tiene como propósito mejorar las prácticas pedagógicas y las competencias para la gestión escolar de los docentes de aula y docentes directivos que se desempeñan en establecimientos técnicos profesionales, en la formación de las especialidades, formación general y gestión de dichos establecimientos. Esto con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad del ejercicio profesional docente<sup>54</sup>.

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico (MML) elaborada para el Programa, este está formado por los siguientes cuatro componentes:

- a) Actualización Curricular.
- b) Postítulos en Pedagogía, para docentes de especialidades de Enseñanza Media Técnico Profesional, con título profesional no pedagógico.
- c) Formación de docentes y directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional.
- d) Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general de acuerdo a las especialidades del centro educativo.

La descripción y evaluación posterior de este programa se basa en los componentes que establece la MML. Sin embargo, es importante destacar que la implementación del programa ha sido gradual, siguiendo en un principio las líneas de acción establecidas en el Decreto que reglamenta el programa<sup>55</sup>.

Cabe señalar, que si bien los componentes comparten estrategias de intervención comunes a otros programas que lleva el CPEIP, éstos están enfocados a distinta población objetivo. De hecho, a partir del año 2008, este programa concentra los recursos que destina el Ministerio de Educación a perfeccionamiento en el ámbito de la Educación Técnico Profesional, como es el caso de las capacitaciones que lleva a cabo el programa Chile Califica.

En lo que respecta a los recursos asignados al programa, estos se utilizan para financiar:

- Pago a las universidades ejecutoras a las que se les asignó la realización de cursos. Este monto incorpora los costos de alimentación de los participantes y se ejecutan a través de la suscripción de convenios, entre la institución y el Ministerio de Educación.
- Transferencias regionalizadas a las SEREMIs de Educación para gastos logísticos, involucrados en la supervisión.
- Pago de evaluadores externos, según cantidad de propuestas evaluadas.
- Traslado de profesores participantes que residen en zonas aisladas o a más de 120 km de distancia.

---

<sup>54</sup> El Decreto N° 261, de Educación de Julio de 2007, señala que serán destinatarios del programa los docentes que se desempeñan en establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional regidos por el DFL N° 2, de Educación, de 1998 y por el Decreto Ley N° 3.166, de 1980, en calidad de docentes de aula, docentes directivos, jefes de unidades técnico pedagógicas, jefes de producción, especialidades o afines.

<sup>55</sup> El Reglamento del programa establece las siguientes líneas de Acción:

1. Actualización técnica en las especialidades y sectores económicos del currículum vigente.
2. Apropiación Curricular y Didáctica de la Formación General y Formación Diferenciada Técnico Profesional. Se señala que su objetivo es contribuir al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, a través de la profundización y contextualización del currículum de acuerdo a la realidad de los y las estudiantes y de la realidad productiva regional.
3. Postítulo en Pedagogía para docentes de especialidades de Enseñanza Media Técnico Profesional con título profesional no pedagógico.

Además, también intervienen aportes de terceros como es el caso de:

- Los sostenedores que financian eventuales reemplazos mientras los docentes en capacitación se encuentran en las actividades propias de los cursos.
- Los profesores participantes que residen a menos de 120 km de distancia o en zonas no consideradas asiladas, deben solventar sus costos de traslados.
- Los participantes de los postítulos de pedagogía deben efectuar un co-pago de entre \$50.000 y \$160.000, dependiendo del costo del postítulo que establezca la institución ejecutora.

### **1.1. Justificación del Programa**

El programa surge como respuesta a las demandas de los estudiantes planteadas en la movilización estudiantil ocurrida entre abril y junio del año 2006, que corresponde a la movilización de estudiantes de enseñanza media más grande de la historia de Chile. Entre sus demandas señalaban la poca preparación pedagógica de los docentes de la educación técnico profesional del país.

A raíz de esta manifestación, se creó una comisión de Educación, que realizó una evaluación de carácter cualitativo, constatando efectivamente que la preparación de estos docentes era escasa, pero que además, no contaban con reales oportunidades de capacitación.

La presidenta de la República, Michelle Bachelet, en su discurso “Iniciativas prioritarias en Educación” del 8 de septiembre del año 2006 señaló: *“La educación técnico-profesional es clave, por un lado, para construir el Chile competitivo que sale al mundo global, para el fortalecimiento de las personas que necesitamos, que necesitamos también para que este país pueda producir más y mejor... Para profundizar este camino, implementaremos un programa de capacitación, perfeccionamiento y certificación para 14 mil profesores de las especialidades de los liceos técnico-profesionales”*. Sin embargo, sólo había 8.400 profesores de educación técnica profesional de tercer y cuarto ciclo, ya que el primer y segundo ciclos son de formación general, y por lo tanto son profesores cubiertos por otros programas de perfeccionamiento en funcionamiento.

Por otra parte, la estructura del Ministerio de educación, carecía de una institucionalidad que ordenara y coordinara las tareas involucradas en la creación de un sistema coherente de Formación Técnica. Las distintas unidades del área estaban distribuidas entre diversas reparticiones del Ministerio, dificultando la coordinación y el apoyo que el sistema pudiera proporcionar a la formación técnica en su conjunto.

En este contexto, se formula el Programa de Perfeccionamiento de Docentes de la Educación Media Técnico Profesional, delegando en el CPEIP su desarrollo y gestión técnico administrativa.

### **1.2. Política global y/o sectorial a que pertenece el Programa**

Este Programa responde al objetivo estratégico de la Subsecretaría de Educación del año 2007 “Mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y adultos, a través de la gestión eficaz y eficiente de los recursos humanos, curriculares, técnicos y financieros.” y se encuentra vinculado al producto estratégico del mismo año “Gestión y Apoyo Educativo”.

Este programa responde a la actual política educacional que dice relación con mejorar la calidad de la educación, y permitir que esta se distribuyera en forma más equitativa y con creciente participación social.

Además, en lo que respecta a los principios que rigen el Marco para la Buena Enseñanza, el programa de Perfeccionamiento de docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, se orienta fundamentalmente en aquellos del Dominio A, “Preparación para la Enseñanza” y Dominio D “Responsabilidades Profesionales”.

Respecto del Dominio A, el programa se orienta principalmente en los criterios: “Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional” (A1) y “Domina la didáctica de las disciplinas que enseña” (A3). En relación al Dominio D, el programa responde a los criterios: “El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica” (D1); “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (D2); y Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes” (D5).

## **2. Componente 1: Actualización Curricular**

### **2.1. Objetivo del Componente**

De acuerdo a lo establecido en la MML, el objetivo de este componente es actualizar los conocimientos de los docentes de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional del sector subvencionado y de administración delegada, en el ámbito de las especialidades, de la pedagogía y el currículo vigente.

Los objetivos a nivel de producto, propósito y fin son:

- A nivel de producto: Docentes de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional del sector subvencionado y de administración delegada con conocimientos actualizados en el ámbito de las especialidades, de la pedagogía y el currículo vigente.
- A nivel de propósito: Docentes de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional del sector subvencionado y de administración delegada aplican mejores prácticas pedagógicas.
- A nivel de fin: Alumnos y alumnas de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional del sector subvencionado y de administración delegada con mejores niveles de aprendizaje.

### **2.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente son docentes de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional del sector subvencionado y de administración delegada, capacitados en las especialidades, la pedagogía y el currículo vigente. El Componente de Actualización Curricular contempla en su proceso productivo, la realización de tres subcomponentes (acciones), cuyos procesos productivos se describe a continuación.

#### **a) Actualización de conocimientos de la especialidad con el apoyo de instituciones externas**

Este subcomponente se refiere a la actualización técnica y/o tecnológica vinculada a los módulos de las especialidades técnico profesional con apoyo de Universidades, Institutos Profesionales y sector productivo, a través de acciones presenciales y semi-presenciales. Su proceso de producción comprende las siguientes actividades:

- Definición de sectores productivos y las regiones en las cuales se realizará el perfeccionamiento. El CPEIP define la cantidad y materia de los cursos que serán impartidos a nivel nacional el año calendario siguiente. Los cursos que se ofrecen por región los determina anualmente el CPEIP, de acuerdo a la concentración de docentes por especialidad en cada región, a las prioridades de desarrollo regional y a las necesidades de perfeccionamiento docente detectadas a través de las SEREMIs de Educación y DEPROVs de Educación, y estudios de necesidades de perfeccionamiento realizados por el programa u otros organismos ministeriales. Se definen los sectores económicos y de especialización prioritarios por Región, en función de su actividad económica relevante.
- Convocatoria y selección de Instituciones Capacitadoras. El CPEIP elabora los términos de referencia para invitar a presentar propuestas para la realización de los cursos en el mes de enero, se realiza una convocatoria masiva en la que se invita a participar a todas las Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales acreditados. La invitación se extiende mediante envío de los términos de referencia por carta certificada al

director o rector de la institución, y adicionalmente, se envía por correo electrónico a los coordinadores institucionales que se relacionan con el CPEIP.

Las propuestas recibidas son revisadas y evaluadas por evaluadores externos especialistas en los sectores económicos a que corresponde cada llamado. La evaluación de cada oferta es realizada por una dupla de evaluadores en base a una pauta diseñada para estos efectos. El equipo del CPEIP realiza una evaluación de los temas pedagógicos. Para la evaluación de las propuestas recibidas de las Instituciones de capacitación, se considera la pertinencia, relevancia, coherencia interna y factibilidad de la propuesta.

A partir de este proceso se seleccionan las instituciones que impartirán los cursos y se les envía un informe técnico que recoge las observaciones hechas por el grupo evaluador, de manera que estas sean incorporadas en las propuestas finales. Todos estos procesos se llevan a cabo entre los meses de noviembre y abril.

Se realiza un seminario técnico de Inducción entre el equipo coordinador del programa y las instituciones seleccionadas, con el fin de dar a conocer las orientaciones específicas para los cursos, en relación a: el proceso de selección de docentes; temas administrativos como formatos de informes de avance y final, entre otros; y la estrategia de convocatoria que usaran, como por ejemplos avisos en diarios locales, visitas a los sostenedores, correos electrónicos, reuniones regionales. Finalmente, se suscriben convenios con las instituciones seleccionadas.

En los casos en que no se reciben ofertas para algunos sectores económicos o regiones, a mediados de año se realiza una segunda convocatoria, de manera de completar la planificación anual de cursos.

- Convocatoria a Docentes. La invitación de los docentes es responsabilidad de cada institución de capacitación seleccionada. Sin embargo, el CPEIP colabora en el proceso comunicando a los sostenedores vía correo electrónico la oferta de cursos para el año y comunica a las instituciones capacitadoras, los datos de contacto de dichos sostenedores.

Durante el proceso de selección, se privilegia a los postulantes que:

- Se desempeñen en establecimientos de mayor vulnerabilidad.
- Demuestren una mayor carga horaria en la especialidad a la que postula.
- Siendo más de dos, pertenezcan a un mismo establecimiento educacional.
- No haya cursado un curso de actualización gestionado por este Programa.

Paralelamente, se privilegia a quienes opten por primera vez a un curso financiado por el CPEIP en el marco del Programa, y la participación de los y las docentes de un mismo establecimiento educacional para lograr un mayor impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas.

- Desarrollo del perfeccionamiento. Los cursos de actualización de conocimientos son relativamente cortos. Pueden ser capacitaciones de 60, 80, 120 o 140 horas. El 80% es de clases lectivas y el 20% de pasantías en empresas.

Las instituciones capacitadoras deben entregar dos informes durante el desarrollo de la capacitación. Un informe de inicio a los 10 días de comenzados los cursos, que incorpora información sobre los docentes asistentes, el resultado de la evaluación diagnóstica y si esta implicó cambios curriculares, cuáles fueron; y un informe de finalización a los 30 días de realizada la última sesión, que incorpora la situación final de cada docente asistente, firmada por éste. Todos estos informes se realizan en base a una pauta diseñada por el equipo coordinador del programa.

Además se realiza una jornada Técnica de trabajo entre la institución capacitadora y el equipo coordinador del programa.

- Seguimiento y Evaluación: El seguimiento y evaluación de la gestión de las instituciones ejecutoras se realiza en base al cumplimiento de la propuesta aceptada por el CPEIP, y a través de la supervisión del desarrollo de los cursos. Si bien el equipo coordinador realiza algunas visitas con el objeto de observar el trabajo de las universidades o entidades ejecutoras, y aplicar la encuesta de satisfacción a los docentes asistentes, también se apoya en las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMIs), a pesar de que estas no tienen dentro de sus funciones, realizar esta tarea. Esta metodología de trabajo permite visitar alrededor del 80% de los cursos.

Se realizan encuestas de satisfacción de usuario, diseñadas por el equipo coordinador del programa y aplicadas por este mismo equipo o la SEREMI de Educación respectiva.

- Otra actividad programada, que sirve para retroalimentar el proceso descrito, se refiere a la realización de un estudio de diagnóstico de necesidades de formación continua de los docentes de las principales especialidades de la educación media técnico profesional. Para ello, el equipo coordinador del programa tiene la responsabilidad de elaborar los Términos de Referencia, realizar la invitación a entidades ejecutoras, seleccionar propuestas y adjudicar a la institución más adecuada, supervisar la ejecución del estudio y revisar y evaluar los informes del mismo.

b) Apropiación curricular y didáctica con apoyo de externos

Este subcomponente se refiere al perfeccionamiento de docentes que se desempeñan en establecimientos técnico profesionales, a través de cursos de apropiación curricular y didáctica de las especialidades técnicas, con apoyo de Universidades a través de acciones presenciales, semi-presenciales y a distancia. Son cursos de 60 u 80 horas.

Las principales actividades que se contemplan en su proceso productivo son similares a las detalladas en el subcomponente de Actualización de conocimientos de la especialidad:

- Definición de las regiones en las cuales se realizará el perfeccionamiento. Se elabora un catastro de las instituciones de Educación del país a las que se convoca a participar
- Selección de Instituciones Capacitadoras. Se realiza un Seminario técnico de Inducción entre el equipo coordinador del programa y las universidades seleccionadas, y se formaliza su contratación mediante la suscripción de convenios.
- Convocatoria a Docentes. Se difunden los cursos de apropiación y se inicia proceso de inscripción de docentes.

Durante el proceso de selección, se privilegia a los postulantes que:

- Se desempeñen en establecimientos de mayor vulnerabilidad.
- Demuestren una mayor carga horaria en la especialidad a la que postula.
- Siendo más de dos, pertenezcan a un mismo establecimiento educacional.
- No haya cursado un curso de actualización gestionado por este Programa.

Paralelamente, se privilegia a quienes opten por primera vez a un curso financiado por el CPEIP en el marco del Programa, y la participación de los y las docentes de un mismo establecimiento educacional para lograr un mayor impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas.

- Desarrollo del perfeccionamiento. La institución capacitadora debe entregar información de los cursos al equipo coordinador del programa, en relación a: matrícula, asistencia, programa,

resultados prueba diagnóstico, entre otros. Se contempla realizar una reunión técnica de trabajo durante la ejecución de los cursos, entre el equipo coordinador del programa y la institución ejecutora, y al final del proceso, una jornada de evaluación con la instituciones ejecutoras.

- Seguimiento y Evaluación. Se contempla la supervisión de la ejecución de los cursos, evaluación de los informes de estado de avance y evaluación de materiales entregados a los participantes, entre otros. Se considera la evaluación y seguimiento externa de los cursos.

c) Cursos B-learning<sup>56</sup> en objetivos transversales de la EMTP

Si bien este tipo de curso se comenzó a realizar el año 2008, éstos consisten en cursos orientados a docentes de especialidades y de la formación general de la EMTP que se desempeñan en establecimientos técnico profesionales, con apoyo de instituciones de Educación superior nacionales y/o extranjeras. Este subcomponente utiliza la plataforma [www.cpeipvirtual.cl](http://www.cpeipvirtual.cl).

A continuación, se mencionan las principales actividades que se contemplan en el proceso productivo de este subcomponente, las que son similares a las anteriores:

- Definición de las áreas transversales de la Educación Media Técnico Profesional que se impartirán en los cursos.
- Proceso de selección de las propuestas. Se realiza un Seminario Técnico de Inducción entre el equipo coordinador del programa y las universidades seleccionadas y se suscriben convenios con las instituciones ejecutoras.
- Convocatoria a Docentes. Se difunden los cursos b-learning y se inicia el proceso de inscripción de los docentes en los cursos.

Durante el proceso de selección, se privilegia a los postulantes que:

- Se desempeñen en establecimientos de mayor vulnerabilidad.
- Demuestren una mayor carga horaria en la especialidad a la que postula.
- Siendo más de dos, pertenezcan a un mismo establecimiento educacional.
- No haya cursado un curso de actualización gestionado por este Programa.

Paralelamente, se privilegia a quienes opten por primera vez a un curso financiado por el CPEIP en el marco del Programa, y la participación de los y las docentes de un mismo establecimiento educacional para lograr un mayor impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas.

- Desarrollo del curso b-learning. El curso se imparte en distintas modalidades (presencial al inicio y al final, y a distancia, en la fase intermedia). Se contempla la entrega de información por parte de las instituciones ejecutoras sobre aspectos del programa, tales como: matrícula, asistencia, programa, resultados prueba diagnóstico, entre otros; la realización de una jornada técnica de trabajo entre el equipo coordinador del programa y la institución ejecutora y al final, una jornada de evaluación con la institución ejecutora.
- Seguimiento y Evaluación. Se contempla la supervisión de la ejecución de los cursos, evaluación de los informes de estado de avance, evaluación de materiales entregados a los participantes. Se considera la evaluación y seguimiento externa de los cursos.

El componente no cuenta con criterios de selección para priorizar entre los postulantes, así como tampoco de criterios de focalización que definan una población objetivo distinta a la potencial.

---

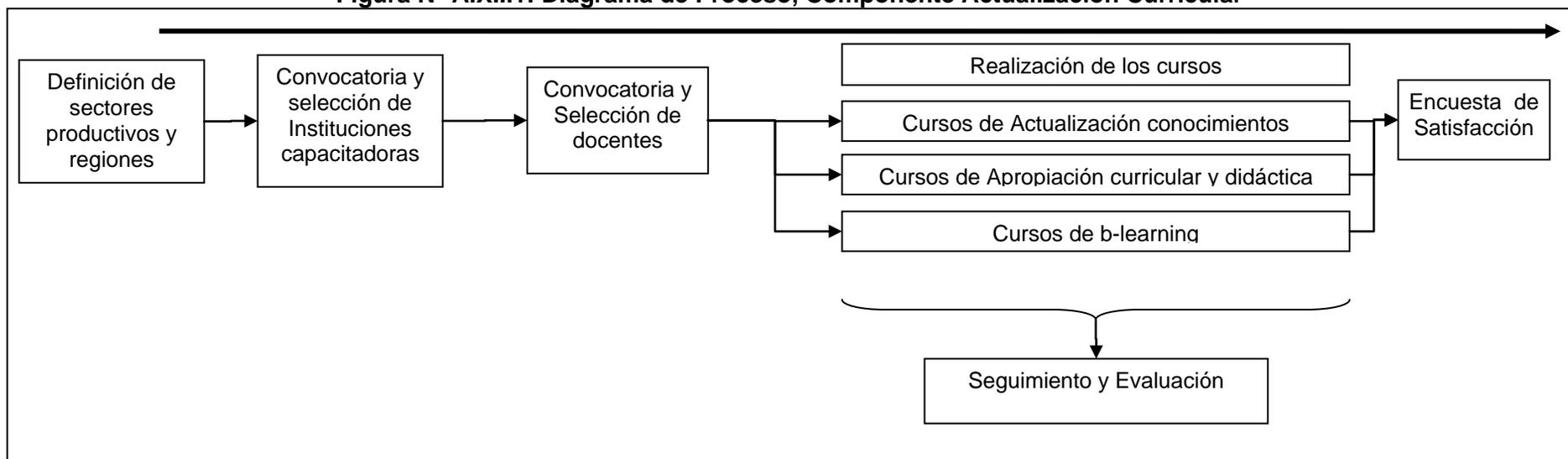
<sup>56</sup> Formación combinada, del inglés blended learning, Consiste en un proceso docente semi presencial; un curso dictado en este formato incluirá tanto clases presenciales como actividades de e-learning.

Respecto a los mecanismos de transferencia de recursos, estos se realizan en base a convenios directos entre las instituciones ejecutoras y el Ministerio de Educación, en cuotas de acuerdo al estado de avance de los cursos.

No se han definido explícitamente criterios de asignación y distribución de recursos, estos son el resultado de la planificación anual de cursos en base a los sectores productivos prioritarios, y la demanda de cada región.

El Programa no consideró el enfoque de género en el diseño y aplicación de criterios de selección o focalización..

**Figura N° A.XII.1: Diagrama de Proceso, Componente Actualización Curricular**

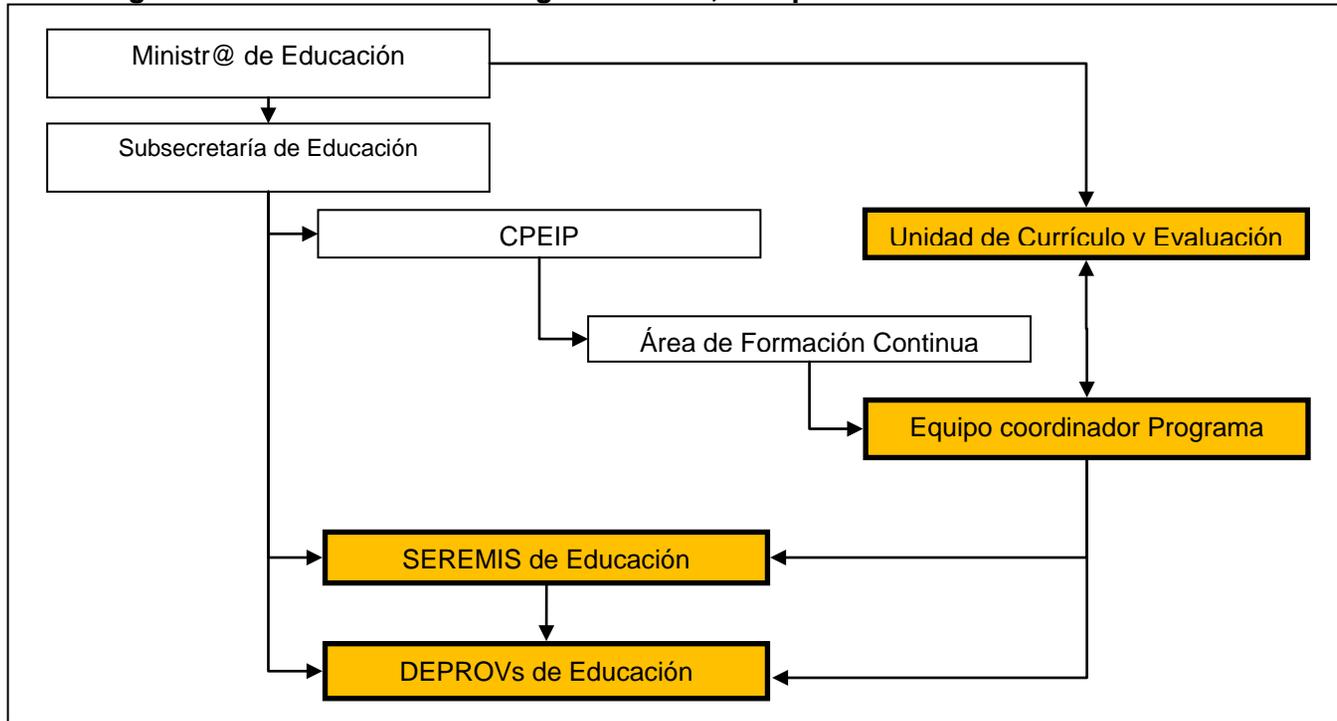


Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente

Figura N° A.XII.2 se muestra la estructura organizacional de las entidades involucradas de alguna manera en el diseño, gestión y/o ejecución del programa, en la cual se destacan aquellas entidades que participan directamente en el componente de Actualización Curricular.

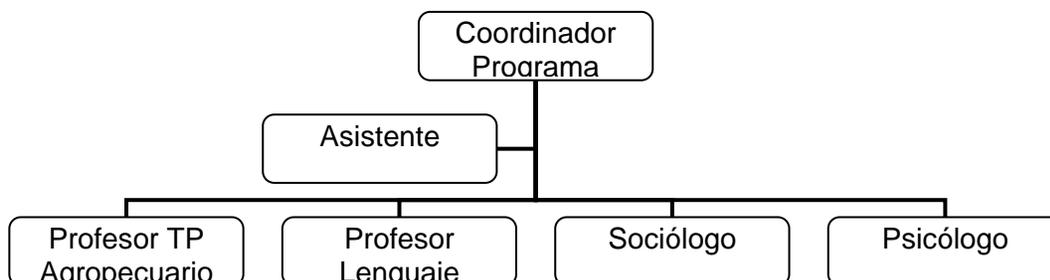
**Figura N° A.XII.2: Estructura Organizacional, Componente Actualización Curricular**



Fuente: Elaboración propia.

Las responsabilidades de cada entidad participante son:

- **SEREMIs y DEPROVs de Educación:** Apoyan la definición de necesidades de capacitación a nivel regional. Las SEREMIs, además colaboran con el seguimiento de las actividades de implementación y difusión de los cursos.
- **CPEIP, Equipo coordinador del Programa:** Es el responsable del programa en su conjunto. Tiene a su cargo las tareas de diseño, contratación de ejecutores, evaluación y supervisión de las actividades. Está compuesto por 6 personas organizadas de la siguiente manera:



Sus integrantes realizan las siguientes las tareas:

- Preparar los términos de referencia para cada uno de los cursos planificados.

- Organizar el llamado a presentar propuestas y participar en la evaluación y selección de universidades ejecutoras.
- Realizar el seguimiento a las actividades contratadas
- Analizar las evaluaciones tanto de universidades ejecutoras como de docentes asistentes.

Cabe destacar, que a través de la producción de este componente, el equipo a cargo del programa mantiene un trabajo coordinado la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, que ha permitido mejorar la estructura y enfoques de los cursos de apropiación curricular y didáctica de especialidades.

Los mecanismos de coordinación entre las instituciones participantes no son formales. Para el funcionamiento del componente y del programa en general, el equipo coordinador se coordina con la SEREMI respectiva mediante correo electrónico y teléfono principalmente.

#### **2.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

Para el seguimiento del programa se realizan visitas a terreno, en algunas ocasiones participa el equipo coordinador del programa, pero fundamentalmente lo hacen con apoyo de las SEREMIs de Educación respectivas. Además, se aplica una encuesta de satisfacción de usuario, que diseña el equipo coordinador, a los participantes en los cursos con el fin de retroalimentar los procesos de los años siguientes. Se contempla externalizar el seguimiento y evaluación de los cursos.

El componente no ha desarrollado una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que se utilice en la toma de decisiones.

#### **2.5. Beneficiarios del componente**

El Componente Actualización Curricular está dirigido a docentes que se desempeñan en establecimientos de Educación Media Técnico Profesional, del sector subvencionado y de administración delegada, ya sea realizando docencia en los módulos de las especialidades o en las asignaturas de la formación general<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Matriz de Marco Lógico del Programa Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional.

**Cuadro N° A.XII.1: Docentes de aula de Liceos con Educación Media T.P., según distribución regional, 2007**

Región	Población Potencial	Porcentaje
1	588	3,51
2	532	3,17
3	437	2,60
4	564	3,36
5	1.490	8,88
6	690	4,11
7	1.361	8,11
8	2.039	12,15
9	1.341	7,99
10	1.317	7,85
11	120	0,72
12	227	1,35
13	6.070	36,18
<b>Total</b>	<b>16.776</b>	<b>100,00</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos docentes 2007 (MINEDUC).

Un mayor detalle del análisis estadístico descriptivo del programa es posible de encontrar en la parte B - Evaluación de los Programas de Perfeccionamiento Continuo para Profesionales de la Educación - del presente informe.

## 2.6. Reformulaciones del Componente

No se han realizado reformulaciones propiamente tal al componente. Sólo se han ido definiendo con mayor precisión los procesos de manera de optimizar los recursos que se destinan a la realización de este componente. Entre los mejoramientos realizados se encuentran los siguientes:

- En el caso de las regiones o sectores económicos donde no existen instituciones oferentes, se ha hecho una segunda convocatoria a fin de aprovechar las vacaciones de invierno, para realizar estos cursos en un tiempo más reducido. Esto permite también que universidades de otras regiones puedan ofertar estos cursos.
- Cuando ha existido dispersión geográfica de docentes en algunos sectores económicos se han realizado cursos para más de una región, de modo que el número de participantes sea adecuado y motive la participación de universidades.
- En base a evaluaciones realizadas por los docentes participantes, se encargó el diseño de los cursos a un grupo de expertos, resultando un diseño que consta de tres módulos: Curricular, Planificación y Evaluación, y Didáctica. Hasta la fecha solo ha sido diseñado el funcionamiento del primero modulo, el cual comienza con una fase presencial de 4 días, para después, durante un mes y medio reflexionar y diseñar una propuesta de aplicación e implementarla. Durante esta segunda etapa los participantes cuentan con el apoyo de los docentes de la universidad ejecutora mediante correo electrónico y teléfono. En una tercera fase los docentes presentan a sus pares sus propuestas y el resultado de su implementación, para una revisión colectiva, en base a la cual los docentes elaboran un documento que es evaluado por la Universidad.
- Se incorporaron jornadas de trabajo con las instituciones técnicas pre propuesta con el fin de darles a conocer a estas instituciones lo que el programa espera de cada curso. Esto, debido a que ha sido difícil implementar en los cursos, los componentes didácticos y disciplinarios, ya que las instituciones ejecutoras, tales como universidades e institutos profesionales no manejan el

currículo y no cuentan con experiencia para la formación por competencia, aspecto fundamental en la educación técnico profesional. Estas jornadas permiten también recibir información desde las instituciones capacitadoras, útiles para la conformación de los cursos.

Junto con lo anterior, se consideró una etapa de ajuste en la presentación de las propuestas, donde en base a informes técnicos, el CPEIP envía comentarios a las instituciones ejecutoras postulantes para que estas mejoren sus propuestas, además de asistencia técnica una vez aceptadas las propuestas.

## **2.7. Programas-Componentes Relacionados**

La realización de este componente, en lo que se refiere a sus objetivos y población beneficiaria no se superpone con otros programas de perfeccionamiento del Ministerio de Educación.

Este componente al igual que el programa en su conjunto mantiene coordinaciones con los demás programas y componentes de perfeccionamiento del CPEIP, principalmente aquellos que utilizan estrategias de intervención similares. En el caso de los cursos b-learning, su realización es “externalizada” al componente Perfeccionamiento docente a distancia con uso de NTICs, del Programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Educación, utilizando la plataforma existente y las capacidades del equipo de dicho programa, para la contratación y asistencia a las universidades que realicen el curso.

También, en el marco del subcomponente de Apropiación Curricular, se contempla trabajar con los docentes que están ingresando en el Programa de Formación Dual<sup>58</sup>, así como con aquellos que están trabajando con este modelo desde hace algún tiempo.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este componente.

## **3. Componente 2: Post Títulos en Pedagogía**

### **3.1. Objetivo del Componente**

El objetivo de este componente es formar en pedagogía a docentes de especialidades técnico profesionales que poseen título profesional no docente.

Los objetivos s nivel de producto, propósito y fin son:

- A nivel de producto: Docentes de especialidades técnico profesionales que poseen título profesional no docente, formados en pedagogía mediante los cursos financiados.
- A nivel de propósito: Docentes de especialidades técnico profesionales que poseen título profesional no docente, formados mediante los cursos financiados, aplican prácticas pedagógicas.
- A nivel de fin: Alumnos y alumnas de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional con mejores niveles de aprendizaje.

### **3.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es docentes de especialidades técnico profesionales que poseen título profesional no docente, formados en pedagogía. Este Componente consiste en la realización de Postítulos en Pedagogía a docentes de aula que imparten formación diferenciada en liceos EMTP con título profesional no pedagógico, a través de Universidades que tengan facultad o departamento de educación y trabajo en el sector técnico profesional. Son cursos de 700 horas pedagógicas distribuidas

---

<sup>58</sup> Es una alternativa de formación profesional que lleva a cabo el Ministerio de Educación con el fin de relacionar las experiencias educativas de los estudiantes con la realidad productiva de su región o país.

entre 13 y 18 meses, con un enfoque curricular por competencia con diseño modular. Los postítulos son 100% presenciales.

Estos postítulos son similares en su estructura, a los que proporciona el Programa de Postítulos de Especialización. El CPEIP entrega una beca directamente a la universidad o institución de educación superior donde el docente se inscriba y que cumpla con los estándares de calidad definidos por el Ministerio para los Postítulos en Pedagogía, equivalente al 80% del curso, y el docente aporta el 20% restante<sup>59</sup>.

Los profesionales que participen en estos postítulos deben tener 2 años de experiencia como docentes de especialidades en liceos técnico profesionales.

El proceso de producción de este componente es similar a los descritos anteriormente, de forma tal que a continuación sólo se mencionan las actividades, haciendo referencia a las especificidades propias de cada una de ellas, si correspondiera.

- Debido a que el reglamento vigente permite realizar acciones de perfeccionamiento orientadas a profesionales no pedagogos que realizan docencia, y si bien se conoce el número de personas que no contando con un título en pedagogía se desempeñan como docentes en establecimientos educacionales con EMTP, el Ministerio de Educación no cuenta con información respecto a la formación profesional o técnica de nivel superior de estas personas. Por lo que se realiza una configuración de la oferta de universidades basada en la experiencia de los involucrados a nivel central, regional y provincial. Esta etapa contempla la definición de la demanda por postítulos a nivel regional y la elaboración de un catastro de Universidades con Facultad de Educación para efectuar la convocatoria.
- Proceso de selección de las propuestas. Al final de este proceso se suscriben convenios con las instituciones ejecutoras de las propuestas seleccionadas.
- Convocatoria a Docentes. Se difunden los postítulos y se inicia el proceso de inscripción de docentes. Los docentes que postulan a estos postítulos deben:
  - Estar en posesión de un título profesional otorgado por una Universidad o Instituto Profesional, obtenido mediante un programa de al menos 8 semestres y 3.200 horas presenciales (ambos requerimientos), de carreras afines a las especialidades de los sectores económicos definidos en el currículum vigente de la Formación Diferenciada Técnico Profesional;
  - Tener un mínimo de 2 o más años de docencia en aula;
  - Ejercer actualmente en un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o de administración delegada, todos ellos de la modalidad Técnico Profesional;
  - No haber sido beneficiado en otro Postítulo con el sistema de financiamiento de beca del Ministerio de Educación y Contar con el patrocinio de su sostenedor/a y/o del Director/a del establecimiento. En el programa no se han definido criterios de selección de los participantes en postítulos.

Durante el proceso de selección, se privilegia a los postulantes que:

- Se desempeñen en establecimientos de mayor vulnerabilidad.
- Demuestren una mayor carga horaria en la especialidad a la que postula.
- Siendo más de dos, pertenezcan a un mismo establecimiento educacional.
- No haya cursado un curso de actualización gestionado por este Programa.

---

<sup>59</sup> El costo total del postítulo es equivalente al estándar utilizado en el programa de Postítulos de Especialización, que al año 2008 correspondió a \$ 750.000.

Paralelamente, se privilegia a quienes opten por primera vez a un curso financiado por el CPEIP en el marco del Programa, y la participación de los y las docentes de un mismo establecimiento educacional para lograr un mayor impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas.

- Desarrollo de los Postítulos. La institución capacitadora debe entregar información del curso al equipo coordinador del programa, en relación a: matrícula, asistencia, programa, resultados prueba diagnóstico, entre otros. Se contempla una reunión técnica de trabajo entre el equipo coordinador del programa y la institución ejecutora y una jornada de evaluación al final, con la instituciones ejecutoras.
- Seguimiento y Evaluación. Se contempla la evaluación y seguimiento externo de los post títulos.

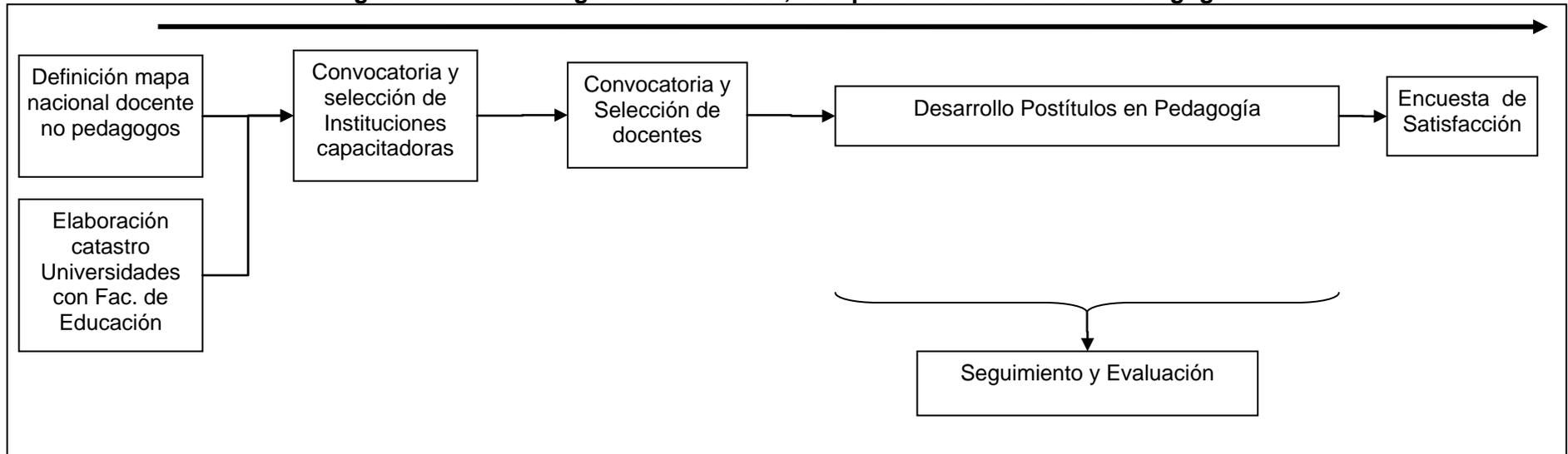
El componente no cuenta con criterios de selección para priorizar entre los postulantes, así como tampoco de criterios de focalización que definan una población objetivo distinta a la potencial.

Respecto a los mecanismos de transferencia de recursos, estos se realizan en base a convenios directos entre las instituciones ejecutoras y el Ministerio de Educación, en cuotas de acuerdo al estado de avance de los cursos.

No se han definido explícitamente criterios de asignación y distribución de recursos, estos son el resultado de la planificación anual de cursos y la demanda de cada región.

El componente no consideró el enfoque de género en el diseño o aplicación de criterios de selección o focalización.

**Figura N° A.XII.3: Diagrama de Proceso, Componente Postítulos en Pedagogía**



Fuente: Elaboración propia.

### **3.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

La estructura organizacional del Componente Postítulos en pedagogía es similar a la del Componente Actualización Curricular. Las instituciones que participan directamente, además del equipo coordinador del programa, son las SEREMIs y DEPROVs de Educación, apoyando la definición de profesionales no pedagogos y el catastro de universidades. Además, colaboran en las actividades de seguimiento de la ejecución del componente.

El equipo coordinador del programa en su conjunto, es responsable de la realización de este componente. Las principales tareas que realizan sus integrantes son:

- Preparar los términos de referencia para cada uno de los cursos planificados.
- Organizar el llamado a presentar oferta y participar en la evaluación y selección de universidades ejecutoras.
- Realizar el seguimiento a las actividades contratadas
- Analizar las evaluaciones tanto de universidades ejecutoras como de docentes asistentes.

### **3.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

El equipo coordinador diseña, y con apoyo de la SEREMI respectiva aplica, el formulario de satisfacción de usuarios a los docentes participantes. Para el seguimiento del programa, se realizan visitas a terreno, en algunas ocasiones participa el equipo coordinador del programa, pero fundamentalmente se hace con apoyo las SEREMIs de Educación respectivas. Se contempla externalizar el seguimiento y evaluación de los postítulos.

Aun no se han realizado evaluaciones del componente, respecto a su diseño, gestión, impacto u otro aspecto.

El componente no ha desarrollado una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que sea utilizada en la toma de decisiones.

### **3.5. Beneficiarios del componente**

Los beneficiarios de este componente son los docentes de especialidades técnico-pedagógicas que poseen título profesional técnico no docente<sup>60</sup>.

En los requisitos de postulación a los Postítulos, se especifica que pueden postular a ellos profesionales en posesión de un título profesional otorgado por una Universidad o Instituto Profesional, de al menos 8 semestres y 3.200 horas presenciales (ambos requerimientos), de carreras afines a las especialidades de los sectores económicos definidos en el currículum vigente de la Formación Diferenciada Técnico Profesional; que tengan un mínimo de 2 años de docencia en aula; ejerzan en un establecimiento educacional municipal, particular subvencionado o de administración delegada, todos ellos de la modalidad Técnico Profesional y no haber sido beneficiado en otro Postítulo con el sistema de financiamiento de beca del Ministerio de Educación.

Dado que no es posible identificar los profesionales no pedagogos que realizan docencia en establecimientos educacionales con EMTP que cumplan con estos requisitos, para efectos de este estudio se considerará como población potencial a todos los docentes titulados en otras áreas que ejercen en establecimientos de educación técnico profesional, municipales, particulares subvencionados o de administración delegada.

---

<sup>60</sup> Matriz de Marco Lógico del Programa de Perfeccionamiento de Docentes para la Educación Media Técnico Pedagógica

Debido a que la información disponible no permite discriminar los profesores de los establecimientos TP que cuentan efectivamente con el título de Docentes, no es posible caracterizar la población potencial de este componente.

Por otro lado, al no contar con criterios de focalización definidos, la potencial objetivo es la misma que la potencial.

### **3.6. Reformulaciones del Componente**

Al igual que el componente de Actualización Curricular, este componente no ha sido reformulado. Sólo se han ido definiendo con mayor precisión los procesos de manera de optimizar los recursos que se destinan a la capacitación.

### **3.7. Programas-Componentes Relacionados**

La realización de este componente, en lo que se refiere a sus objetivos y población beneficiaria no se superpone con otros programas de perfeccionamiento del Ministerio de Educación. En este sentido, se puede considerar complementario al programa Postítulos de Especialización del CPEIP.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

## **4. Componente 3: Formación de Docentes y Directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional**

### **4.1. Objetivo del Componente**

El objetivo de este componente es la formación de docentes y directivos de liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional en estrategias de trabajo con el sector productivo específico correspondiente.

Los objetivos s nivel de producto, propósito y fin son:

- A nivel de producto: Docentes y directivos de liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional, formados estrategias de trabajo con el sector productivo específico correspondiente, mediante las acciones financiadas.
- A nivel de propósito: Docentes y directivos de liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional formados mediante los cursos financiados, aplican prácticas pedagógicas acordes al sector productivo correspondiente.
- A nivel de fin: Alumnos y alumnas de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional con mejores niveles de aprendizaje.

### **4.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es Docentes y directivos de liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional, formados estrategias de trabajo con el sector productivo específico correspondiente.

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico del Programa, el Componente Formación de docentes y directivos contempla en su proceso productivo, la realización de tres subcomponente. El proceso de producción de cada uno es similar a los descritos anteriormente, de forma tal que a continuación sólo se mencionan las actividades, haciendo referencia a las especificidades propias de cada una de ellas, si correspondiera.

#### **a) Formación en estrategias de trabajo con el sector productivo**

Este subcomponente se refiere a formar docentes y directivos en estrategias de trabajo con el sector productivo, a través del apoyo de instituciones de educación superior extranjeras. Este

subcomponente incluye un período de formación en Chile, de 60 horas de duración, y una pasantía en el extranjero de tres semanas. Su proceso de producción comprende las siguientes actividades:

- Definición de los sectores productivos y los países e instituciones con los que se realizará la formación en Chile y las pasantías en el extranjero. Se incluye la elaboración de un catastro de las instituciones del extranjero en condiciones de ofertar pasantías pertinentes, según los sectores productivos relevantes para el desarrollo del país.
- Convocatoria y proceso de selección de instituciones extranjeras capacitadoras. Se realiza mediante invitación a instituciones con reconocida experiencia en el ámbito de esta modalidad, suscribiéndose convenios y/o contratos con las instituciones seleccionadas.
- Convocatoria a Docentes. Se da a conocer los cursos ofertados y se inscriben y seleccionan los equipos directivos por establecimientos (Director y Jefe de Producción). En el programa no se han definido criterios de selección de los participantes para estos cursos.
- Desarrollo del perfeccionamiento. El curso contempla la realización de cinco fases. La primera, es una fase formativa en Chile, donde se entregan elementos conceptuales; en la segunda fase, que se realiza a distancia, los participantes deben elaborar una propuesta aplicable a su establecimiento educacional, la que será desarrollada a lo largo del curso; en la tercera fase se lleva a cabo la pasantía en el extranjero; en la cuarta, (en Chile), los participantes realizan ajustes a su propuesta con base en lo aprendido y en la quinta fase, de cierre, la dupla Director-Jefe de Producción de cada establecimiento expone su propuesta de mejoramiento para vincularse con el mundo laboral.
- Seguimiento y Evaluación. Se contempla el seguimiento y evaluación interna de los cursos.

b) Formación a través de Centros de Referencia

Corresponde a una estrategia similar a la del programa de Pasantías Nacionales. En este caso equipos de 3 a 4 directivos y docentes visitan liceos destacados (Centros de Referencia), según especialidades para conocer y aprender a partir de una experiencia formativa. Se contempla realizarlas directamente a través del equipo del Programa. Su proceso de producción comprende las siguientes actividades:

- Definición de los Sectores Productivos relevantes y selección de Centros de referencia. Para ello se identifican los potenciales Centros de Referencia, según especialidad o sectores económicos de cada región. A los que se les invita a participar como tal.
- Convocatoria a equipos de directivos por establecimiento. Previo se difunden las experiencias formativas.
- Desarrollo de visitas a Centros de referencia. Se realizan visitas de tres días con una asistencia de 100%. Al final se hace una jornada de evaluación con los participantes.
- Seguimiento y evaluación. Se contempla la evaluación y seguimiento externo de las visitas a Centros de Referencia.

c) Fortalecimiento y generación de Redes de Profesores de la Enseñanza Técnico Profesional por especialidades o sectores económicos

Este subcomponente tiene como objetivo generar y fortalecer Redes de profesores de la Enseñanza Media Técnico Profesional por especialidades, para así fortalecer el aprendizaje entre pares y la generación de redes sociales de apoyo, entre docentes. Se contempla realizarlo con apoyo del programa, de instituciones de educación superior y con autogestión de las redes. Las principales actividades de este subcomponente son:

- Identificación de Redes de profesores de EMTP existentes. Se contempla la elaboración de un catastro de Redes existentes, según especialidad o sector económico e identificación y selección de redes de profesores con mayor impacto a nivel regional.
- Diseño de estrategia de apoyo a las redes existentes.
- Convocatoria para presentar propuestas de potenciamiento de las redes seleccionadas. Se contempla convocar a redes existentes y grupos de docentes que quieran constituirse en red y la elaboración de propuestas de aprendizaje entre pares, por parte de las redes.
- Ejecución de las propuestas. Para ello se entregan recursos del programa, al mismo tiempo que asesoría y acompañamiento.
- Seguimiento y evaluación. Se contempla supervisión de la ejecución de las propuestas de aprendizaje y la sistematización y seguimiento de las redes de profesores, identificando Buenas Prácticas de Red. (Elaboración de TDR, Invitación, Selección y Adjudicación, transferidos los recursos a Unidad de Formación Técnica de la DEG).

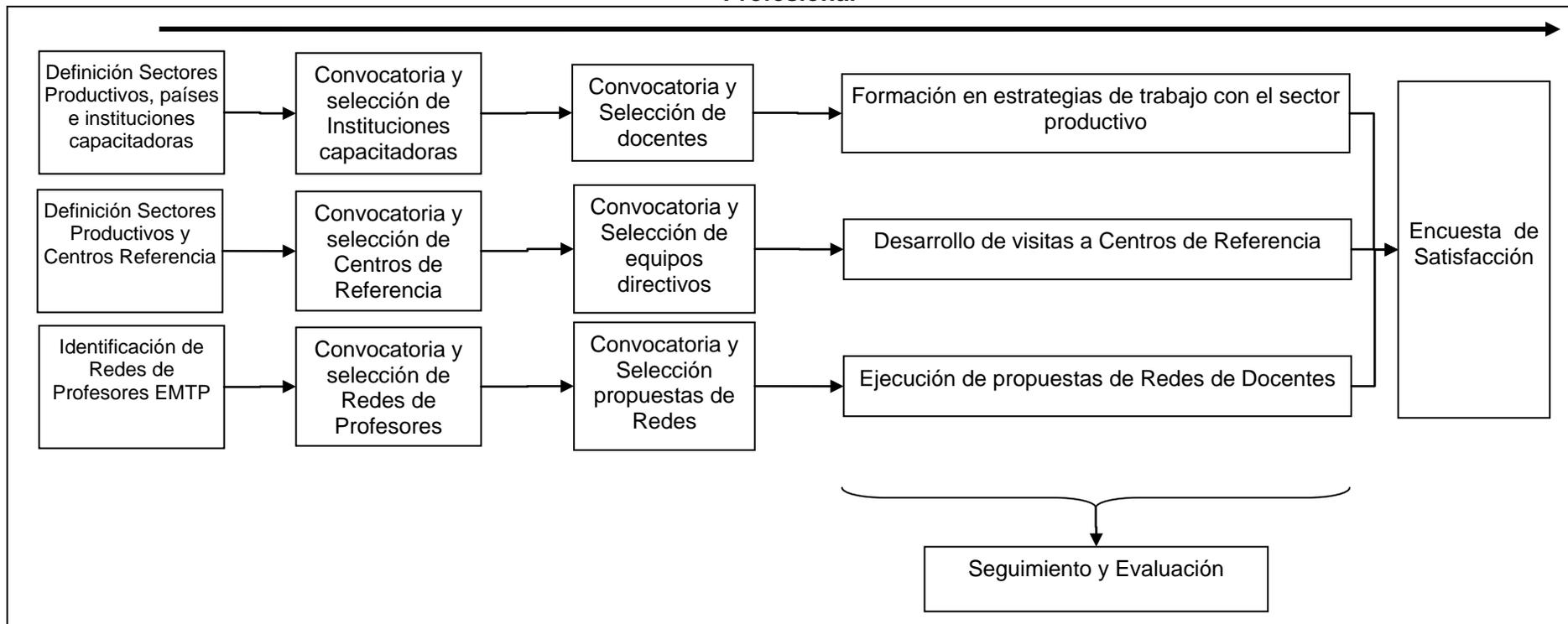
El componente no cuenta con criterios de selección para priorizar entre los postulantes, así como tampoco de criterios de focalización que definan una población objetivo distinta a la potencial.

Respecto a los mecanismos de transferencia de recursos, para la formación en estrategias de trabajo con el sector productivo, se firman convenios directos entre las instituciones ejecutoras y el Ministerio de Educación, las transferencias se realizan en cuotas de acuerdo al estado de avance de las experiencias. Para la formación a través de Centros de Referencia y el fortalecimiento y generación de Redes, las transferencias se realizan mediante el sistema de regionalización.

No se han definido explícitamente criterios de asignación y distribución de recursos, estos son resultado de la demanda de cada región por cada una de las actividades del componente.

El componente no consideró el enfoque de género en su diseño e implementación.

**Figura N° A.XII.4: Diagrama de Proceso, Componente Formación de Docentes y Directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional**



Fuente: Elaboración propia.

### **4.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

Las instituciones que participan directamente en el componente Formación de Docentes y Directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional, además del equipo coordinador del programa, son las SEREMIs y DEPROVs de Educación, apoyando la definición de profesionales no pedagogos y el catastro de universidades. Además, colaboran en las actividades de seguimiento de la ejecución del componente.

El equipo coordinador del programa en su conjunto, es responsable de la realización de este componente. Las principales tareas que realizan sus integrantes son:

- Preparar los términos de referencia para cada uno de los cursos planificados.
- Organizar la invitación de entidades ejecutoras y participar en la evaluación y selección de universidades ejecutoras.
- Realizar el seguimiento a las actividades contratadas
- Analizar las evaluaciones tanto de universidades ejecutoras como de docentes asistentes.

### **4.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

El equipo coordinador diseña y con apoyo de la SEREMI respectiva, aplica el formulario de satisfacción de usuarios para docentes participantes. Para el seguimiento del programa se realizan visitas a terreno, en algunas ocasiones participa el equipo coordinador del programa, pero fundamentalmente lo hacen desde las SEREMIs de Educación respectivas. Se contempla externalizar el seguimiento y evaluación de los cursos de formación en estrategias de trabajo con el sector productivo.

Aun no se han realizado evaluaciones del componente, respecto a su diseño, gestión, impacto u otro aspecto.

El componente no ha desarrollado una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que sea utilizada en la toma de decisiones

### **4.5. Beneficiarios del componente**

Los beneficiarios de este componente corresponden a docentes y directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional.

Debido a que la información disponible no permite discriminar los profesores de los establecimientos TP que cuentan efectivamente con el título de Docentes, no es posible caracterizar la población potencial de este componente.

Por otro lado, al no contar con criterios de focalización definidos, la potencial objetivo es la misma que la potencial.

### **4.6. Reformulaciones del Componente**

En este componente, al igual que en el resto, a lo largo de la puesta en marcha del programa se ha ido definiendo con mayor precisión los procesos de manera de optimizar los recursos, sin constituir reformulaciones propiamente tal.

Es posible distinguir una modificación relevante del componente al inicio del programa y por tanto, se puede considerar parte del mismo. Consistió en la incorporación del subcomponente Formación en estrategias de trabajo con el sector productivo. Esto, debido a que durante el año 2007, se diagnosticó que tanto los liceos como las universidades tenían poca vinculación con el sector productivo, lo que representaba una dificultad para realizar las pasantías. Esto además, origina una propuesta de cambio

del reglamento, para viabilizar el financiamiento de cursos de formación en estrategias de trabajo con el sector productivo, ya que el actual reglamento no lo permite.

#### **4.7. Programas-Componentes Relacionados**

La realización de este componente, en lo que se refiere a sus objetivos y población beneficiaria en conjunto no se superpone con otros programas de perfeccionamiento del Ministerio de Educación.

Dado que el reglamento del programa no permite la realización de cursos en la modalidad contemplada en el subcomponente Formación en estrategias de trabajo con el sector productivo, se estableció una alianza estratégica con el programa de Liderazgo Educativo y se le transfirieron recursos para que los administrara, ya que su Reglamento permite realizar esta modalidad de perfeccionamiento. Al respecto, se ha presentado una propuesta de modificación al actual Reglamento del Programa de Perfeccionamiento de Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional para que se pueda financiar este tipo de cursos.

No existe en el sector privado otros programas u oferta que sea sustituta de la que lleva a cabo este Programa.

### **5. Componente 4: Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general de acuerdo a las especialidades del centro educativo**

#### **5.1. Objetivo del Componente**

De acuerdo a lo establecido en la Matriz de Marco Lógico del programa, el objetivo de este componente es que los docentes de las asignaturas de la formación general de los establecimientos técnico profesional, puedan contextualizar los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar, de acuerdo a las especialidades técnicas profesionales.

Los objetivos s nivel de producto, propósito y fin son:

- A nivel de producto: Docentes de las asignaturas de la formación general de los establecimientos técnico profesional, formados para contextualizar los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar de acuerdo a las especialidades técnicas profesionales, mediante los cursos financiados.
- A nivel de propósito: Docentes de las asignaturas de la formación general de los establecimientos técnico profesional, formados mediante los cursos financiados, contextualizan los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar.
- A nivel de fin: Alumnos y alumnas de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional con mejores niveles de aprendizaje.

#### **5.2. Descripción del proceso productivo del Componente**

El producto de este componente es docentes de las asignaturas de la formación general de los establecimientos técnico profesional formados para contextualizar los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar de acuerdo a las especialidades técnicas profesionales.

El Componente de contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general, consiste en la realización de cursos que permiten a los docentes de los subsectores de formación general de los liceos que imparten especialidad técnico profesional, interiorizar de acuerdo a las especialidades, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos a desarrollar en sus subsectores. Estos cursos contemplan 60 horas pedagógicas presenciales, distribuidas en un máximo de 8 semanas.

El proceso de producción del componente aun no se ha definido. El mes de julio de 2008, el Programa encargo a la Universidad de Los Lagos el diseño y validación de estos cursos de perfeccionamiento.

Este estudio comprendía tres etapas: (1) Descripción y análisis de las experiencias de contextualización de la educación técnico profesional diseñadas e implementadas por el Ministerio de Educación, así como, la identificación y descripción de las buenas prácticas, (2) Diseño de un curso de perfeccionamiento, y (3) Descripción los resultados de la aplicación de la validación de los cursos en al menos tres casos, y los ajustes realizados al diseño debido a la aplicación. Actualmente se encuentran desarrollando la última etapa.

### **5.3. Estructura organizacional y mecanismos de coordinación del Componente**

La estructura organizacional del Componente Contextualización de la enseñanza es similar a la del resto de los Componentes del programa. Las instituciones que participan directamente, además del equipo coordinador del programa, son las SEREMIs y DEPROVs de Educación, apoyando la definición de sectores productivos, difusión de los cursos y colaboran en las actividades de seguimiento de la ejecución del componente.

El equipo coordinador del programa es responsable en conjunto de la realización de este componente y sus integrantes realizan las siguientes tareas:

- Preparar los términos de referencia para cada uno de los cursos planificados.
- Organizar la invitación a entidades pertinente a participar en la evaluación y selección de las entidades ejecutoras.
- Realizar el seguimiento a las actividades contratadas
- Analizar las evaluaciones tanto de instituciones ejecutoras como de docentes asistentes.

Esta estrategia se aborda en coordinación con Educación Media de la División de Educación General del Ministerio de Educación, articulándose con el programa computacional interactivo elaborado para tal fin.

### **5.4. Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable del Componente**

El equipo coordinador diseña y con apoyo de la SEREMI respectiva aplica, el formulario de satisfacción de usuarios para docentes participantes. Las acciones de seguimiento, si bien el equipo realiza algunas visitas, son apoyadas por la SEREMI respectiva. Además, se contempla externalizar el seguimiento y evaluación de los cursos.

Aun no se han realizado evaluaciones del componente, respecto a su diseño, gestión, impacto u otro aspecto.

El componente no ha desarrollado una base de datos unificada y sistematizada de los beneficiarios, que sea utilizada en la toma de decisiones.

### **5.5. Beneficiarios del Componente**

De acuerdo a lo señalado en la Matriz de Marco Lógico del programa, los beneficiarios de este componente son los docentes de las asignaturas de la formación general que ejercen en liceos técnico-profesionales. Al no contar con criterios de focalización definidos, la potencial objetivo es la misma que la potencial.

**Cuadro N° A.XII.2: Población potencial y objetivo del Componente, según distribución regional, 2007 (N° de docentes)**

<b>Región</b>	<b>Población Potencial</b>	<b>Porcentaje</b>
1	288	3.08
2	277	2.96
3	243	2.60
4	330	3.52
5	792	8.46
6	363	3.88
7	782	8.35
8	1.168	12.47
9	799	8.53
10	677	7.23
11	61	0.65
12	119	1.27
13	3.464	37.00
<b>Total</b>	<b>9.363</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la información de la base de datos directorio 2007 (MINEDUC).

#### **5.6. Reformulaciones del Componente**

Este componente no ha experimentado reformulaciones ya que su puesta en marcha se tiene contemplada recién a partir del año 2009. Se contrató un estudio de Buenas Prácticas de Contextualización que permitirá identificar las variables críticas que inciden en una adecuada contextualización de los subsectores de aprendizaje a los sectores productivos, y entregue una propuesta de diseño pedagógico que recoja estas variables.

#### **5.7. Programas-Componentes Relacionados**

La realización de este componente, en lo que se refiere a sus objetivos y población beneficiaria en conjunto no se superpone con otros programas de perfeccionamiento públicas o privadas.

**EVALUACIÓN EN PROFUNDIDAD DE LOS  
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA  
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**INFORME FINAL  
PARTE B**

**INSTITUCIÓN EVALUADORA:  
CARTES Y LE-BERT LIMITADA**



**Capablanca Consultores Ltda.**  
Economía Aplicada e Investigación Social

**ABRIL 2010**

## INDICE PARTE B

<b>I.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PASANTÍAS NACIONALES.....</b>	<b>1</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	1
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	3
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	4
4.	USO DE RECURSOS .....	14
<b>II.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA.....</b>	<b>21</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	21
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	27
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	30
4.	USO DE RECURSOS .....	79
<b>III.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>90</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	90
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	93
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....	95
4.	USO DE RECURSOS .....	124
<b>IV.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA .....</b>	<b>133</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	133
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	134
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	136
4.	USO DE RECURSOS .....	145
<b>V.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL.....</b>	<b>150</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	150
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	151
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	152
4.	USO DE RECURSOS .....	160
<b>VI.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PLAN DE MATEMÁTICAS .....</b>	<b>164</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	164
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	164
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	166
4.	USO DE RECURSOS .....	190
<b>VII.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR .....</b>	<b>195</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	195

2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	196
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	198
4.	USO DE RECURSOS .....	207
<b>VIII.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA LIDERAZGO EDUCATIVO .....</b>	<b>212</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	212
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	213
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	215
4.	USO DE RECURSOS .....	223
<b>IX.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS .....</b>	<b>226</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	226
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	227
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	228
4.	USO DE RECURSOS .....	230
<b>X.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA REDES PEDAGÓGICAS LOCALES.....</b>	<b>234</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	234
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	235
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	236
4.	USO DE RECURSOS .....	244
<b>XI.</b>	<b>EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL.....</b>	<b>247</b>
1.	DISEÑO DEL PROGRAMA.....	247
2.	ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL PROGRAMA .....	251
3.	EFICACIA DEL PROGRAMA .....	253
4.	USO DE RECURSOS .....	262

# **I. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PASANTÍAS NACIONALES**

## **1. Diseño del Programa**

### **1.1. Diseño del Proceso Productivo**

El Programa no tiene un documento diagnóstico que fundamente el problema que pretende resolver, así como su dimensionamiento, en términos por ejemplo de cuantificar la población que presenta esta necesidad de atención. Tampoco define, en forma explícita, sus objetivos a nivel de producto, propósito y fin, ni indicadores operativos que permitan su evaluación.

De la revisión de los antecedentes, es posible concluir que el programa parte de la base que existen establecimientos educacionales subvencionados que presentan situaciones problema de carácter pedagógico o de gestión escolar y que la estrategia de aprendizaje entre pares que se desarrolla bajo esta modalidad es una opción adecuada para resolverlas.

Dado que el objetivo del Programa de Pasantías Nacionales debe estar alineado con el propósito definido para el Área de Formación Continua del CPEIP, el cual es: “Docentes de aula y directivos en ejercicio, de establecimientos subvencionados, con conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión fortalecidas para mejorar la calidad de su ejercicio profesional”, podemos entender que el objetivo de Pasantías Nacionales no puede ser solamente “promover el intercambio de conocimientos y experiencia entre pares”, si no que este intercambio de experiencias y conocimientos y la recreación de una experiencia educativa significativa en el establecimiento pasante, debe mejorar la problemática pedagógica o de gestión escolar que dicho establecimiento identifica como tal, al postular al programa, y que está interesado en resolver y que el CPEIP, al seleccionarlo como establecimiento pasante, considera que puede ser resuelto a través de la experiencia del colegio anfitrión con el que forma dupla.

Entendiendo que el objetivo de este programa debiera ser el señalado, se estima que su diseño y los procesos de producción implementados no son suficientes para garantizar el logro de este objetivo. El equipo consultor estima que el programa adolece de tres aspectos fundamentales: (i) el proceso de selección de pasantes y anfitriones, así como la formación de duplas, no asegura razonablemente, que exista un adecuado pareo entre el problema a resolver por el establecimiento pasante y la EES; (ii) no existen acciones de acompañamiento y asesoría a los establecimientos pasantes, durante y después que implementan su propia experiencia educativa, y (iii) no existe un proceso de evaluación de la implementación y sostenibilidad de la experiencia desarrollada por el establecimiento pasante.

Respecto del primero, se estima que la información entregada sobre la EES no es suficiente para que el establecimiento que postula a ser pasante tenga un cabal entendimiento y comprensión de cada EES y cómo ésta, puede contribuir efectivamente a mejorar su situación. No se entrega una mayor profundización respecto del problema o necesidad que dio origen a dicha experiencia, ni cómo y con qué recursos se inició y dio continuidad. Además, los antecedentes solicitados al establecimiento pasante son insuficientes para establecer adecuadamente la necesidad que presenta y cómo es posible resolverla a partir del conocimiento de la EES a la que postula.

Respecto del segundo, no hay acciones de acompañamiento y asesoría a los establecimientos pasantes, como una actividad sistemática que se haga cargo de orientarlos en la toma de decisiones, gestión de recursos (obtención y administración de recursos), evaluación de sus propios resultados y reformulaciones que se requieran, sobre todo si las condiciones y capacidades al interior del establecimiento pasante difieren de las del anfitrión. El equipo evaluador, estima que la incorporación y posterior desarrollo de este tipo de actividades, puede ser perfectamente externalizado o ejecutado por personal interno el CPEIP, escogiendo la mejor alternativa con el propósito de contar con agentes que

tengan las capacidades y conocimientos de gestión requeridas, para brindar apoyo técnico a los establecimientos pasantes.

Por último, la falta de un proceso para evaluar la implementación y sostenibilidad de la experiencia desarrollada por el establecimiento pasante, no permite detectar las causas de éxito o fracaso de su implementación, además de evaluar la efectividad y eficiencia de esta modalidad en la resolución de los problemas que enfrentaban los establecimientos pasantes.

Lo anterior, se estima que resta efectividad a esta estrategia de intervención, ya que por una parte, no se cuenta con la información necesaria y suficiente para evaluar si la dupla conformada fue la más adecuada para resolver el problema del establecimiento pasante y por otra, no existe un acompañamiento más permanente que vele por lograr una replicación exitosa de la experiencia.

Luego, en consecuencia a lo expuesto, el equipo consultor estima que Pasantías Nacionales es una modalidad o estrategia de formación docente que no constituye un programa en el sentido estricto.

El equipo evaluador estima que es pertinente no incluir el enfoque de género en el diseño e implementación de este programa, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

Con respecto al componente de pasantías a nivel comunal, este no se implementó durante el período de estudio y no hay antecedentes institucionales que expliquen el motivo de esta decisión.

## **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa Pasantías Nacionales**

En el período bajo análisis, 2001 – 2007, no existen reformulaciones al diseño del programa. El único cambio realizado en el programa se produjo el año 2006 y consistió en la ampliación del tiempo de duración de la pasantía a nivel nacional, a dos años. Esta modificación, que posterga la recreación de la experiencia en el establecimiento pasante para el segundo año, se debe a que el plazo original resultaba inadecuado para conocer una EES y con base en ello, diseñar y poner en práctica una experiencia acorde a la realidad del establecimiento pasante y que se ajustara a la calendarización de las actividades ya programadas para ese año, aspecto que fue identificado por el equipo coordinador del programa a partir del trabajo en las jornadas regionales de evaluación de distintas pasantías. Al respecto, se estima pertinente esta modificación, ya que permite un mayor plazo para que el establecimiento pasante planifique las actividades que contempla la recreación y las incorpore adecuada y oportunamente en la calendarización del año escolar.

Por otra parte, tal como se describe con mayor profundidad en la Parte A, a partir del año 2008 el programa se ha orientado a apoyar la ejecución del programa de Liderazgo Educativo, como una estrategia de intervención complementaria, que genera un espacio de capacitación específica a los Jefes de UTP, en los ámbitos de Gestión Curricular y Gestión Directiva. Esta medida resulta pertinente en términos de lo planteado previamente por el equipo consultor, respecto de que pasantías nacionales no constituye un programa en sentido estricto, sino que una modalidad de formación docente que puede ser utilizada como componente de un programa específico.

## **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

Pasantías Nacionales no tiene duplicidad de funciones con otros programas del MINEDUC. Esta es una modalidad de perfeccionamiento que puede ser complementaria a otras, como ha ocurrido en el caso de su participación en el Programa de Liderazgo Educativo.

Este es un componente que se relaciona y coordina con su entorno inmediato en el Área de Formación Continua del CPEIP, lo que a juicio del equipo evaluador, resulta adecuado en cuanto a constituir una modalidad de apoyo para la producción de otros programas y sus componentes.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional del programa no es suficiente para asegurar el logro de su objetivo, el equipo consultor sugiere que se debe fortalecer su estructura organizacional para abordar funciones relevantes como: selección de duplas, seguimiento, acompañamiento y asesoría a los establecimientos, para garantizar que estas experiencias tengan éxito tanto en su implementación y posterior desarrollo, como en lograr su objetivo.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

En términos generales, la asignación de responsabilidades entre las instituciones que participan de la ejecución de este programa es clara y explícita y se cumple en la práctica.

De acuerdo a la información obtenida en las entrevistas realizadas, los mecanismos de coordinación utilizados entre las distintas instancias que participan en el programa funcionan en forma adecuada, permitiendo que las actividades se desarrollen de acuerdo a lo programado.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

Dado que las pasantías son una estrategia de intervención más bien selectiva que masiva, ya que cada una de ellas está pensada para dar solución a una problemática particular de un establecimiento pasante, y en atención a la limitación de los recursos disponibles para el programa, el equipo evaluador estima que la falta de criterios explícitos de focalización de establecimientos pasantes, tales como, índice de vulnerabilidad escolar o puntaje en las pruebas SIMCE, le resta efectividad al programa en términos de que no se esté atendiendo, prioritariamente, a establecimientos que se podría esperar tengan mayores problemas pedagógicos o de gestión escolar.

En lo que respecta a los criterios de selección de los beneficiarios (calidad de la EES, equipo anfitrión y propuesta de gestión del intercambio), explicados con más detalle en la Parte A, se estima que estos son pertinentes a los objetivos que persigue el programa

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

El equipo evaluador estima que la asignación de recursos del programa entre regiones, en función de la demanda, es un criterio adecuado, dado que la participación de los establecimientos anfitriones y pasantes es voluntaria, y por lo tanto, la selección de las duplas define los requerimientos de recursos regionales.

Los mecanismos de transferencia de recursos son los adecuados, a pesar de que en ocasiones se producen retrasos en la entrega de ellos, asociados al cumplimiento de los procedimientos administrativos propios de la administración pública.

El Programa no considera la recuperación de costos, lo cual es adecuado dado los fines de este Programa.

## 2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable

Las instancias de seguimiento y evaluación del programa, tal como fueron descritas en la Parte A, ocasionalmente han generado información que ha sido utilizada por el programa en la toma de decisiones, tal como es el aumento del plazo de réplica de la EES de uno a dos años, sin embargo, y lo que demandan las duplas anfitrión-pasante para replicar con éxito la EES<sup>1</sup>, es un proceso continuo de acompañamiento que les entregue mayor orientación técnica. De acuerdo a esto, se estima que el proceso de seguimiento y evaluación no es suficiente para el cumplimiento del propósito del programa.

Además, la falta de un seguimiento y evaluación posterior que se haga cargo de analizar la sostenibilidad de las experiencias replicadas, es decir, que éstas generen un real impacto en el establecimiento, así como sus factores de éxito y fracaso, restringe la eficacia del programa a nivel de propósito y fin, ya que no genera información adecuada para la toma de decisiones orientada a rectificar procesos o criterios que pudieran estar afectando la resolución definitiva y permanente del problema pedagógico o de gestión escolar del establecimiento pasante.

En relación a las bases de dato del programa, éstas se han concentrado en mantener registros actualizados de los participantes; sin embargo, ellas no se utilizan extensivamente en la toma de decisiones, no realizándose análisis de aquella información, lo que significa la pérdida de una importante fuente para determinar potenciales mejoras

## 3. Eficacia del Programa

### 3.1. Resultados a nivel de producto

En el Cuadro B.I.1 se muestra el número de establecimientos pasantes que participaron en el programa por año, salvo el año 2007 para el cual no se dispone de información. Como se aprecia, el número de establecimientos aumentó el año 2002 con respecto al 2001, mostrando luego una tendencia a disminuir, para alcanzar su mínimo el año 2006, mismo año en que ocurrió el llamado “Movimiento Pingüino”, apoyado por los docentes.

**Cuadro B.I.1: Establecimientos Pasantes por Año**

AÑO	Número de Establecimientos Pasantes
2001	136
2002	160
2003	126
2004	121
2005	119
2006	99
<b>TOTAL</b>	<b>761</b>

El año 2007 se ejecutaron 82 pasantías, sin embargo, esta información no fue posible de incorporar en el análisis del Informe Final por el retraso en su entrega por parte del CPEIP.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro B.I.2 se observa el número de pasantías realizadas por año y el respectivo número de docentes que participaron en ellas, con un promedio entre 5 y 6 participantes por pasantía, entre pasantes y anfitriones, lo que se considera apropiado, ya que como se describe en la Parte A, de esta forma está diseñado.

<sup>1</sup> Instituto de Asuntos Públicos – Universidad de Chile. “Estudio del Programa Pasantías Nacionales, los docentes que participan y sus efectos en los establecimientos educacionales involucrados”. 2007.

**Cuadro B.I.2: Pasantías realizadas y Docentes Totales Participantes por Año**

AÑO	Número de Pasantías realizadas	Docentes Participantes
2001	136	634
2002	160	834
2003	126	726
2004	121	733
2005	119	696
2006	99	594
<b>TOTAL</b>	<b>761</b>	<b>4217</b>

El año 2007 participaron 492 docentes en el Programa Pasantías Nacionales, sin embargo, esta información no fue posible de incorporar en el análisis del Informe Final por el retraso en su entrega por parte del CPEIP.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

Se puede observar en los años 2003 a 2006 que los requerimientos del programa con respecto a igual número de pasantes e igual número de anfitriones (3 por cada "equipo") se cumple correctamente. Sin embargo, esto para el año 2001 y 2002 no se aprecia de igual forma, esto se debe a la información incompleta respecto de los docentes anfitriones y no porque el programa no estuviera cumpliendo con este requerimiento en sus dos primeros años de funcionamiento.

**Cuadro B.I.3: Docentes Pasantes y Anfitriones participantes por Año**

AÑO	Número de Docentes Pasantes	Número de Docentes Anfitriones
2001	408	226
2002	474	360
2003	366	360
2004	366	367
2005	348	348
2006	297	297
<b>TOTAL</b>	<b>2.259</b>	<b>1.958</b>

No se dispone de todos los datos de docentes anfitriones correspondientes a los años 2001 y 2002.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

En el Cuadro B.I.4 se aprecia la distribución regional de los establecimientos pasantes que participaron en el programa entre los años 2001 y 2006. Se puede observar que en términos generales los establecimientos pasantes se concentran en la zona centro sur, entre la V y X Regiones, siendo la X Región<sup>2</sup> la que concentra el mayor número de establecimiento en el período, con un 14,3%, seguida por la VIII Región (11,7%), Región Metropolitana (11,3%) y V Región (11,2%). Por su parte las regiones que tuvieron una menor participación en el programa fueron la IX y III, con un 2,6% y 3,7% del total de establecimientos pasantes respectivamente.

Tanto la evolución como la distribución del total de los beneficiarios por región, responden al interés de los establecimientos por participar y al número de establecimientos objetivos presentes en cada región. Dicho interés por participar, a su vez responde a una serie de variables, entre la cuales se encuentra la difusión que la DEPROV respectiva realice.

<sup>2</sup> Incluye lo que hoy se conoce como Región de Los Lagos y Región de Los Ríos, ya que en el período analizado, constituían una sola región.

Por otro lado, debido a que el componente no estableció metas regionales, no es posible evaluar la distribución presentada como negativa o positiva, sin embargo, cabe mencionar la relación entre esta información y la que se muestra en el Cuadro B.I.7, de donde se aprecia que las regiones con menor número de establecimientos pasantes, son algunas de las que muestran una mayor cobertura del programa a nivel regional.

**Cuadro B.I.4: Establecimientos Pasantes por Año y Región**

AÑO	Establecimientos Pasantes por Regiones												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
2001	10	10	6	8	10	4	7	25	13	14	3	4	22
2002	8	8	10	12	22	5	11	23	14	18	4	6	19
2003	6	8	7	8	20	12	12	10	3	19	4	7	10
2004	3	6	3	4	7	16	10	12	9	24	3	9	15
2005	6	6	2	8	16	10	8	11	8	20	5	9	10
2006	7	9	0	6	10	14	6	8	9	14	1	5	10
<b>TOTAL 2001-2006</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>28</b>	<b>46</b>	<b>85</b>	<b>61</b>	<b>54</b>	<b>89</b>	<b>56</b>	<b>109</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>86</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>5,3%</b>	<b>6,2%</b>	<b>3,7%</b>	<b>6,0%</b>	<b>11,2%</b>	<b>8,0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>11,7%</b>	<b>7,4%</b>	<b>14,3%</b>	<b>2,6%</b>	<b>5,3%</b>	<b>11,3%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

En el Cuadro B.I.5 es posible apreciar estadísticas comparativas respecto a la población beneficiaria y potencial. Las diferencias más significativas se encuentran en la dependencia de los establecimientos y en el área geográfica a la que pertenecen.

**Cuadro B.I.5: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Pasantías Nacionales		Población Beneficiaria*	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	65,5%	66,0%
	Desviación Estándar	27,3%	35,1%
Dependencia Establecimiento	Municipal	69,0%	53,9%
	Particular Subvencionada	27,9%	46,1%
	Particular Pagado	1,9%	0,0%
	Corporaciones	1,2%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	18,5%	40,2%
	Urbano	81,5%	59,8%

\*Solo se revisa la estadística descriptiva para los Establecimientos Pasantes

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro B.I.6 es posible apreciar la estadística descriptiva de los docentes beneficiarios como pasantes. Se puede ver como estos presentan una alta concentración de mujeres tituladas en educación, principalmente en educación general básica.

**Cuadro B.I.6: Estadística Descriptiva Docentes Pasantes**

Pasantías Nacionales		Docentes Pasantes
Sexo	Masculino	30,7%
	Femenino	69,3%
Edad	Edad Promedio	45,9
	Desviación Estándar	9,7
Título	Titulados en Educación	94,6%
	Titulados en otra Área	3,3%
	No Titulados	2,1%
Tipo Título	Sin Título en Educación	5,4%
	Ed. Párvulo	7,0%
	Ed. Diferencial	7,9%
	Ed. General Básica	53,2%
	Ed. Media	26,5%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Como se observa, la población de beneficiarios del programa se ubica principalmente en zonas urbanas, lo que podría ser explicado por las facilidades con que cuentan respecto a los establecimientos ubicados en zonas rurales.

### Análisis de Cobertura

En el Cuadro B.I.7 se muestra la cobertura anual del programa por región para cada año de ejecución del programa, respecto de su población objetivo<sup>3</sup>. Se observa como en la gran parte de las regiones la cobertura ha ido cayendo en la medida que han transcurrido los años, consistentemente con una disminución de la población objetivo no atendida. El año 2001 se comenzó con una cobertura a nivel país de 1,3% y el año 2006 solo se alcanzó un 0,9%.

**Cuadro B.I.7: Cobertura del Programa por Año y Región**

AÑO	Cobertura Anual por Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2001	3,3%	5,0%	3,7%	1,1%	1,0%	0,6%	0,8%	1,7%	1,0%	0,9%	3,7%	5,1%	0,9%	<b>1,3%</b>
2002	2,6%	4,0%	6,2%	1,7%	2,1%	0,8%	1,2%	1,6%	1,0%	1,1%	4,8%	7,6%	0,9%	<b>1,4%</b>
2003	2,0%	4,0%	4,3%	1,2%	2,0%	1,9%	1,4%	0,7%	0,2%	1,1%	4,9%	8,8%	0,4%	<b>1,2%</b>
2004	1,0%	3,0%	1,9%	0,5%	0,6%	2,6%	1,1%	0,8%	0,7%	1,5%	3,7%	11,4%	0,6%	<b>1,1%</b>
2005	2,0%	3,0%	1,2%	1,2%	1,6%	1,6%	0,9%	0,7%	0,6%	1,2%	6,1%	11,4%	0,4%	<b>1,1%</b>
2006	2,3%	4,5%	0,0%	0,8%	1,0%	2,2%	0,7%	0,6%	0,7%	0,9%	1,2%	6,3%	0,5%	<b>0,9%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (10.868 establecimientos educacionales).

En el Cuadro B.I.8 se muestra la cobertura acumulada del programa por región para cada año de ejecución del programa, respecto de su población objetivo<sup>4</sup>. Se observa que la región que presenta la mayor cobertura es la XII, con un 50,6% del total de establecimientos objetivo de la región; seguida por las regiones XI, II y III, mientras que la Región Metropolitana es la que presenta la menor cobertura regional.

<sup>3</sup> La población objetivo coincide con la población potencial del programa.

<sup>4</sup> La población objetivo coincide con la población potencial del programa.

Tal como se menciona anteriormente, la cobertura alcanzada por el programa responde al interés y cantidad de los establecimientos objetivo en cada región, donde el interés se ve afectado por las acciones de difusión que realice la DEPROV respectiva. Por otro lado, como el componente no estableció metas regionales, no resulta posible evaluar dicha distribución como un elemento positivo o negativo de la eficacia del programa.

**Cuadro B.I.8: Cobertura Acumulada del Programa por Año y Región**

AÑO	Cobertura Acumulada por Regiones													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	Total
2001	3,3%	5,0%	3,7%	1,1%	1,0%	0,6%	0,8%	1,7%	1,0%	0,9%	3,7%	5,1%	0,9%	<b>1,3%</b>
2002	5,9%	9,0%	9,9%	2,8%	3,1%	1,4%	2,0%	3,3%	2,0%	2,0%	8,5%	12,7%	1,8%	<b>2,7%</b>
2003	7,9%	13,0%	14,2%	4,0%	5,1%	3,3%	3,4%	4,0%	2,2%	3,1%	13,4%	21,5%	2,2%	<b>3,9%</b>
2004	8,9%	16,0%	16,1%	4,5%	5,7%	5,9%	4,5%	4,8%	2,9%	4,6%	17,1%	32,9%	2,8%	<b>5,0%</b>
2005	10,9%	19,0%	17,3%	5,7%	7,3%	7,5%	5,4%	5,5%	3,5%	5,8%	23,2%	44,3%	3,2%	<b>6,1%</b>
2006	13,2%	23,5%	17,3%	6,5%	8,3%	9,7%	6,1%	6,1%	4,2%	6,7%	24,4%	50,6%	3,7%	<b>7,0%</b>
<b>TOTAL 2001-2006</b>	<b>13,2%</b>	<b>23,5%</b>	<b>17,3%</b>	<b>6,5%</b>	<b>8,3%</b>	<b>9,7%</b>	<b>6,1%</b>	<b>6,1%</b>	<b>4,2%</b>	<b>6,7%</b>	<b>24,4%</b>	<b>50,6%</b>	<b>3,7%</b>	<b>7,0%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (10.868 establecimientos educacionales).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.I.9 se puede apreciar que existe una correcta programación de metas anuales, observándose altos cumplimientos durante el periodo en estudio.

**Cuadro B.I.9: Cumplimiento de Metas por Año**

PASANTÍAS NACIONALES			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2001	720	634	88%
2002	900	834	93%
2003	720	726	101%
2004	720	733	102%
2005	720	696	97%
2006	720	594	83%
2007	600	s/i	

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### 3.2. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Pasantías Nacionales:

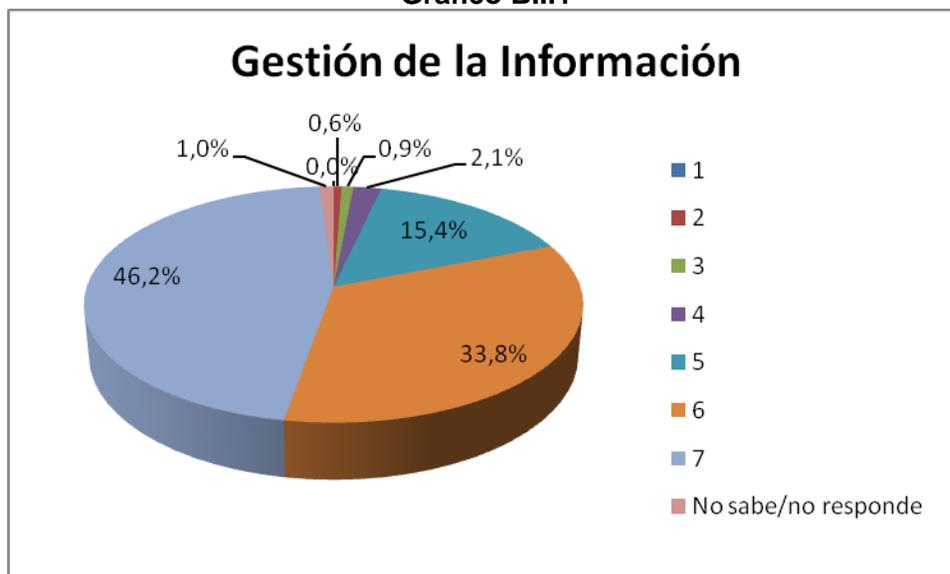
Pasantías Nacionales	
Región	Logradas
1	16
2	16
3	6
4	15
5	32
6	19
7	11
8	19
9	22
10	24
11	3
12	15
13	27

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Pasantías Nacionales es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, tres en total, nos muestra que un 46,2% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 33,8% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

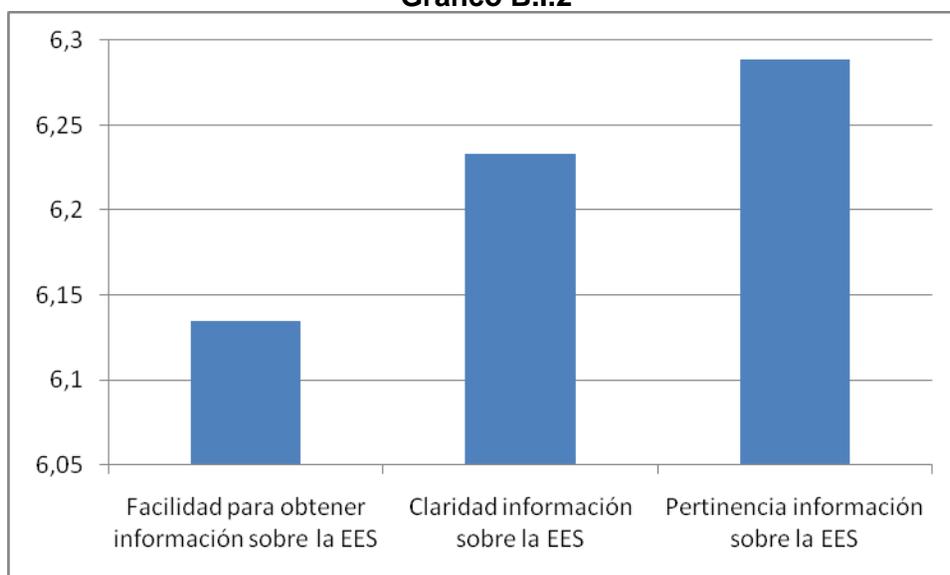
Gráfico B.I.1



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información presentan las siguientes notas promedio, en donde se identifica *facilidad para obtener información sobre la Experiencia Educativa Significativa* como la más baja:

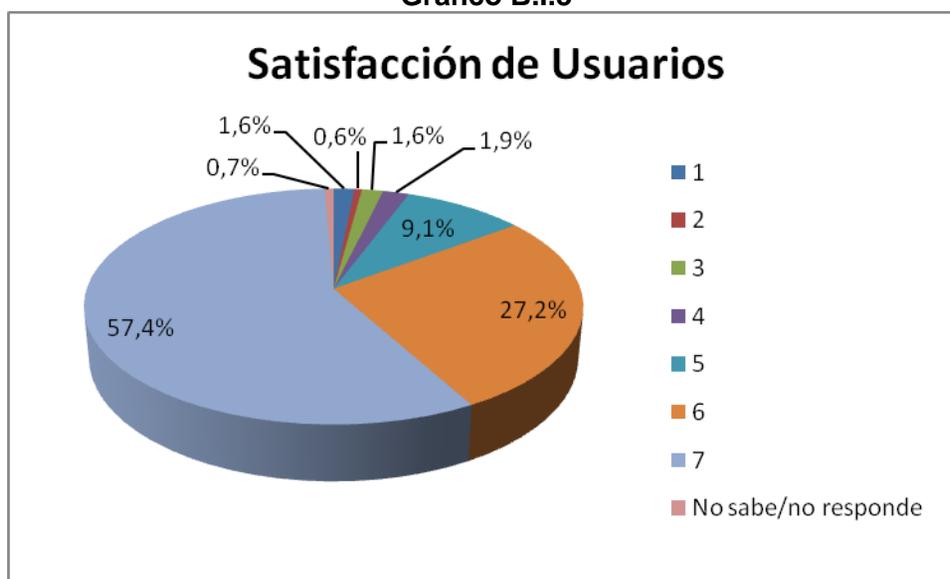
**Gráfico B.I.2**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa Pasantías Nacionales, que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 57,4% de los beneficiarios otorga la máxima calificación a la pasantía, tocando temas como la preparación de los docentes a cargo de las pasantías, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 27,2% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

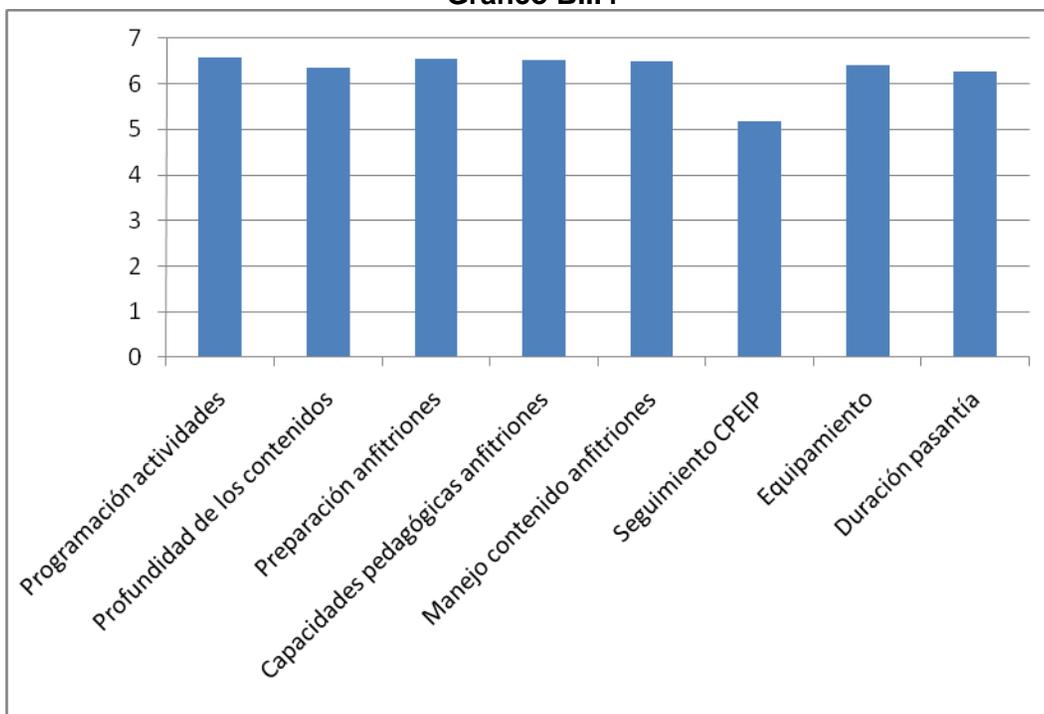
**Gráfico B.I.3**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Satisfacción presentan los siguientes promedios de notas, en donde destaca el *seguimiento del CPEIP* como la evaluación más baja:

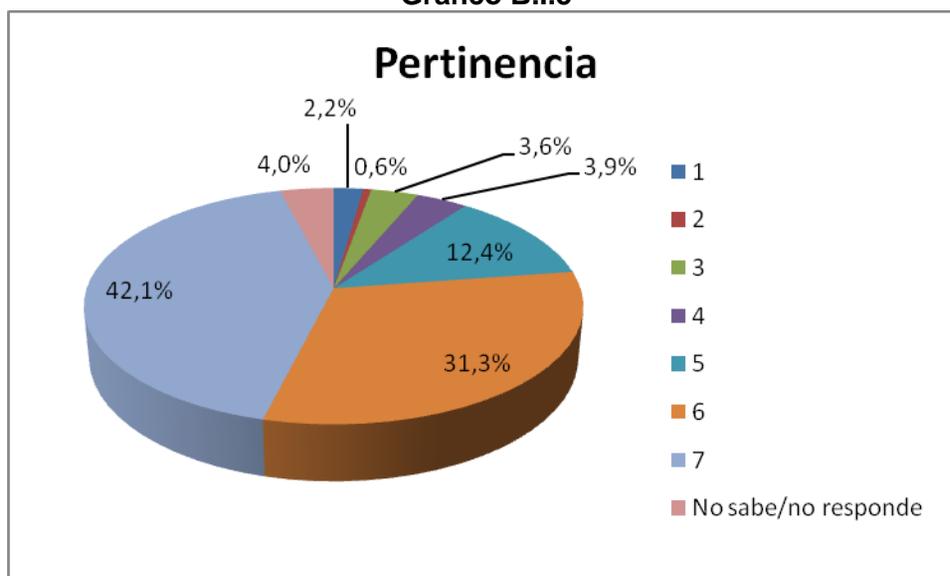
**Gráfico B.I.4**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto al módulo de pertinencia del programa Pasantías Nacionales, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de la Experiencia Educativa Significativa a la realidad del establecimiento y la comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 42,1% le entrega la nota máxima, mientras que el 31,3% la segunda mejor calificación; por otro lado, tan sólo un 2,2% - con la nota mínima - estaría señalando que el programa no es adecuado en absoluto para mejorar los puntos críticos que se detectan. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

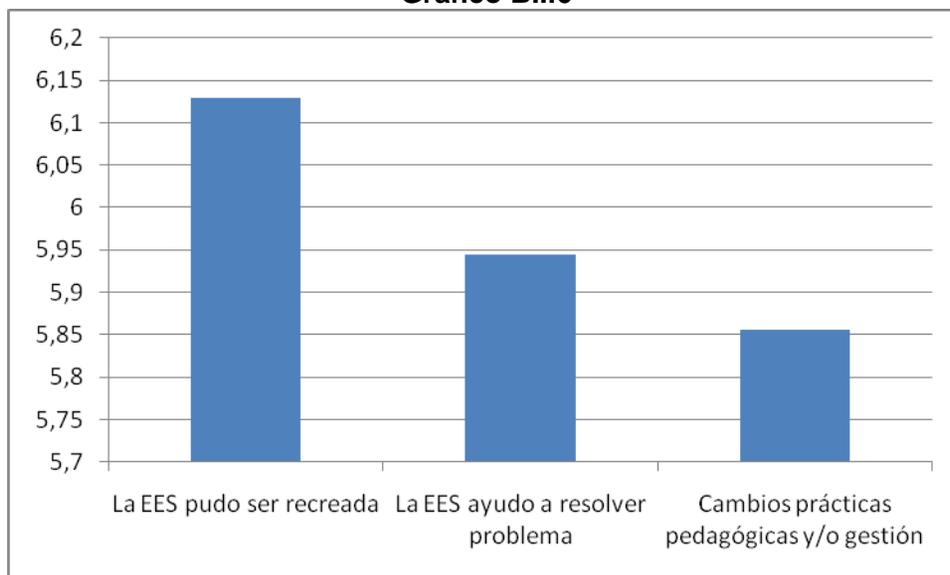
**Gráfico B.I.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca *cambios en prácticas pedagógicas y/o de gestión* como la que obtiene una menor calificación:

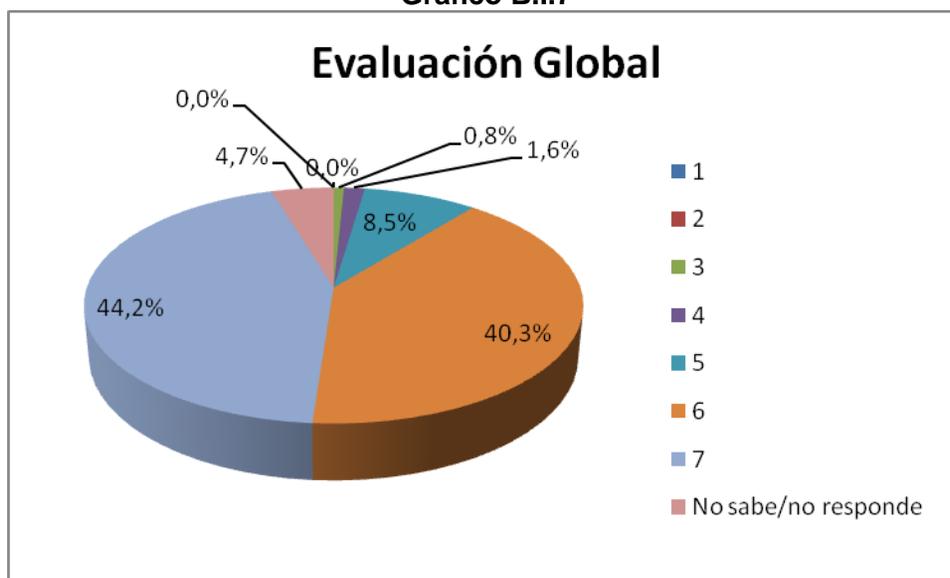
**Gráfico B.I.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su actividad de perfeccionamiento del programa Pasantías Nacionales, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar, pero consolidando igualmente una evaluación que es positiva. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 44,2%. El resto de la distribución puede observarse en el siguiente gráfico:

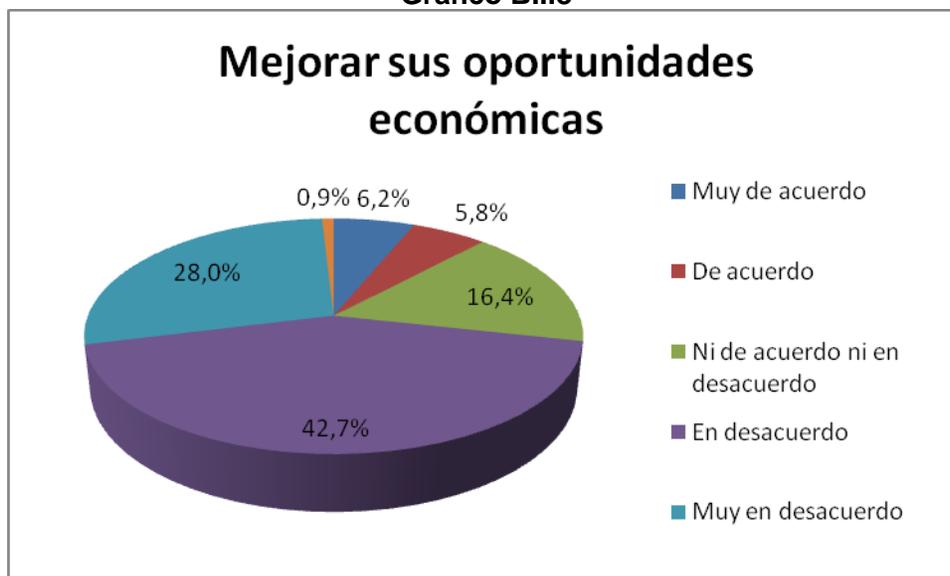
**Gráfico B.I.7**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Pasantías Nacionales indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 28% y un 42,7% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.I.8



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 62,2% y 34,2% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

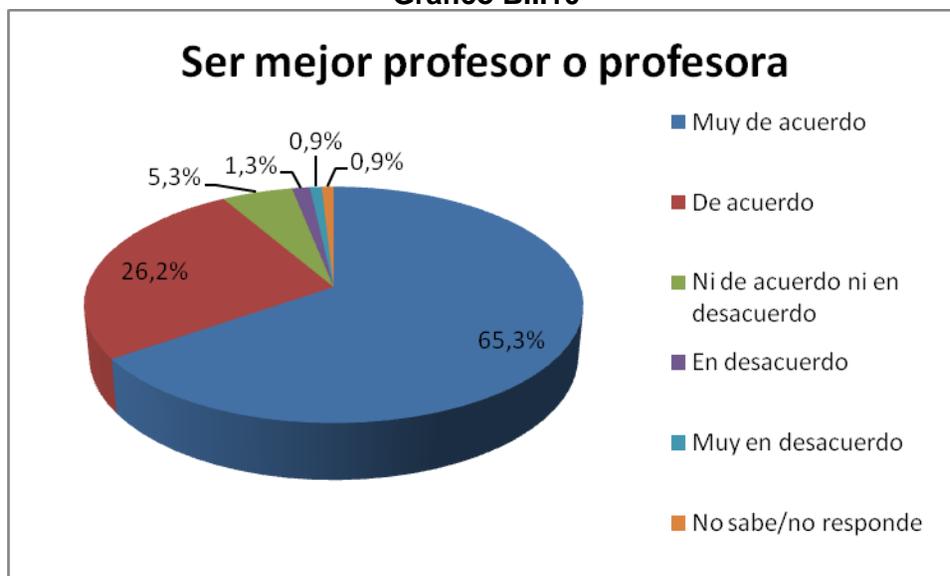
Gráfico B.I.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Por último, puede observarse que un 65,3% y un 26,2% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.I.10**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Pasantías Nacionales, puede encontrarse en el Anexo 3.

#### **4. Uso de recursos**

##### **4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa**

En el Cuadro B.I.10 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Pasantías Nacionales y su distribución porcentual, durante el período 2001 – 2007. Como se puede apreciar, la única fuente de financiamiento es el aporte fiscal, ya que de acuerdo a lo informado por el CPEIP no existen aportes de terceros, siendo de cargo del programa todos los costos asociados a la producción y soporte administrativo del mismo, incluido aquellos asociados al traslado, alojamiento, alimentación y viático de los beneficiarios.

Dentro del aporte fiscal, la mayor parte corresponde a la asignación específica al programa, la que todos los años representa más del 56% del presupuesto, experimentando un crecimiento en el periodo 2001 – 2007 del 27%, alcanzando su valor más alto el año 2004 (292,1 millones de pesos), situación que tal como se puede observar en el Cuadro B.I.2, resulta consistente con los niveles de producción de ese año.

Por su parte, si bien el presupuesto para soporte administrativo ha tenido un aumento en el periodo de casi un 100,0%, este no responde en su totalidad a requerimientos propios del programa, como se explica en la metodología de estimación de cada cuenta (Anexo 2), el gasto administrativo se compone del gasto asociado al personal asignado directamente al programa y el personal de apoyo.

**Cuadro B.I.10: Fuentes de Financiamiento del Programa (en miles de pesos año 2009)<sup>5</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>259.091</b>	<b>100%</b>	<b>416.468</b>	<b>100%</b>	<b>463.185</b>	<b>100%</b>	<b>438.701</b>	<b>100%</b>	<b>453.305</b>	<b>100%</b>	<b>424.378</b>	<b>100%</b>	<b>380.315</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	187.799	72%	247.376	59%	258.105	56%	292.120	67%	282.446	62%	238.714	56%	238.714	63%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	71.292	28%	169.091	41%	205.080	44%	146.581	33%	170.859	38%	185.664	44%	141.601	37%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas		0%		0%		0%		0%	0	0%		0%	0	0%
<b>2. Extra presupuestarias</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>259.091</b>	<b>100%</b>	<b>416.468</b>	<b>100%</b>	<b>463.185</b>	<b>100%</b>	<b>438.701</b>	<b>100%</b>	<b>453.305</b>	<b>100%</b>	<b>424.378</b>	<b>100%</b>	<b>380.315</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Consistentemente con el Cuadro A.II.1 de la Parte A, algunas de las variaciones del gasto administrativo pueden ser explicadas por variaciones del personal asignado directamente al programa, como el incremento entre los años 2002 – 2003, cuando el equipo coordinador pasó de 5 a 7 personas, y la caída entre los años 2006 y 2007, donde el personal asignado al programa disminuyó de 6 a 4 personas, ajustándose a los cambios en el nivel de producción experimentado por el programa el año 2006, en términos de pasantías realizadas y docentes participantes.

Al analizar la evolución del monto de la asignación específica al programa Pasantías Nacionales y su participación en el monto total de transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados, durante el período 2001 – 2007, se puede apreciar que éste, si bien su presupuesto ha aumentado en términos reales respecto del año 2001, su participación relativa ha variado desde un 8,9% el año 2001, pasando por un 10,6% el año 2003, hasta llegar a un 3,2%, el año 2007 (Cuadro B.I.11 y Gráfico B.I.4).

<sup>5</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

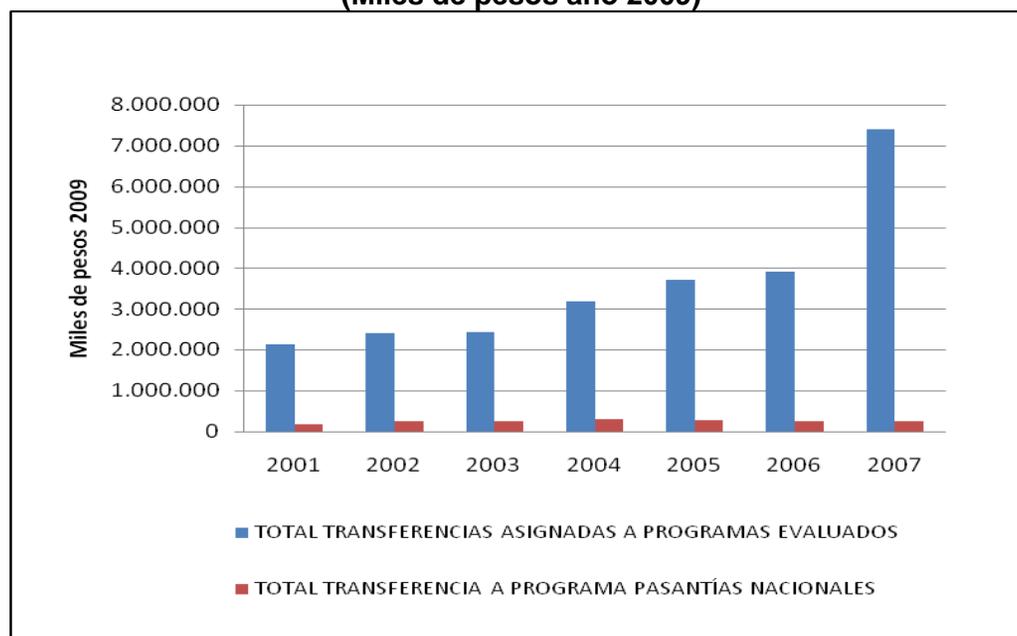
**Cuadro B.I.11: Monto Asignado al Programa Pasantías Nacionales y su participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO DEL TOTAL DE PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA PASANTÍAS NACIONALES (2)	
2001	2.121.332	187.799	8,9%
2002	2.404.360	247.376	10,3%
2003	2.442.703	258.105	10,6%
2004	3.177.938	292.120	9,2%
2005	3.703.113	282.446	7,6%
2006	3.913.621	238.714	6,1%
2007	7.404.959	238.714	3,2%

(1) Según Ley de Presupuesto; (2) Para los años 2001 y 2002, la asignación inicial informada por el CPEIP corresponde al presupuesto aprobado cada año; para los años 2003 y 2004, a la Formulación del presupuesto de ese año, con fecha del mes de julio del año anterior y para los años 2005 a 2007, a la apertura del presupuesto en enero de cada año.  
Fuente: CAPABLANCA Ltda.

Esta variación de la participación relativa se produce por una serie de cambios que han afectado a cada uno y al conjunto de los programas de perfeccionamiento docente en estudio, de esta forma, y a modo de ejemplo, durante el año 2003, si bien se dio inicio a una serie de programas de bajo costo, se disminuyó en forma importante el presupuesto del programa de Pasantías al Exterior, aumentando la participación relativa del Programa de Pasantías Nacionales. Del mismo modo, la disminución en importancia relativa del programa respecto del total de las transferencias asociadas a los programas evaluados hacia el final del período en estudio, responde a la incorporación de nuevos programas con transferencias de mayor envergadura que Pasantías Nacionales, como son Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional.

**Gráfico N° B.I.4: Presupuesto anual Programa Pasantías Nacionales período 2001 – 2007 (Miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

## 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.I.12 se muestra el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>6</sup>. A partir de esta información, se aprecia que este programa, en lo que respecta a los recursos de responsabilidad del CPEIP, ha tenido un cumplimiento variable, llegando sólo los dos primeros años a un 100% del presupuesto asignado inicialmente. A partir del año 2003 el cumplimiento del gasto siempre fue superior al asignado, salvo el año 2006 en que estuvo por debajo del 80%, cuando el gasto alcanzó a 182,5 millones de pesos, que correspondió al valor más bajo del período. Esto, de acuerdo a la información entregada por el CPEIP se explica por las movilizaciones estudiantiles que se produjeron ese año, lo que afectó de manera importante la realización de las pasantías.

Los años 2001 y 2002, si bien existió un buen cumplimiento del gasto, ello no fue consistente con el cumplimiento de las metas de producción inicialmente presupuestadas, las que alcanzaron al 88% y 93% respectivamente, lo que refleja un mayor costo unitario real respecto del estimado al fijar la meta, como se aprecia en el Cuadro N° B.I.13. Al respecto, es importante destacar que durante estos años los recursos que se asignaban a Pasantías Nacionales correspondían a una transferencia específica para dicho programa, requiriéndose realizar una modificación presupuestaria para incrementar el presupuesto disponible, lo que explica que el mayor costo unitario se tradujera en una disminución del nivel de producción del programa.

A partir del año 2003, el programa Pasantía Nacionales pasó a formar parte de la transferencia correspondiente al Programa de Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación<sup>7</sup>, para el cual, en la Ley de Presupuesto de cada año, se aprueba un monto global, el que es distribuido internamente por el CPEIP entre los programas que componen dicha transferencia, pudiendo efectuar reasignaciones entre estos componentes, de acuerdo a las mejores estimaciones de gasto de cada uno de los programas a lo largo del año.

---

<sup>6</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

<sup>7</sup> Anteriormente, esta transferencia correspondía al Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes, el que de acuerdo a lo señalado en las glosas de las respectivas Leyes de Presupuesto, financiaba programas de perfeccionamiento impartidos por instituciones de educación superior o directamente por el MINEDUC, destinado a profesionales de la educación con el fin de implementar la reforma educacional, los cuales no forman parte de la evaluación de este estudio. partir del año 2003 incluyó el financiamiento de los programas Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, todos los cuales forman parte del grupo de programas analizados en este estudio, además del programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes. El año 2004, formaron parte de esta transferencia sólo los programas Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media; el año 2005, se incorporó el programa Planes de Superación; el año 2006, se adicionaron a los anteriores, los programas Formación Continua para profesionales de la Educación y Becas de Especialización (hoy Postítulos de Mención) y el año 2007, además de los anteriores, se contempló financiamiento para el programa Plan de Matemáticas

**Cuadro N° B.I.12: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia Programa Pasantías Nacionales, periodo 2001-2007 (miles de \$ año 2009)**

<b>AÑO</b>	<b>PRESUPUESTO ASIGNADO INICIAL (1)</b>	<b>GASTO EFECTUADO</b>	<b>% (2)</b>
2001	187.799	187.799	100%
2002	247.376	247.272	100%
2003	258.105	277.435	107%
2004	292.120	297.776	102%
2005	282.446	296.240	105%
2006	238.714	182.548	76%
2007	238.714	276.548	116%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

- (1) Para los años 2001 y 2002, la asignación inicial informada por el CPEIP corresponde al presupuesto aprobado cada año; para los años 2003 y 2004, a la Formulación del presupuesto de ese año, con fecha del mes de julio del año anterior y para los años 2005 a 2007, a la apertura del presupuesto en enero de cada año.
- (2) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

**Cuadro N° B.I.13: Costo de producción unitario estimado y real por docente participante (miles de \$ año 2009)**

<b>AÑO</b>	<b>Costo de producción unitario por docente participante</b>		
	<b>Estimado</b>	<b>Real</b>	<b>%</b>
<b>2001</b>	260,8	296,2	114%
<b>2002</b>	274,9	296,5	108%
<b>2003</b>	358,5	382,1	107%
<b>2004</b>	405,7	406,2	100%
<b>2005</b>	392,3	425,6	109%
<b>2006</b>	331,5	307,3	93%
<b>2007</b>	397,9	SIN INFORMACIÓN BENEFICIARIOS	

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El gasto efectivo del programa los años 2003 y 2005 fue superior al presupuestado, lo que se explica por un aumento de los costos unitarios reales de producción respecto de los estimados inicialmente. Dada la flexibilidad que permitía reasignar recursos al interior de la transferencia, este aumento de costo unitario no afectó el cumplimiento de la meta de producción, (lográndose un cumplimiento de 101% y 97% respectivamente).

El menor cumplimiento del gasto el año 2006 se debió que a partir de ese año las pasantías a nivel nacional comenzaron a tener una ejecución bianual, postergándose la implementación de la recreación de las experiencias educativas significativas para el segundo año, con el objetivo de aumentar la probabilidad de éxito de dichas replicaciones.

De acuerdo a la información analizada, el programa Pasantías Nacionales tiene un adecuado manejo de los recursos presupuestarios, ya que las diferencias observadas se explican, principalmente, por variaciones en el costo unitario de la pasantía respecto del estimado, dentro de rangos promedio aceptables que no exceden el 14%, ya que el costo final de la pasantía depende del par anfitrión-pasante que se seleccione, donde uno de los costos relevantes es el de traslado de los participantes.

Finalmente, en este programa prácticamente no existen aportes de terceros, siendo de cargo del programa todos los costos de producción del mismo, incluido los costos asociados al traslado, alojamiento, alimentación y viático de los participantes. Sólo en algunas ocasiones ha existido aporte

de los sostenedores para financiar viáticos adicionales de los participantes pasantes o anfitriones, valor que no ha sido estimado, ya que corresponde a gastos ocasionales difíciles de precisar.

### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen dos indicadores: el costo por pasantía realizada y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa.

En lo que respecta al gasto promedio por pasantía, en el Cuadro N° B.I.14 se muestra la evolución del gasto de producción y administrativo promedio para el período 2001 – 2006, debido a que no se dispone de información del número de pasantías realizadas el año 2007.

Entre los años 2001 y 2005 se observa una tendencia al aumento del gasto de producción, en contraposición a la tendencia decreciente que se observa en la cantidad de pasantías que se realiza cada año. Esta situación se puede explicar por el mayor número promedio de docentes participantes (anfitriones y pasantes) en cada pasantía, pasando de 4,7 docentes el año 2001 a 5,7 el año 2002 y a 6 el resto de los años, impactando en el costo de traslado y viáticos. La tendencia del costo unitario de producción por pasantía se quiebra el año 2006, producto del cambio a una duración bianual de las pasantías, traspasándose para el año siguiente parte del gasto asociado a la recreación de la experiencia educativa significativa en el establecimiento pasante.

**Cuadro N° B.I.14: Gasto promedio por establecimiento pasante  
(miles de \$ año 2009)**

AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR PASANTÍA REALIZADA	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR PASANTÍA REALIZADA	GASTO TOTAL PROGRAMA POR PASANTÍA REALIZADA
2001	524	1.381	1.905
2002	1.050	1.545	2.595
2003	1.621	2.202	3.823
2004	1.206	2.461	3.667
2005	1.435	2.489	3.925
2006	1.878	1.844	3.722
2007	Sin Información Beneficiarios	Sin Información Beneficiarios	Sin Información Beneficiarios

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros, incorporando como gasto en personal aquel que trabaja en el programa, más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo.

Considerando que el gasto por consumo y en personal de apoyo fue distribuido entre los programas de perfeccionamiento en estudio de acuerdo a la dotación de los equipos coordinadores, tal como se explica en el Anexo 2<sup>8</sup>; las variaciones del gasto administrativo del programa responden en forma positiva principalmente a las variaciones de dotación que este equipo ha experimentado durante sus años de operación (ver Cuadro A.II.1 de la Parte A). Así, mientras en el año 2001 el equipo coordinador estaba conformado por dos personas, el año 2002 se integraron tres personas y el año 2003, dos personas más, llegando a una dotación de siete personas. De esta misma manera es posible explicar las variaciones experimentadas los años siguientes.

En el Cuadro N° B.I.15 se muestran los gastos administrativos y de producción del programa, así como el porcentaje que representan el gasto en soporte administrativo sobre el gasto total del programa por

<sup>8</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

año. En este programa no existen aportes de terceros, por lo tanto, todo el gasto realizado es responsabilidad del CPEIP.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro, el gasto en soporte administrativo durante el período, representa en promedio alrededor del 38% del gasto total del programa. Se puede observar que el año 2006 la participación porcentual del gasto de administración alcanza el valor más alto del período (50%), debido principalmente a la disminución de los gastos de producción derivado de la reformulación respecto de la duración bianual de las pasantías, para luego el año 2007 disminuir a 34% volviendo al rango observado los años anteriores. Este valor se considera elevado, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. En este caso, incluso el gasto en personal directo resulta elevado, si se considera que representa poco más del 50% del gasto administrativo total. Cabe destacar, que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>9</sup>.

**Cuadro N° B.I.15: Gasto administrativo y de producción Programa Pasantías Nacionales (miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2001	39.661	31.559	71.220	187.799	259.019	27%
2002	80.694	87.287	167.981	247.272	415.253	40%
2003	90.850	113.404	204.254	277.435	481.689	42%
2004	66.845	79.129	145.975	297.776	443.751	33%
2005	81.818	88.969	170.786	296.240	467.027	37%
2006	87.353	98.616	185.969	182.548	368.517	50%
2007	57.938	82.093	140.030	276.548	416.579	34%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevan a cabo son prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así, como tampoco es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible, para generar las capacitaciones programadas

<sup>9</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

## II. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA

### 1. Diseño del Programa

#### 1.1. Diagnóstico inicial

El diseño del programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media no radica en un diagnóstico institucional anterior respecto a las necesidades docentes y su mejor estrategia de satisfacción, y tampoco es posible identificar objetivos claros a nivel de propósito y fin. Esto, de acuerdo a lo informado por el CPEIP, obedece a que esta organización de componentes la realizó MINEDUC y DIPRES para el ordenamiento del presupuesto (sin una lógica de programa, si no solamente por razones presupuestarias).

No obstante, dado los cambios curriculares y metodológicos impulsados por el Ministerio de Educación y los desafíos pedagógicos que presentan los acelerados procesos de modernización tecnológica, social y de conocimientos que enfrenta nuestra sociedad, resulta claro que existe una constante necesidad de actualizar los conocimientos de las disciplinas y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de docentes de aula que se desempeñan en los establecimientos educacionales subvencionados. En este sentido, dada la gama de modalidades de perfeccionamiento que integran el programa, se puede entender que su propósito es el mismo que está definido para el Área de Formación Continua del CPEIP, el cual es: “Docentes de aula y directivos en ejercicio, de establecimientos subvencionados, con conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión fortalecidas para mejorar la calidad de su ejercicio profesional”.

Sin bien cada uno de los componentes de este programa está orientado actualizar los conocimientos de las disciplinas y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de docentes de aula que se desempeñan en los establecimientos educacionales subvencionados, los componentes implementados no surgen de un análisis institucional que establezca que estos son los suficientes y necesarios para cumplir el propósito planteado, de hecho, el componente “Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores” fue una experiencia piloto implementada a partir de una propuesta presentada por la Universidad Católica, la cual duró sólo los años 2003 y 2004. Tampoco se observa una estrategia de implementación que coordinara estas distintas alternativas de formación docente, ni existe una definición sobre en qué casos resulta más oportuno o efectivo aplicar una estrategia y en cuáles otra.

A continuación se analiza, para cada componente, si sus procesos de producción permiten el logro de los objetivos y resultados esperados por el programa, así como la pertinencia de los criterios de selección de beneficiarios.

#### a) Componente Talleres Comunes

Tal como se señala en la Parte A, este componente contribuye al propósito del área de Formación Continua del CPEIP.

Su proceso productivo presenta oportunidades de mejora en las etapas de difusión, selección de profesores guía, evaluación y seguimiento.

Dado que el componente talleres comunes sólo financia los costos operativos de las jornadas de difusión, la ejecución de las acciones de difusión queda supeditada a la disponibilidad de tiempo y recursos de las Secretarías Regionales y Departamentos Provinciales de Educación, lo cual resta efectividad a esta actividad.

Con respecto a la selección de profesores guía, la ejecución de los talleres en una comuna depende de la existencia de un profesor que esté dispuesto a desempeñar el cargo de profesor guía y que a su

vez cumpla con los requisitos para ello, lo que implica, entre otros aspectos, tener un amplio dominio de currículo, haber desempeñado cargos similares anteriormente y, preferentemente, ser parte de la Red de Maestros de Maestros. Si bien esto es positivo para la efectividad de esta estrategia, ya que el profesor guía es un maestro respetado por sus pares y con un adecuado manejo del grupo, va en desmedro de aquellas comunas que por diversos factores, tales como ruralidad o financiamiento por ejemplo, no cuentan con docentes de estas características. Paralelamente, al privilegiar a los docentes que hayan desempeñado el rol de profesores guía en el proceso de selección, no se incentiva la participación de nuevos docentes en el cargo, disminuyendo la permeabilidad a nuevas corrientes pedagógicas y metodologías innovadoras.

En lo relacionado con el proceso de evaluación de los docentes participantes, ejecutado de la forma que fue descrito en la Parte A, si bien está bien definido, no permite evaluar el impacto del taller en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Por otro lado, el coordinador comunal, quien juega un rol significativo en la evaluación de los docentes participantes (evaluación entre pares), así como en el seguimiento de las actividades realizadas durante los talleres, siendo de esta manera, un factor clave en la identificación de posibles deficiencias de implementación o potenciales de mejora, no necesariamente cuenta con una preparación y/o capacitación necesaria para cumplir estas funciones, ya que su cargo, definido por la municipalidad respectiva, independiente del Ministerio de Educación y por lo tanto del CPEIP, no necesariamente lo exige de esta manera.

Respecto al proceso de seguimiento, por un lado, este no genera información oportuna, relevante y sistematizada respecto al funcionamiento de este componente, como podrían ser encuestas de satisfacción de frecuencia predefinidas, almacenadas en bases de datos, de tal forma que permitan su posterior análisis, por otro lado, debido a que no se cuenta con un canal de comunicación formal entre los departamentos provinciales del Ministerio de Educación y el CPEIP, no existe una adecuada transmisión de información al equipo coordinador central del programa.

Finalmente, cabe mencionar que el equipo coordinador de los talleres comunales a partir del año 2008 externalizó en universidades las actividades de preparación de los profesores guía, la elaboración de los materiales y el seguimiento en el uso del material para el desarrollo del taller. Esta medida se considera adecuada, ya que la realización de este tipo de actividades requiere cierta especialización que es más factible que se encuentre en las universidades, las que además cuentan con equipos multidisciplinarios para abordar los distintos temas a tratar. Sin embargo, debido a que el CPEIP no puede controlar el nivel de preparación de los coordinadores comunales para el desarrollo de las funciones que actualmente se le asignan en el marco del desarrollo de este componente, se estima que es posible externalizar a las universidades las actividades de evaluación de los docentes participantes de los talleres.

El hecho de que Talleres Comunales opere a través de los coordinadores comunales, ha generado que los establecimientos participantes sean principalmente de dependencia municipal, sin embargo, no existen barreras formales para que participe un mayor número de establecimientos particulares subvencionados.

Una situación similar ocurre en la selección de los beneficiarios, donde se tiende a privilegiar a las comunas que cuentan con profesores con las capacidades pedagógicas y de liderazgo requeridas para constituirse en profesores guías, en desmedro de aquellas comunas que no disponen de estos recursos.

Finalmente, se estima pertinente que el componente no haya incluido el enfoque de género en su diseño e implementación, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

b) Componente Formación para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades

Este componente cuenta con una definición de la problemática a atender, esto es, poner en conocimiento de los docentes las actualizaciones del currículo. Desde este punto de vista se encuentra bien justificado y el modo de atenderlo se hace cargo para darle solución, contribuyendo de esta forma al propósito del Área de Formación Continua del CPEIP.

El diseño del sistema de control del desempeño de las instituciones ejecutoras se encuentra definido en base a procesos regulares y formales, responde adecuadamente a la necesidad de monitorear las actividades, evaluar tanto la gestión de estas instituciones como la calidad del producto que entregan, y recibir y sistematizar información relevante para la posterior toma de decisiones. Este sistema encadena las transferencias de recursos a la entrega y aprobación de los informes de avance y está diseñado de tal manera que genera en las instituciones ejecutoras, los incentivos para una ordenada y transparente gestión de procesos.

Dado que los cambios curriculares que sustentan la implementación de este componente afectan a los docentes en ejercicio de todos los niveles, se estima adecuado que no existan criterios de focalización por nivel de educación. Por otro lado, el equipo evaluador estima que los criterios de selección del componente son adecuados, ya que se encuentran bien definidos, evitando de esta forma la selección subjetiva de los docentes participantes.

A nivel de diseño, se estima que es adecuada la externalización de la capacitación a las universidades, ya que esto permite una mayor cobertura del componente, tanto en número de docentes atendidos, como en su distribución regional.

Finalmente, se estima pertinente que el componente no haya incluido el enfoque de género en su diseño e implementación, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

#### c) Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas

El problema que pretende resolver el componente es pertinente (necesidades de especialización docente en subsectores prioritarios para el MINEDUC) y su diseño se hace cargo de darle solución, contribuyendo de esta forma, al propósito del Área de Formación Continua del CPEIP.

Este componente estaba basado en estadías prácticas en las universidades nacionales que tenían un alto nivel de desarrollo en disciplinas afines, para posteriormente contar con apoyo para la transferencia al aula, lo cual desde un punto de vista de diseño resulta afín con los objetivos planteados por el Programa. Sin embargo, la efectividad de esta estrategia depende en gran medida de que estas acciones de apoyo se traduzcan efectivamente en una transferencia de lo aprendido al aula, lo cual no fue siempre bien evaluado por los docentes participantes<sup>10</sup>, lo que de acuerdo a la información obtenida mediante entrevistas en profundidad y consistentemente con la búsqueda de efectividad al interior del CPEIP, resultaría ser una de las principales causas de finalización del componente.

Debido a que se trató de una experiencia piloto, se estima adecuada la aplicación exclusiva de los subsectores de matemáticas y biología.

El diseño del componente no contempla en forma explícita criterios de focalización, sin embargo, los criterios de selección asignan una mayor prioridad a los docentes entre 31 y 40 años, quienes cuentan con varios años de experiencia y que en definitiva se traduce en una focalización hacia un segmento de la población, el que se esperaba pudiera generar beneficios sobre los aprendizajes de sus alumnos, por un mayor período de tiempo, lo cual se estima pertinente.

---

<sup>10</sup> Nordenflycht, María Eugenia. "Informe de misión, 5 al 9 de julio 2003".

Por otra parte, se estima adecuado el hecho de considerar, como parte de los criterios de selección, que el docente hiciera un diagnóstico donde identificara las necesidades de su establecimiento educacional y que éstas fueran consistentes con el perfeccionamiento a que postulaba, ya que esto permite disminuir el riesgo de fracaso en la transferencia al aula.

A nivel de diseño, el equipo consultor no identifica otras actividades posibles de ser externalizadas más allá de la propia capacitación que fue realizada por la Universidad de Chile. Al respecto se estima, que de haber continuado este componente, se pudo haber estudiado la posibilidad de ampliar ésta actividad a otras universidades y en otras regiones.

Finalmente, se estima pertinente que el componente no haya incluido el enfoque de género en su diseño e implementación, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

d) Componente Perfeccionamiento a través del Uso de Minicomputadores

Este componente no tiene una identificación del problema, ya que fue un proyecto piloto orientado a probar un método innovador para la capacitación de docentes.

Es importante destacar que la estrategia diseñada permite, ajustar los contenidos del curso a las necesidades curriculares de los docentes participantes, detectadas a partir de una evaluación diagnóstica realizada en cada sesión, lo que se estima adecuado ya que no se dedica tiempo a tratar aspectos curriculares que todos los docentes participantes manejaban.

En relación a los criterios de focalización, el componente estaba orientado a profesores de Matemática, Química, Física y Biología de Educación Media, Ya que estas disciplinas facilitan la tarea de probar la efectividad y eficiencia de la estrategia, lo que resulta consistente con la calidad de plan piloto bajo la cual se ejecuto este componente.

Los criterios de selección responden a las políticas del Ministerio de Educación en cuanto a privilegiar los docentes que se desempeñen en establecimientos educacionales de altos índices de vulnerabilidad y aquellos que dediquen mayor cantidad de tiempo a clases lectivas en el área del perfeccionamiento, no obstante, el equipo evaluador considera que debió aplicarse, como criterio de selección adicional, el manejo de niveles básicos de conocimientos en computación, a fin de no provocar retrasos en los aprendizajes del conjunto.

Respecto a las actividades y procesos externalizados, se considera que estos fueron oportunos y consistentes con las necesidades y capacidades de cada agente involucrado en el proceso de ejecución: CPEIP, SEREMIs de Educación, DEPROV de Educación y Universidades, no identificándose oportunidades adicionales de externalización.

Por último, se estima pertinente que el componente no haya incluido el enfoque de género en su diseño e implementación, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

e) Componente Formación Docente a Distancia con Uso de Tecnologías de Información y Comunicación

Este componente no tiene como objetivo resolver un problema de formación docente a través de una acción capacitación específica, sino que es una herramienta que permite el acceso a la capacitación, en los temas que se requiera, y de esta manera, contribuir al propósito del Área de Formación Continua del CPEIP y en este sentido, el diseño de su proceso productivo es adecuado.

Además, este componente constituye un aporte, en términos de facilitar el acceso a aquellos docentes que por ubicación geográfica u otras razones no participan en diversas actividades de

perfeccionamiento que realiza el CPEIP, a la vez de permitir una mayor cobertura, ya que es posible capacitar en forma simultánea a un número mayor de docentes, que en otros componentes o programas de perfeccionamiento del CPEIP.

Este componente no aplica criterios de focalización, lo que es adecuado ya que es una modalidad de perfeccionamiento que en su concepción está orientada a facilitar el acceso de todos quienes estén en condiciones de utilizarlas.

Dado que no existe una focalización del componente, los criterios de selección apuntan más bien a privilegiar a los docentes que se desempeñan en el subsector del curso, lo cual se estima pertinente.

Respecto a la externalización de funciones, el diseño del componente delega a instituciones de educación superior la ejecución de los cursos. Además, el componente ha delegado en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) la administración de la plataforma que sustenta esta modalidad de perfeccionamiento, así como la capacitación de las instituciones ejecutoras y las acciones de seguimiento. En este contexto, el componente ha aprovechado de manera correcta las capacidades y fortalezas del equipo coordinador y de las instituciones externas en las cuales se apoya, no advirtiéndose oportunidades para continuar avanzando en esta línea.

Por último, se estima pertinente que el componente no haya incluido el enfoque de género en su diseño e implementación, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

## **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

El programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media es reformulado el año 2004 con la incorporación de los componentes “Perfeccionamiento a través del uso de Mini-Computadores” y “Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación”. Este cambio no responde a una lógica de programa, ya que no hay una articulación con el resto de los componentes del programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Educación, en términos de metodologías y objetivos, que permitan asegurar el logro del fin del programa.

El componente de perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores dura sólo hasta el 2005 y es discontinuado por la dificultad para masificarlo hacia regiones, pues al estar orientado a los profesores de Matemática, Química, Física y Biología de Educación Media de establecimientos educacionales subvencionados (municipales y particulares), el número de profesores que cumplen esas características en algunas regiones es reducido. El documento que es citado como referencia para el término del programa es un documento de misión de una funcionaria del CPEIP, el cual analizó una sesión del “Curso de Actualización en Física usando Minicomputadores” en la ciudad de Arica, al cual asistieron 7 docentes, 3 de los cuales eran de matemáticas. Si bien no es posible emitir un juicio evaluativo respecto de la conveniencia de terminar este componente, el equipo consultor estima que el documento señalado no entrega antecedentes suficientes como para justificar el término de este componente, ya que muchos de los aspectos evaluados negativamente eran factibles de corregir. Por otra parte, tampoco existe un análisis institucional sobre la posibilidad de utilizar esta modalidad de formación docente en otros sectores y/o niveles de enseñanza.

En el caso del componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas, éste dura sólo hasta el año 2004. No hay un documento institucional que indique las razones para el término de este componente ni que evalúe la posibilidad de utilizar esta modalidad de formación docente en otros sectores y/o niveles de enseñanza o con otras universidades de reconocido prestigio. El único antecedente al que tuvo acceso la Consultora fue un “Informe de Misión”<sup>11</sup> en el que se reportan

---

<sup>11</sup> Nordenflycht, María Eugenia. “Informe de misión, 5 al 9 de julio 2003”.

algunas opiniones de los participantes, quienes consideraban positivamente la calidad de los profesores que dictaban los cursos; sin embargo, indicaban como aspectos negativos la necesidad de más didáctica y metodología adaptada a cada realidad y que no eran abordados adecuadamente los aspectos pedagógicos y de transferencia al aula. Esta evaluación crítica era mayor en el caso de las estadías de matemáticas. Por lo tanto, dado que no hay un documento evaluativo que fundamente el término del componente, no es posible emitir un juicio sobre la pertinencia de esta decisión, no obstante, cabe señalar que si la decisión de finalizar el componente se basó exclusivamente en el referido Informe de Misión, las razones expuestas no parecen suficientes para dar por concluido un componente, ya que este tipo de deficiencias podrían corregirse con mayores exigencias en los términos de referencia.

Con respecto al Componente Talleres Comunales, destacan las siguientes reformulaciones, las que se hicieron con base en la experiencia del equipo que integra el área de formación continua del CPEIP, y las que en opinión del equipo evaluador se consideran adecuadas, tal como se señala a continuación:

- La reformulación implementada en Talleres Comunales a partir del año 2008, en relación a la externalización a universidades de la capacitación de los profesores guías, la generación del material y el seguimiento en el uso de dicho material. Esto debiera tener un impacto positivo sobre la eficiencia y eficacia, ya que permiten aprovechar la ventaja que tienen las universidades para desarrollar actividades de seguimiento debido a su ubicación geográfica, incorporándola además en otras actividades, que en su conjunto permiten que las universidades hagan un aporte integral al desarrollo del programa.
- A partir del 2008 talleres comunales de primer ciclo básico se focaliza en la escuela, si bien esto complementa el mismo proceso de focalización emprendido por otros programas como pasantías nacionales por ejemplo, podría traducirse en una pérdida de potencial de innovación de prácticas pedagógicas, que es el objetivo del programa, ya que el intercambio de ideas, reflexión y análisis podría perder riqueza al producirse entre docentes de un misma establecimiento.

Finalmente, para el componente TIC's., la separación del diseño del curso y su ejecución es evaluada positivamente por el equipo consultor pues si bien implica alargar los tiempos de ejecución, desde el punto de vista de la eficiencia no se observan economías de escala en la ejecución conjunta de ambas actividades, por lo que no debieran incrementarse los costos (al menos no significativamente) y desde el punto de vista de la eficacia, aumenta la probabilidad de un producto de mayor calidad, ya que es posible que participen especialistas en aspectos de diseño de cursos, pero quienes no tienen las capacidades técnicas y de recursos humanos para apoyar la ejecución y a su vez, es posible conseguir especialistas en ejecución de cursos mediante TIC, pero que no tengan las capacidades para desarrollar o diseñar cursos.

### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

El programa no presenta duplicidades de funcionamiento con otros programas o componentes, pero sí se complementa. Por ejemplo, talleres comunales realizó actividades el año 2005 coordinadamente con el Plan Matemáticas y a partir de las reformulaciones implementadas durante el año 2008, mediante el fortalecimiento del rol del Jefe de UTP al interior de la escuela, complementa el Programa de Liderazgo Educativo. La tarea de coordinación recae en el Jefe de la Unidad de Formación Continua del CPEIP, quien coordina la labor de los distintos programas existentes en su área.

En lo que respecta al sector privado, si bien puede existir una oferta que presente algún grado de sustitución con los componentes apropiación curricular y formación docente a distancia con uso de NTICs, corresponden a iniciativas diseñadas y ejecutadas a menor escala. Por otra parte, cabe señalar que la oferta privada disponible, en algunos casos, se ha generado a partir del conocimiento que las propias universidades han adquirido a través de su participación en este u otros programas del CPEIP.

Para los otros componentes no se identifica una oferta privada de las mismas características o similares.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

No existe una estructura organizacional del programa como un todo. Para el CPEIP cada uno de los componentes opera como una unidad operativa que reporta al Jefe de la Unidad de Formación Continua del CPEIP. Por lo tanto, no existe un responsable del Programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, que coordine la producción de sus componentes y la asignación de los recursos entre ellos para el logro de los objetivos específicos de este programa, comprometiéndose negativamente la eficiencia del programa.

Al analizar la estructura organizacional de cada uno de los componentes, se observa que es adecuada a los objetivos, sin embargo, se estima necesario fortalecer las acciones de acompañamiento de las unidades encargadas (Departamentos Provinciales y coordinador comunal, según sea el caso).

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

Existe un buen nivel de coordinación con otros programas y componentes de perfeccionamiento a cargo del CPEIP, lo cual se ve reflejado en el trabajo conjunto realizado por Talleres Comunales con el Plan de Matemáticas, el Programa de Liderazgo Educativo y el Programa de Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Técnico Profesional (Formación de directivos docentes) y, recientemente, el trabajo realizado por Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación con otros programas del CPEIP y otras unidades del Ministerio de Educación.

Los mecanismos de coordinación con las instituciones ejecutoras externas que se describen en la Parte A, han operado en forma adecuada, ya que se encuentran bien definidos y existen instancias de coordinación establecidas, que operan, en términos de volumen y periodicidad, de acuerdo a las necesidades. En el caso de los mecanismos de coordinación con las Secretarías Regionales Ministeriales y los Departamentos Provinciales de Educación, si bien son más informales, ellos también operan en forma adecuada.

En el caso de la asignación de responsabilidades, están bien definidas; sin embargo, igual se producen algunas falencias que más que deberse a una falta de claridad en la asignación de las responsabilidades se debe a la falta de recursos para abordarlas, como por ejemplo la difusión del programa, que si bien es responsabilidad de los servicios del Ministerio de Educación en sus distintos niveles territoriales, no siempre se lleva a cabo en la forma más eficaz, ya que al no disponerse de recursos específicos para esta labor, pasa a constituir una más de las actividades que deben desarrollar, quedando su ejecución determinada por la prioridad que se le asigne en cada región.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

En el caso de talleres comunales, si bien no se explicitan criterios de focalización, la operación del componente, a través de los coordinadores comunales, ha favorecido una participación mayoritaria de establecimientos educacionales municipales, sin existir fundamentos de diseño que justifiquen su participación por sobre la de establecimientos particulares subvencionados de similares condiciones socioeconómicas o de rendimiento académico. En el caso de los criterios de selección, si bien estos en la práctica no han operado, ya que no se ha requerido seleccionar entre un grupo de postulantes, ellos

también constituyen un elemento restrictivo, en el sentido de focalizar el componente en aquellas comunas que cuentan con los recursos profesionales adecuados para disponer de profesores guías.

En aquellos componentes externalizados a Universidades (Formación para la apropiación curricular, estadías de especialización, Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras y Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación), el proceso de postulación y selección de docentes que participan de cada uno de los cursos queda a cargo de la institución ejecutora. Este mecanismo, que descentraliza estas actividades, permite contar con un sistema más fácil y transparente para los docentes interesados.

En el caso del componente Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras, debido a las escasas acciones de monitoreo que el equipo coordinador pudo llevar a cabo durante la ejecución del componente, no fue posible advertir a tiempo que la institución ejecutora (Universidad Católica) no aplicó en forma correcta los criterios, aceptando a profesores de distintos subsectores del aprendizaje en un mismo curso, situación que fue descubierta con el ya mencionado estudio evaluativo realizado por el CPEIP.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

El Programa no tiene criterios explícitos de asignación de recursos entre componentes ni entre regiones. La asignación de recursos entre regiones depende, en la actualidad, de la “oferta de capacitación disponible”, es decir, de la existencia de maestros guía (Talleres Comunes) o de universidades que cumplan los requisitos para ejecutar los programas (Formación para la apropiación curricular y Formación docente a distancia con uso de NTICs), esto si bien es evaluado positivamente desde el punto de la efectividad de las estrategias de formación, perjudica a aquellas regiones que no disponen de las capacidades suficientes para postular a estos componentes.

Respecto a la operacionalización de las transferencias, en el caso del componente Talleres Comunes el monto asignado a las comunas participantes para gastos varios es transferido a las Secretarías Regionales, quienes transfieren a los Departamentos Provinciales, y estas últimas a los municipios. Este sistema de transferencias suele demorar la recepción de los dineros hasta en cinco meses, lo que significa un problema para aquellas municipalidades que no cuentan con el respaldo financiero como para financiar actividades mientras se hacen efectivos los traspasos, esta situación en ocasiones amenazan el correcto funcionamiento de los procesos que involucra las actividades del componente.

En el caso de aquellos componentes ejecutados a través de Universidades, se realizan convenios directos del MINEDUC con la institución respectiva.

En relación a la política de recuperación de gastos, esta depende del componente:

- Talleres comunales: si bien no se consideran recuperación de gastos mediante tarifas o derechos, los docentes asistentes al taller deben costear los traslados y cada sostenedor de las instituciones educacionales donde se desempeñen los docentes asistentes debe incluir en las remuneraciones de éstos, las horas que el docente asiste a las sesiones. No se estima pertinente aplicar una política de recuperación de costos en este componente.
- Formación para la apropiación curricular con apoyo de universidades: Si bien los docentes deben financiar los gastos de traslado y alojamiento en que requieran incurrir para asistir a las sesiones presenciales en las instalaciones de la institución ejecutora, no existe una estructura de co-financiamiento del perfeccionamiento por parte de estos, la cual sería beneficiosa en el sentido de reducir la proporción de docentes que abandonan el curso una vez comenzado, dicho monto de co-pago bajo ninguna circunstancia puede ser tal que disminuya los incentivos a realizar el perfeccionamiento.

- Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación: los docentes que participan de los cursos de perfeccionamiento mediante esta modalidad, deben cancelar a la institución de educación superior ejecutora entre diez y quince mil pesos, esto con el objetivo de disminuir los incentivos de desertar del curso una vez iniciadas sus actividades.

#### **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

Dado que el Programa no tiene una estructura organizacional común, las funciones y actividades de seguimiento y evaluación son desarrolladas por cada uno de los componentes.

- Talleres Comunes: En el caso de Talleres Comunes, si bien se encuentran claramente definidas las metodologías formales de seguimiento y evaluación del componente, éstas no se encuentran apoyadas en mecanismos de comunicación igualmente claros, no permitiendo que se conviertan en una fuente de información importante y oportuna para la posterior toma de decisiones (se recibe información solamente cuando la persona encargada considera necesario transmitir lo observado). Por otra parte, dado que los Departamentos Provinciales no cuentan con financiamiento específico para esta tarea, esta labor pierde fuerza.

Este componente genera bases de datos con la suficiente información de los participantes de los talleres como para poder realizar análisis profundos respecto a los beneficiarios, que apoyen la toma de decisiones.

- Apropiación curricular con apoyo de universidades: En términos generales, la generación y transmisión de información relevante hacia el equipo coordinador del componente, para la posterior toma de decisiones, es suficiente y sistematizado desde las universidades. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el seguimiento y evaluación desde la Secretaría Regional, de las cuales se generan reportes de carácter informal (mediante correo electrónico o teléfono) y sin una frecuencia definida ni una metodología de reporte de estas acciones.

Debido a la formalidad aplicada a los reportes de avance y de fin de cursos que las instituciones de educación superior ejecutoras deben elaborar y enviar al equipo coordinador del componente para su evaluación, se cuenta con suficiente información respecto a los docentes participantes y su desempeño en el curso, que es utilizada como fuente para la realización de posteriores estudios en profundidad que contribuyen al proceso de toma de decisiones.

Finalmente, el equipo de trabajo a cargo del componente, cuenta con procesos establecidos para la evaluación anual de sus operaciones, en las cuales se considera toda la información recopilada en base a los sistemas de seguimiento, control y evaluaciones.

- Formación Docente a Distancia con uso de Tecnologías de Información y Comunicación: Las actividades de seguimiento que realiza este componente respecto a los cursos que funcionan bajo su plataforma están a cargo de la entidad responsable de la administración de esta, la USACH. Esto permite detectar rápida y efectivamente cualquier irregularidad, caso en el cual la USACH comunica al equipo coordinador para que este tome las medidas que correspondan.

Este sistema permite almacenar en forma sistematizada toda la información respecto a los docentes participantes y su desempeño en el curso, además de obtener reportes rápidamente, siendo una fuente de información fundamental, para el proceso de toma de decisiones.

### 3. Eficacia del Programa

#### 3.1. Resultados a nivel de producto

##### a) Componente Talleres Comunes

En el Cuadro B.II.1 se puede ver el número de docentes participantes en el programa durante los años de ejecución, así como el número de profesores guías capacitados cada año. En el año 2006 el programa alcanzó su *peak* con un máximo de 7.309 docentes beneficiarios, para luego reducir su oferta el 2007 a la mitad, siendo este, incluso, uno de los años con menores participantes en todo el periodo de ejecución.

Como se ha mencionado anteriormente, la participación de los docentes es voluntaria, por lo que el número de participantes de cada año, depende de múltiples variables de decisión, las cuales podrían verse afectadas por acciones de difusión que realicen la DEPROV respectiva, por lo que con la información existente no es posible explicar a cabalidad las variaciones anuales de participantes. Sin embargo, cabe mencionar, que de acuerdo a lo señalado en la Parte A, durante el año 2008 se implementaron una serie de reformulaciones, que con motivo de su planificación y prueba, pudieron afectar en forma negativa, el normal funcionamiento del componente durante el periodo anterior, año 2007, y por lo tanto el número de beneficiarios.

**Cuadro B.II.1: Docentes Participantes y Profesores Guías por Año de Ejecución, Componente Talleres Comunes**

AÑO	Número de docentes participantes	Número de profesores guía participantes
2001	3.218	151
2002	4.067	188
2003	5.997	219
2004	6.140	416
2005	6.639	290
2006	7.309	169
2007	3.553	35
TOTAL	36.923	1.468

Fuente: CAPABLANCA LTDA. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.2 muestra el número de docentes capacitados por nivel de enseñanza. Como se puede apreciar el foco de los talleres está en el primer ciclo de enseñanza básica, el cual concentra más del 80% del total de los beneficiarios del componente.

**Cuadro B.II.2: Número de Docentes Capacitados por Ciclo de Enseñanza Básica, Componente Talleres Comunes**

Año	1er Ciclo	2do Ciclo
2001	2.550	668
2002	3.303	764
2003	5.179	818
2004	5.438	702
2005	5.426	1.213
2006	4.965	2.344
2007	3.553	0
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>30.414</b>	<b>6.509</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>82,4%</b>	<b>17,6%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.3 muestra la desagregación de los docentes beneficiarios en términos regionales. Como se puede apreciar, el componente tiene una presencia expandida en todas las regiones; sin embargo, el número de docentes capacitados se concentra principalmente en la VIII Región (22%), IX Región (14,4%) y Región Metropolitana (12,8%%). Esto es consecuente con que estas regiones también concentran la mayor cantidad de docentes de la población potencial (a excepción de la V región).

El Cuadro B.II.4 muestra la desagregación de los docentes beneficiarios por subsector de educación. Como se puede apreciar, consistentemente con las prioridades del Ministerio de Educación, los dos principales subsectores son Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, que en conjunto concentran el 66,5% del total de docentes capacitados. Les siguen en importancia los subsectores Comprensión del Medio Natural (10,4%) y Comprensión de la Sociedad (10,1%).

**Cuadro B.II.3: Docentes Capacitados por Región, Componente Talleres Comunes**

AÑO	Regiones													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	0
2001	95	90	101	314	401	70	524	616	284	210	48	25	427	13
2002	86	159	200	230	376	189	469	567	484	718	38	0	551	0
2003	116	156	62	457	367	328	995	1181	655	970	55	0	655	0
2004	201	271	159	443	140	354	591	1328	1121	823	44	54	611	0
2005	177	271	112	445	94	428	562	1795	1194	837	39	10	675	0
2006	153	114	165	500	604	359	838	1789	1038	634	0	73	1042	0
2007	0	0	101	140	466	100	476	830	535	126	8	0	771	0
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>828</b>	<b>1061</b>	<b>900</b>	<b>2529</b>	<b>2448</b>	<b>1828</b>	<b>4455</b>	<b>8106</b>	<b>5311</b>	<b>4318</b>	<b>232</b>	<b>162</b>	<b>4732</b>	<b>13</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>2,24%</b>	<b>2,87%</b>	<b>2,44%</b>	<b>6,85%</b>	<b>6,63%</b>	<b>4,95%</b>	<b>12,07%</b>	<b>21,95%</b>	<b>14,38%</b>	<b>11,69%</b>	<b>0,63%</b>	<b>0,44%</b>	<b>12,82%</b>	<b>0,04%</b>

S/R: Sin región (la base de datos no identifica la región del docente).

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

**Cuadro B.II.4: Docentes Capacitados por Subsector de Educación, Componente Talleres Comunales**

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES CAPACITADOS						
	SUBSECTOR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	SUBSECTOR INGLES	SUBSECTOR MATEMATICAS	SUBSECTOR COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL*	SUBSECTOR ED.FISICA	SUBSECTOR COMPRENSION DE LA SOCIEDAD*	SUBSECTOR E.TECNOLOGICA
2001	1383	287	1167	0	0	0	381
2002	1550	334	1053	700	0	700	430
2003	2082	347	2108	989	0	989	471
2004	2112	702	2249	1077	0	1077	0
2005	2414	155	1791	722	1557	722	0
2006	2972	68	2756	747	636	626	0
2007	1826	0	1727	0	0	0	0
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>14339</b>	<b>1893</b>	<b>12851</b>	<b>4235</b>	<b>2193</b>	<b>4114</b>	<b>1282</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>35,05%</b>	<b>4,63%</b>	<b>31,42%</b>	<b>10,35%</b>	<b>5,36%</b>	<b>10,06%</b>	<b>3,13%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP.

\*Este Cuadro no es acumulativo, solo pretende reflejar la representatividad de los subsectores educativos en los Talleres ejecutados en el periodo. Por ejemplo, docentes del primer ciclo básico pueden participar en un Taller que abarca los subsectores de Comprensión del Medio Natural y Comprensión de la Sociedad y estarán representados en ambos subsectores.

El Cuadro B.II.5 entrega información que permite comparar cifras respecto a la población beneficiaria y a la población potencial de los Talleres comunales. Las diferencias más significativas se encuentran en el tipo de dependencia, indicando que la participación de los establecimientos municipales es muy superior a la de particulares subvencionados. Esto se da principalmente porque, aun cuando el programa promueve la presencia de docentes del sector particular subvencionado, su foco "implícito" se encuentra fuertemente en los establecimientos de dependencia municipal, Esta situación no se refleja en el diseño del componente, es decir, ni la identificación del problema, la definición de objetivos, la población a ser atendida como los criterios de selección y/o focalización, incorporan la dependencia de los establecimientos educacionales, como una variable importante a considerar.

**Cuadro B.II.5: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Talleres Comunales		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	79,1%	72,2%
	Desviación Estándar	13,5%	18,6%
Dependencia Establecimiento	Municipal	90,3%	55,9%
	Particular Subvencionada	9,2%	44,1%
	Particular Pagado	0,5%	0,0%
	Corporaciones	0,0%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	30,1%	18,9%
	Urbano	69,9%	81,1%
Sexo	Masculino	15,6%	23,9%
	Femenino	84,4%	76,1%
Edad	Edad Promedio	47,7	45,8
	Desviación Estándar	9,3	11,8
Título	Titulados en Educación	97,0%	93,3%
	Titulados en otra Area	0,3%	1,4%
	No Titulados	2,8%	5,3%
Tipo Título	Sin Título en Educación	3,0%	6,7%
	Ed. Párvulo	7,9%	4,1%
	Ed. Diferencial	2,9%	3,7%
	Ed. General Básica	84,1%	73,4%
	Ed. Media	2,1%	12,0%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	20,5	18,1
	Desviación Estándar	10,8	12,7

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### Análisis de Cobertura

El Cuadro B.II.6 muestra la cobertura anual del componente Talleres Comunales, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 9%. Entre las regiones destaca principalmente la IX región con coberturas máximas anuales que llegaron incluso a 20% el año 2005.

**Cuadro B.II.6: Porcentaje de Cobertura Anual por Región y Total, Componente Talleres Comunales**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2001	4%	4%	6%	8%	4%	1%	9%	5%	5%	3%	7%	3%	2%	4%
2002	3%	6%	13%	5%	4%	4%	9%	5%	8%	10%	6%	0%	2%	5%
2003	4%	7%	4%	11%	4%	7%	17%	10%	11%	14%	8%	0%	2%	7%
2004	8%	11%	10%	11%	2%	7%	11%	12%	18%	12%	7%	7%	3%	7%
2005	7%	11%	7%	11%	1%	8%	10%	15%	20%	11%	6%	1%	2%	8%
2006	6%	5%	10%	12%	6%	7%	15%	16%	18%	9%	0%	9%	4%	9%
2007	0%	0%	6%	3%	6%	2%	8%	7%	9%	2%	1%	0%	3%	4%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (83.006 docentes).

El Cuadro B.II.7 muestra la cobertura acumulada del componente Talleres Comunes, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura de 44% a nivel nacional, con un máximo de 89% en la IX Región y un mínimo de 18% en la Región Metropolitana. Por otro lado, cabe mencionar que después de siete años de operación, el componente presenta bajos niveles de cobertura en algunas regiones, tales como V, VI, XI, XII, XIII.

**Cuadro B.II.7: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Total, Componente Talleres Comunes**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2001	4%	4%	6%	8%	4%	1%	9%	5%	5%	3%	7%	3%	2%	4%
2002	7%	10%	19%	13%	8%	5%	18%	10%	13%	13%	13%	3%	4%	9%
2003	11%	17%	23%	24%	12%	12%	35%	20%	24%	27%	21%	3%	6%	16%
2004	19%	28%	33%	35%	14%	19%	46%	32%	42%	39%	28%	10%	9%	23%
2005	26%	39%	40%	46%	15%	27%	56%	47%	62%	50%	34%	11%	11%	31%
2006	32%	44%	50%	58%	21%	34%	71%	63%	80%	59%	34%	20%	15%	40%
2007	32%	44%	56%	61%	27%	36%	79%	70%	89%	61%	35%	20%	18%	44%
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>32%</b>	<b>44%</b>	<b>56%</b>	<b>61%</b>	<b>27%</b>	<b>36%</b>	<b>79%</b>	<b>70%</b>	<b>89%</b>	<b>61%</b>	<b>35%</b>	<b>20%</b>	<b>18%</b>	<b>44%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (83.006 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.I.8 se puede apreciar que existe una correcta programación de metas anuales, donde con excepción del año 2007, se observan altos cumplimientos durante el periodo en estudio.

**Cuadro B.II.8: Cumplimiento de Metas por Año**

TALLERES COMUNALES			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2001	s/i	3.218	-
2002	s/i	4.067	-
2003	5.000	5.997	120%
2004	7.000	6.140	88%
2005	5.835	6.639	114%
2006	5.835	7.309	125%
2007	6.915	3.553	51%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP.

El Cuadro B.II.9 muestra un hecho interesante, pues en la cuarta columna se puede apreciar como la tasa de capacitación de nuevos participantes tiene una reducción muy pronunciada desde el segundo año de ejecución, lo cual nos indica que un alto porcentaje de los docentes que participan en este programa lo hacen en más de un curso o taller. Incluso en el primer año de ejecución existían docentes participando en más de algún taller paralelamente. Se aprecia principalmente como el año 2007 de los 3553 docentes capacitados solo el 27% (974) no había participado nunca en esta

modalidad de perfeccionamiento, situación que resulta ser consistente con la naturaleza de un Programa de Formación Continua.

**Cuadro B.II.9: Porcentaje de Nuevos Participantes por Año de Ejecución, Componente Talleres Comunales**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2001	3.218	3.128	97%
2002	4.067	3.296	81%
2003	5.997	3.594	60%
2004	6.140	3.789	62%
2005	6.639	3.306	50%
2006	7.309	3.801	52%
2007	3.553	974	27%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

**b) Componente Formación para la Apropiación Curricular**

El Cuadro B.II.10 muestra el número de docentes participantes por año en el componente Apropiación Curricular. Como se puede apreciar, el total de docentes participantes en el periodo 2003-2007 fue de 8.953, con un máximo 2.306 el año 2005 para luego descender hasta 1.434 el último año de análisis. Tal como se menciona durante el análisis de uso de recursos, estas variaciones de docentes beneficiarios coinciden con las variaciones de la asignación de recursos, respondiendo a las mismas causas.

**Cuadro B.II.10: Docentes Participantes, Componente Apropiación Curricular**

AÑO	Número de docentes beneficiarios
2003	1.109
2004	2.156
2005	2.306
2006	1.948
2007	1.434
<b>TOTAL</b>	<b>8.953</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Tal como muestra el Cuadro B.II.11, poco más del 70% de los docentes participantes pertenecían a Enseñanza Básica y la mayor parte al segundo ciclo..

**Cuadro B.II.11: Número de Docentes Capacitados por Nivel de Enseñanza, Componente Apropiación Curricular**

AÑO	NIVEL			
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	ENSEÑANZA MEDIA	SIN INFORMACIÓN
2003	301	701	352	0
2004	285	1.252	892	12
2005	1.190	1.521	748	37
2006	1.052	1.052	869	27
2007	688	727	511	196
Total 2003-2007	3.516	5.253	3.372	272
<b>% del Total Fila</b>	<b>28,3%</b>	<b>42,3%</b>	<b>27,2%</b>	<b>2,2%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Este Cuadro no es acumulativo, solo pretende reflejar la representatividad de los ciclos el Programa. Por ejemplo, cursos de apropiación dirigidos a todo el ciclo básico estarán representados tanto en el Primer Ciclo como en el Segundo Ciclo de la desagregación.

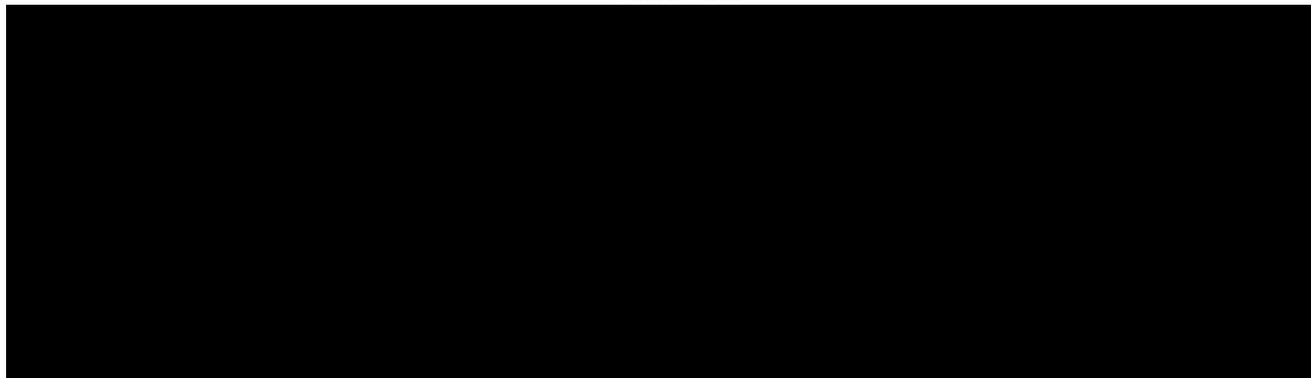
El Cuadro B.II.12 muestra el número de docentes capacitados por año y región. Como se puede apreciar, las regiones que concentran mayor número de participantes en los años 2003-2007 son la Región Metropolitana (31,1%), la VIII Región (19,7%) y la X Región (15,7%). Por el contrario, se observa que las regiones extremas tienen una muy baja participación en el componente, destacando particularmente las regiones XI y XII, que no tienen docentes participantes en el periodo de análisis, situación que tiene su origen en la exclusión natural de aquellas regiones que no cuentan con una universidad que participe como agente ejecutor, lo que afecta en forma negativa la efectividad del componente.

**Cuadro B.II.12: Docentes Capacitados por Región, Componente Apropiación Curricular**

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.13 muestra los docentes capacitados por subsector de educación y se puede constatar que son las actividades de los subsectores lenguaje y matemáticas los que concentran el mayor número de docentes participantes en el periodo (37,2% y 17,4%, respectivamente), seguido de Naturaleza (Comprensión del medio natural) y Sociedad, consistente con las prioridades del Ministerio de Educación.

### Cuadro B.II.13: Docentes Capacitados por Subsector de Educación, Componente Apropiación Curricular



Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.14 muestra datos comparativos entre la población potencial del programa y la población beneficiaria. Las diferencias no son demasiado significativas en las variables analizadas. Producto que algunos docentes se desempeñan en más de un establecimiento, existiendo casos donde son de distinta dependencia, han resultado beneficiarios algunos establecimientos de dependencia Particular Pagado y de Corporaciones.

**Cuadro B.II.14: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Apropiación Curricular		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	67,3%	70,0%
	Desviación Estándar	23,5%	19,6%
Dependencia Establecimiento	Municipal	50,1%	53,6%
	Particular Subvencionada	45,3%	46,4%
	Particular Pagado	3,2%	0,0%
	Corporaciones	1,4%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	13,9%	15,2%
	Urbano	86,1%	84,8%
Sexo	Masculino	30,2%	28,5%
	Femenino	69,8%	71,5%
Edad	Edad Promedio	43,7	45,1
	Desviación Estándar	10,3	11,8
Título	Titulados en Educación	95,8%	92,0%
	Titulados en otra Area	1,2%	2,3%
	No Titulados	3,1%	5,7%
Tipo Título	Sin Título en Educación	4,2%	8,0%
	Ed. Párvulo	2,5%	3,5%
	Ed. Diferencial	0,8%	3,0%
	Ed. General Básica	49,6%	56,6%
	Ed. Media	42,9%	28,9%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	15,2	17,2
	Desviación Estándar	10,6	12,4

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

## Análisis de Cobertura

El Cuadro B.II.15 muestra la cobertura anual del componente Apropriación Curricular, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 2,1%. Esto bajos niveles de cobertura se explican principalmente por la falta de definición de la población objetivo del Componente, quedando focalizado a toda su población potencial, viendo afectada de esta manera, la eficacia del Componente.

**Cuadro B.II.15: Cobertura por Año y Región, Componente Apropriación Curricular**

AÑO	Regiones														Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R	
2003	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,3%	0,0%	0,0%	1,6%	3,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	1,0%
2004	0,0%	0,4%	0,0%	2,9%	1,5%	0,0%	0,0%	3,1%	3,8%	4,2%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	2,0%
2005	0,9%	0,0%	0,0%	2,9%	1,5%	0,0%	0,5%	2,5%	2,7%	3,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,3%	2,1%
2006	0,4%	0,8%	0,0%	2,5%	0,9%	0,5%	1,7%	2,5%	1,7%	3,5%	0,0%	0,0%	1,7%	0,1%	1,8%
2007	0,0%	0,8%	0,4%	0,6%	0,1%	0,0%	0,4%	1,8%	2,6%	2,0%	0,0%	0,0%	1,6%	0,1%	1,3%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (109.228 docentes<sup>12</sup>).

Al analizar la cobertura acumulada alcanzada por el componente (ver Cuadro B.II.16) se puede constatar que a nivel global se alcanzó un 8,2% de cobertura entre el 2003 y 2007, siendo las regiones IX, X y VIII las que muestran el mayor nivel de cobertura (13,8%, 15,3% y 11,6%, respectivamente). Cabe mencionar, tal como se menciona anteriormente, que la cobertura a nivel regional de este Componente responde a la existencia de alguna institución de educación superior que actué como agente ejecutor de los cursos, de esta manera, aquellas regiones que no cuentan con estas instituciones, ven efectivamente reducida su cobertura a casi un 0%, situación que compromete negativamente la efectividad del componente en dichas regiones.

**Cuadro B.II.16: Cobertura Acumulada por Año y Región, Componente Apropriación Curricular**

AÑO	Regiones														Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R	
2003	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	0,3%	0,0%	0,0%	1,6%	3,0%	2,6%	0,0%	0,0%	0,8%	0,0%	1,0%
2004	0,0%	0,4%	0,0%	4,6%	1,8%	0,0%	0,0%	4,7%	6,8%	6,8%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	3,0%
2005	0,9%	0,4%	0,0%	7,6%	3,3%	0,0%	0,5%	7,2%	9,5%	9,8%	0,0%	0,0%	4,7%	0,3%	5,1%
2006	1,3%	1,2%	0,0%	10,1%	4,3%	0,5%	2,1%	9,8%	11,2%	13,3%	0,0%	0,0%	6,4%	0,4%	6,9%
2007	1,3%	1,9%	0,4%	10,7%	4,4%	0,5%	2,6%	11,6%	13,8%	15,3%	0,0%	0,0%	8,0%	0,5%	8,2%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (109.228 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.II.17 se puede apreciar que existe un deficiente cumplimiento de metas, observándose en un caso la ausencia de metas y en los demás cumplimientos muy bajos, incluso menores al 50%, comprometiendo negativamente los indicadores de eficacia del Componente.

<sup>12</sup> La base de datos no permite distinguir entre docentes del primer y segundo ciclo básico, por tanto, la población potencial está sobreestimada, pues es calculada sobre todos los docentes que imparten educación básica.

**Cuadro B.II.17: Cumplimiento de Metas por Año, Componente Apropiación Curricular**

APROPIACIÓN CURRICULAR			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2003	s/i	1.109	-
2004	3.150	2.156	68%
2005	3.000	2.306	77%
2006	3.000	1.948	65%
2007	3.000	1.434	48%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.18 muestra el número de nuevos participantes en el programa en términos acumulados por año, donde se aprecia principalmente como el año 2007 de los 1.434 docentes de aula capacitados solo el 77% (1.102) no había participado nunca en esta modalidad de perfeccionamiento. Esto quiere decir, que un 33% de los docentes que participaron el año 2007, habían participado anteriormente del programa, no necesariamente del mismo curso.

**Cuadro B.II.18: Porcentaje de Nuevos Participantes por Año de Ejecución, Componente Apropiación Curricular**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2003	1109	1109	100%
2004	2156	1942	90%
2005	2306	1884	82%
2006	1948	1584	81%
2007	1434	1102	77%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### c) Estadías de Especialización en Universidades Chilenas

El Cuadro B.II.19 muestra el número de docentes participantes en el componente de estadías de especialización en universidades chilenas durante sus dos años de ejecución, como se puede apreciar, fue una experiencia muy acotada con sólo 106 participantes en total, los que se distribuyeron en forma bastante igualitaria entre biología y matemáticas (ver Cuadro B.II.20). El bajo número de beneficiarios responde a que esta componente se desarrollo en el marco de una experiencia piloto.

**Cuadro B.II.19: Docentes Participantes por Año de Ejecución, Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas**

AÑO	NUMERO DE DOCENTES INSCRITOS
2003	50
2004	56
<b>TOTAL</b>	<b>106</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

**Cuadro B.II.20: Docentes Participantes por Subsector, Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas**

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES CAPACITADOS	
	SUBSECTOR BIOLOGIA	SUBSECTOR MATEMATICAS
2003	25	25
2004	25	31
<b>TOTAL 2003-2004</b>	<b>50</b>	<b>56</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>47,17%</b>	<b>52,83%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Aún cuando este componente tuvo una población beneficiaria muy acotada, esta se distribuyó en forma bastante homogénea en las diferentes regiones del país, como muestra el Cuadro B.II.21.

**Cuadro B.II.21: Docentes Participantes por Región, Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas**

AÑO	Regiones												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
2003	7	2	5	3	5	2	3	5	4	5	2	2	5
2004	6	2	4	6	4	2	3	10	8	4	1	2	4
<b>TOTAL 2003-2004</b>	<b>13</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>9</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>12,26%</b>	<b>3,77%</b>	<b>8,49%</b>	<b>8,49%</b>	<b>8,49%</b>	<b>3,77%</b>	<b>5,66%</b>	<b>14,15%</b>	<b>11,32%</b>	<b>8,49%</b>	<b>2,83%</b>	<b>3,77%</b>	<b>8,49%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.22 muestra estadísticas que permiten la comparación entre la población potencial y la población beneficiaria de las Estadías de Especialización. En este sentido, los datos que resultan más interesantes de destacar dicen relación con el Título y Tipo de Título de los docentes participantes. Para lo primero, para una población potencial del 85,8% en Titulados en educación, quienes se vieron beneficiados por el programa en esta categoría corresponden al 98,7%. En segundo lugar, la población potencial de para aquellos profesionales sin título en educación alcanzaba el 14,2%, mientras que sólo un 1,3% en esta categoría resultó beneficiaria efectiva de las Estadías de Especialización.

**Cuadro B.II.22: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Estadías de Especialización		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	71,0%	64,5%
	Desviación Estándar	17,3%	18,0%
Dependencia Establecimiento	Municipal	55,7%	45,1%
	Particular Subvencionada	44,3%	54,9%
	Particular Pagado	0,0%	0,0%
	Corporaciones	0,0%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	7,6%	3,3%
	Urbano	92,4%	96,7%
Sexo	Masculino	43,0%	43,6%
	Femenino	57,0%	56,4%
Edad	Edad Promedio	42,4	44,5
	Desviación Estándar	7,0	11,1
Título	Titulados en Educación	98,7%	85,8%
	Titulados en otra Area	1,3%	6,1%
	No Titulados	0,0%	8,1%
Tipo Título	Sin Título en Educación	1,3%	14,2%
	Ed. Párvulo	0,0%	1,2%
	Ed. Diferencial	0,0%	0,1%
	Ed. General Básica	1,3%	1,3%
	Ed. Media	97,5%	83,3%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	14,5	16,3
	Desviación Estándar	7,4	11,2

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### Análisis de Cobertura

El Cuadro B.II.23 muestra la cobertura anual del componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 1,1%, situación que resulta consistente con la calidad de plan piloto bajo la que se ejecuto este Componente.

**Cuadro B.II.23: Cobertura por Año y Región, Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2003	4,40%	1,30%	5,50%	1,30%	0,80%	0,70%	1,10%	0,70%	1,60%	1,30%	4,30%	3,30%	0,30%	1,10%
2004	3,80%	1,20%	4,40%	2,60%	0,60%	0,70%	1,10%	1,50%	3,30%	1,10%	2,20%	3,40%	0,30%	1,10%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2004 (4.732 docentes).

Nuevamente en consistencia con ser un plan piloto, al analizar la cobertura acumulada del componente con respecto a su población objetivo, se observa que a nivel nacional tuvo una cobertura relativamente baja, la que alcanzó en todo el período a un 2,2% de la población objetivo, siendo más alta en el segundo año de ejecución del mismo. A nivel regional, la mayor cobertura se logró en la III Región, seguida por las regiones I, XII y la XI.

**Cuadro B.II.24: Cobertura Acumulada por Año y Región, Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2003	4,4%	1,3%	5,5%	1,3%	0,8%	0,7%	1,1%	0,7%	1,6%	1,3%	4,3%	3,3%	0,3%	1,1%
2004	8,2%	2,5%	9,9%	3,9%	1,4%	1,4%	2,2%	2,2%	4,9%	2,4%	6,5%	6,7%	0,6%	2,2%
<b>TOTAL 2003-2004</b>	<b>8,2%</b>	<b>2,5%</b>	<b>9,9%</b>	<b>3,9%</b>	<b>1,4%</b>	<b>1,4%</b>	<b>2,2%</b>	<b>2,2%</b>	<b>4,9%</b>	<b>2,4%</b>	<b>6,5%</b>	<b>6,7%</b>	<b>0,6%</b>	<b>2,2%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2004 (4.732 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.II.25 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que, en algunos casos no existen metas iniciales y en otros, por sobre el 100% de lo planificado.

**Cuadro B.II.25: Cumplimiento de Metas por Año**

ESTADÍAS DE ESPECIALIZACIÓN			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2003	0	50	
2004	50	56	112%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.26 muestra que el 100% de los docentes participantes en el componente fueron nuevos, es decir, durante esos dos años no hubo docentes que participaran más de una vez, lo cual era previsible dados la corta duración del programa y el reducido número de beneficiarios.

**Cuadro B.II.26: Nuevos Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2003	50	50	100%
2004	56	56	100%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

**d) Perfeccionamiento a través del Uso de Minicomputadores**

Este componente consistió en una experiencia piloto que se puso en práctica el año 2004 y duró hasta el 2005. Consecuente con esto, el número de docentes inscritos, tal como se muestra en el Cuadro B.II.27, alcanzó su máximo el primer año, para luego disminuir el año 2005 a casi un tercio del número inicial. Esto principalmente debido a que este programa fue una experiencia piloto.

**Cuadro B.II.27: Docentes Participantes por Año de Ejecución, Componente Uso de Minicomputadores**

AÑO	NUMERO DE DOCENTES INSCRITOS
2004	441
2005	161
<b>TOTAL</b>	<b>602</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Los subsectores de la educación que se atendieron en los dos años de ejecución del componente, fueron bastante variados, destacándose el subsector de matemáticas como el más beneficiado, con casi el 50% del total de los docentes capacitados en los dos años, tal como se desprende del Cuadro B.II.28.

**Cuadro B.II.28: Docentes Participantes por Subsector, Componente Uso de Minicomputadores**

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES CAPACITADOS				
	SUBSECTOR BIOLOGIA	SUBSECTOR MATEMATICAS	SUBSECTOR QUIMICA	SUBSECTOR FISICA	SUBSECTOR LyC
2004	123	205	65	12	36
2005	4	69	27	6	55
<b>TOTAL 2004-2005</b>	<b>127</b>	<b>274</b>	<b>92</b>	<b>18</b>	<b>91</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>21,10%</b>	<b>45,51%</b>	<b>15,28%</b>	<b>2,99%</b>	<b>15,12%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Al analizar la distribución regional, se observa que esta no fue homogénea, consistentemente con ser desarrollado como una experiencia piloto, a lo que se suma una participación voluntaria por parte de los beneficiarios. Como se observa en el Cuadro B.II.29, las regiones más beneficiadas fueron la Metropolitana y la V.

**Cuadro B.II.29: Docentes Participantes por Región y Año, Componente Uso de Minicomputadores**

AÑO	Regiones												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
2004	0	0	0	0	107	58	0	0	85	0	0	0	191
2005	26	57	0	0	23	42	0	0	0	0	0	0	13
<b>TOTAL 2004-2005</b>	<b>26</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>130</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>85</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>204</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>4,32%</b>	<b>9,47%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>21,59%</b>	<b>16,61%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>14,12%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>33,89%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Por último, en el Cuadro B.II.30 se muestra la distribución de las capacitaciones según nivel de enseñanza. Se observa que ellas se concentraron principalmente en la Enseñanza Media, que correspondía a la población objetivo de este componente. El 17% de las capacitaciones que se realizaron a segundo Ciclo de Enseñanza Básica, correspondió a un curso aislado de Lenguaje y Comunicación que se llevó a cabo en el último año de funcionamiento del componente. Debido a la baja demanda del segundo año de implementación se permitió la entrada y la generación de cursos para docentes del segundo ciclo básico, afectando negativamente la eficacia del componente.

**Cuadro B.II.30: Docentes Participantes por Nivel de Enseñanza y Año, Componente Uso de Minicomputadores**

AÑO	NUMERO DE CAPACITACIONES POR CICLO (2do CICLO Básico)	NUMERO DE CAPACITACIONES POR CICLO (Media)
2004	0	441
2005	105	56
<b>TOTAL 2004-2005</b>	<b>105</b>	<b>497</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>17,44%</b>	<b>82,56%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El cuadro B.II.31 muestra las estadísticas de la población objetivo y de la población potencial para el programa de Minicomputadores. La diferencia más significativa dice relación con el IVE; para la población potencial este alcanza un 63,6%, en tanto para la población beneficiaria corresponde a un 70,5%.

**Cuadro B.II.31: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Minicomputadores		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	70,5%	63,6%
	Desviación Estándar	16,6%	18,1%
Dependencia Establecimiento	Municipal	54,0%	44,0%
	Particular Subvencionada	36,5%	56,0%
	Particular Pagado	5,5%	0,0%
	Corporaciones	4,0%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	10,2%	3,2%
	Urbano	89,8%	96,8%
Sexo	Masculino	35,8%	44,8%
	Femenino	64,2%	55,2%
Edad	Edad Promedio	45,9	44,7
	Desviación Estándar	8,9	11,1
Título	Titulados en Educación	94,3%	85,7%
	Titulados en otra Area	2,8%	6,7%
	No Titulados	2,8%	7,7%
Tipo Título	Sin Título en Educación	5,7%	14,3%
	Ed. Párvulo	1,4%	1,0%
	Ed. Diferencial	0,2%	0,1%
	Ed. General Básica	22,5%	1,1%
	Ed. Media	70,1%	83,5%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	17,7	16,4
	Desviación Estándar	9,7	11,1

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### Análisis de Cobertura

El Cuadro B.II.32 muestra la cobertura anual del componente Minicomputadores, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 5,9%. Las bajas coberturas están dadas principalmente porque el programa fue una experiencia piloto que no perduró en el tiempo.

**Cuadro B.II.32: Cobertura por Año y Región, Componente Perfeccionamiento a través del Uso de Minicomputadores**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,2%	12,5%	0,0%	0,0%	22,1%	0,0%	0,0%	0,0%	8,0%	5,9%
2005	10,5%	24,1%	0,0%	0,0%	2,4%	9,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	2,2%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2005 (7.415 docentes).

En el Cuadro B.II.33 se muestra la cobertura acumulada por año y región del componente. Se observa que a nivel nacional la cobertura alcanzó sólo a un 8,1% de la población objetivo, destacándose las regiones II, VI y IX como las que presentaron la mayor cobertura regional, mientras que las Regiones III, IV, VII, VIII, X, XI y XII no participaron en ninguno de los dos años de ejecución del componente.

Este hecho se da porque la experiencia piloto se centró tan solo en las regiones antes mencionadas y luego el programa no fue masificado a las demás regiones.

**Cuadro B.II.33: Cobertura Acumulada por Año y Región, Componente Perfeccionamiento a través del Uso de Minicomputadores**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	11,2%	12,5%	0,0%	0,0%	22,1%	0,0%	0,0%	0,0%	8,0%	5,9%
2005	10,5%	24,1%	0,0%	0,0%	13,6%	21,5%	0,0%	0,0%	22,1%	0,0%	0,0%	0,0%	8,5%	8,1%
<b>TOTAL 2004-2005</b>	<b>10,5%</b>	<b>24,1%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>13,6%</b>	<b>21,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>22,1%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>8,5%</b>	<b>8,1%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2005 (7.415 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.II.34 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que para ninguno de los dos años de ejecución se consideraron metas iniciales.

**Cuadro B.II.34: Cumplimiento de Metas por Año**

PERFECCIONAMIENTO CON MINICOMPUTADORES			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2004	-	441	
2005	-	161	

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Al analizar la participación de nuevos docentes en los años de ejecución del componente, llama la atención que estos no corresponden al 100% de los docentes participantes en las capacitaciones, lo que se contrapone con un objetivo de lograr una mayor cobertura (Cuadro B.II.35). Este Cuadro muestra como, incluso en el primer año de funcionamiento, existen 52 de los 441 docentes que participaron como beneficiarios en más de un curso de esta modalidad de perfeccionamiento. Por ejemplo, participaron en el curso de matemáticas y biología el mismo año. Esta tendencia se repite para el año 2005 pero en un menor grado, donde solo 5 de los 161 docentes beneficiarios de ese año ya habían participado de la experiencia anteriormente. Esta situación compromete en forma negativa a eficacia del Componente.

**Cuadro B.II.35: Nuevos Participantes por Año de Ejecución, Componente Perfeccionamiento a través del Uso de Minicomputadores**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2004	441	389	88,21%
2005	161	156	96,89%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

**e) Formación docente a distancia con uso de tecnologías de información y comunicación**

En el Cuadro B.II.35 se puede ver claramente como el programa ha tenido un número de participantes bastante estable durante sus primeros seis años de funcionamiento, teniendo su mayor número de docentes participantes el año 2007, con un total de 1.785.

**Cuadro B.II.35: Docentes Participantes,  
Componente Formación a Distancia con Uso de TIC**

AÑO	Número de docentes participantes
2002	1.309
2003	1.700
2004	1.003
2005	1.403
2006	1.066
2007	1.785
<b>TOTAL</b>	<b>8.266</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.36 muestra que durante los años 2003-2005 el componente se encuentra fuertemente concentrado en el Segundo Ciclo Básico, el año 2006 se concentra en Enseñanza Media y finalmente en el Primer Ciclo de Enseñanza Básica. Esto resulta consistente con los criterios de selección definidos por el componente para cada año y con los objetivos de apropiación curricular del Programa.

**Cuadro B.II.36: Número de Docentes Capacitados por Nivel de Enseñanza, Componente  
Formación a Distancia con Uso de TIC**

AÑO	Número de Capacitaciones por Ciclo Educativo		
	PRIMER CICLO BÁSICO (EGB)	SEGUNDO CICLO BÁSICO	EDUCACIÓN MEDIA (EM)
2002	0	1.309	1.309
2003	0	1.700	164
2004	0	1.003	0
2005	623	1.206	490
2006	288	288	1.066
2007	1.567	1.567	840
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>2.478</b>	<b>7.073</b>	<b>3.869</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>18,46%</b>	<b>52,70%</b>	<b>28,83%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Este Cuadro no es acumulativo, solo pretende reflejar la representatividad de los ciclos el Programa. Por ejemplo, cursos de NTIC's dirigidos a todo el ciclo básico estarán representados tanto en el Primer Ciclo como en el Segundo Ciclo de la desagregación.

En el Cuadro B.II.37 se muestra la distribución de los participantes por región. Tal como se puede apreciar el mayor número de participantes se concentra en la Región Metropolitana, lo que es consistente con ser ésta la Región con mayor número de docentes. Sin embargo, al analizar la cobertura regional acumulada al año 2007 (Cuadro B.II.41) se aprecia que la cobertura alcanzada por la Región Metropolitana es de un 3,0%, lo cual está por bajo el promedio nacional (4,2%), mientras que las regiones II, III y XII tienen las mayores coberturas (6,3%, 4,7% y 4,6%, respectivamente). Esto parece consistente con que esta estrategia de perfeccionamiento permite llegar a regiones más alejadas, donde las posibilidades de capacitaciones presenciales para los docentes son más escasas.

**Cuadro B.II.37: Docentes Capacitados por Región, Componente Formación a Distancia con Uso de TIC**

AÑO	Regiones													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R
2002	42	48	36	73	131	103	72	199	74	127	17	31	354	2
2003	26	215	59	75	208	64	72	134	134	174	14	24	499	2
2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1003
2005	18	32	21	44	162	76	107	145	72	93	20	8	567	38
2006	12	35	14	71	104	34	83	71	26	68	3	17	236	292
2007	14	43	36	63	380	53	137	237	147	93	5	17	482	78
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>112</b>	<b>373</b>	<b>166</b>	<b>326</b>	<b>985</b>	<b>330</b>	<b>471</b>	<b>786</b>	<b>453</b>	<b>555</b>	<b>59</b>	<b>97</b>	<b>2138</b>	<b>1415</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>1,4%</b>	<b>4,5%</b>	<b>2,0%</b>	<b>3,9%</b>	<b>11,9%</b>	<b>4,0%</b>	<b>5,7%</b>	<b>9,5%</b>	<b>5,5%</b>	<b>6,7%</b>	<b>0,7%</b>	<b>1,2%</b>	<b>25,9%</b>	<b>17,1%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

En el Cuadro B.II.38 se presenta la distribución de docentes capacitados por subsector, donde destaca la predominancia del subsector matemáticas (principalmente Geometría) y de los cursos transversales (OFT Prensa y Atención a la Diversidad), los cuales son para todos los subsectores.

**Cuadro B.II.38: Docentes Capacitados por Subsector Educativo, Componente Formación a Distancia con Uso de TIC**

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES CAPACITADOS					
	SUBSECTOR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	SUBSECTOR INGLES	SUBSECTOR MATEMATICAS	SUBSECTOR NATURALEZA	SUBSECTOR FISICA	SUBSECTOR TODOS*
2002	0	0	1309	0	0	0
2003	0	483	164	1053	0	0
2004	0	0	1003	0	0	0
2005	0	0	583	330	197	293
2006	0	0	778	0	0	288
2007	218	0	0	0	0	1567
<b>TOTAL 2001-2007</b>	<b>218</b>	<b>483</b>	<b>3837</b>	<b>1383</b>	<b>197</b>	<b>2148</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>2,6%</b>	<b>5,8%</b>	<b>46,4%</b>	<b>16,7%</b>	<b>2,4%</b>	<b>26,0%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP  
Existen cursos para más de un Subsector Educativo (Cursos Transversales)

El Cuadro B.II.39 entrega estadísticas respecto a la población potencial y población beneficiaria del programa NTICs. Pese a que no se consideran significativas las diferencias entre la población potencial y beneficiaria, cabe destacar la diferencia según tipo de dependencia de los establecimientos; para aquellos de dependencia municipal la población potencial alcanza un 45,4% y su población beneficiaria del programa está en un 51,2%, incrementando la población que participa sobre la proyección. Caso contrario ocurre con los establecimientos de dependencia particular, en donde la población potencial es del 11,2%, mientras que la participación efectiva corresponde sólo al 5,3%.

**Cuadro B.II.39: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

NTICs		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	63,2%	58,8%
	Desviación Estándar	26,4%	31,8%
Dependencia Establecimiento	Municipal	51,2%	45,4%
	Particular Subvencionada	42,3%	42,0%
	Particular Pagado	5,3%	11,2%
	Corporaciones	1,2%	1,4%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	9,2%	12,1%
	Urbano	90,8%	87,9%
Sexo	Masculino	31,7%	28,9%
	Femenino	68,3%	71,1%
Edad	Edad Promedio	43,9	43,9
	Desviación Estándar	10,0	11,7
Título	Titulados en Educación	93,3%	90,3%
	Titulados en otra Area	2,6%	4,8%
	No Titulados	4,1%	4,9%
Tipo Título	Sin Título en Educación	6,7%	9,7%
	Ed. Párvulo	3,4%	11,3%
	Ed. Diferencial	4,3%	5,0%
	Ed. General Básica	44,7%	41,0%
	Ed. Media	40,8%	33,0%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	16,3	16,0
	Desviación Estándar	10,4	11,9

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### Cobertura

El Cuadro B.II.40 muestra la cobertura anual del componente NTIC's, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 0,9%. Las bajas coberturas están dadas principalmente porque no hay una definición de población objetivo, por lo que la cobertura se calcula respecto de la población potencial, la cual es muy amplia.

**Cuadro B.II.40: Porcentaje de Cobertura por Región y Año, Componente Formación a Distancia con Uso de TIC**

AÑO	Regiones														Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R	
2002	0,7%	0,8%	1,0%	0,8%	0,6%	1,0%	0,6%	0,8%	0,6%	0,8%	1,2%	1,5%	0,5%	0,0%	0,7%
2003	0,4%	3,7%	1,7%	0,8%	0,9%	0,6%	0,6%	0,6%	1,1%	1,2%	1,0%	1,1%	0,7%	0,0%	0,9%
2004	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,5%
2005	0,3%	0,5%	0,6%	0,5%	0,7%	0,7%	0,9%	0,6%	0,6%	0,6%	1,4%	0,4%	0,8%	0,0%	0,7%
2006	0,2%	0,6%	0,4%	0,8%	0,5%	0,3%	0,7%	0,3%	0,2%	0,4%	0,2%	0,8%	0,3%	0,2%	0,6%
2007	0,2%	0,7%	1,0%	0,7%	1,7%	0,5%	1,1%	1,0%	1,2%	0,6%	0,4%	0,8%	0,7%	0,0%	0,9%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (196.041 docentes).

El Cuadro B.II.41 muestra la cobertura acumulada anual del componente NTIC's, por región y total. Tal como se señaló previamente, las mayores coberturas la presentan las regiones II, III y XII, mientras que la I Región es la que presenta la cobertura más baja (sólo un 1,9%), seguida de la Región Metropolitana (3,0%).

**Cuadro B.II.41: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Año, Componente Formación a Distancia con Uso de TIC**

AÑO	Regiones														Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R	
2002	0,7%	0,8%	1,0%	0,8%	0,6%	1,0%	0,6%	0,8%	0,6%	0,8%	1,2%	1,5%	0,5%	0,0%	0,7%
2003	1,1%	4,5%	2,7%	1,6%	1,5%	1,6%	1,2%	1,4%	1,7%	2,0%	2,2%	2,6%	1,2%	0,0%	1,5%
2004	1,1%	4,5%	2,7%	1,6%	1,5%	1,6%	1,2%	1,4%	1,7%	2,0%	2,2%	2,6%	1,2%	0,5%	2,1%
2005	1,5%	5,0%	3,3%	2,1%	2,3%	2,3%	2,1%	1,9%	2,3%	2,6%	3,7%	3,0%	2,0%	0,5%	2,8%
2006	1,7%	5,6%	3,7%	2,9%	2,7%	2,6%	2,7%	2,2%	2,6%	3,0%	3,9%	3,8%	2,3%	0,7%	3,3%
2007	1,9%	6,3%	4,7%	3,6%	4,4%	3,1%	3,8%	3,2%	3,8%	3,6%	4,3%	4,6%	3,0%	0,7%	4,2%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (196.041 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.II.42 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que, en algunos casos no existen metas iniciales, en otros, por sobre el 100% de lo planificado y en algunos años están lejos de cumplirse.

**Cuadro B.II.42: Cumplimiento de Metas por Año**

FORMACIÓN A DISTANCIA CON USO DE NTICs			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2002	s/i		
2003	s/i		
2004	s/i	1.003	
2005	1.000	1.403	140%
2006	1.500	1.066	71%
2007	2.000	1.785	89%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.II.43 presenta el porcentaje de nuevos participantes del programa, respecto del total de participantes. Como es posible observar, este porcentaje es bastante amplio, sólo el año 2006 se repite una importante cantidad de docentes (26%).

**Cuadro B.II.43: Nuevos Participantes por Año de Ejecución, Componente Formación a Distancia con Uso de NTIC**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2002	1309	1309	100%
2003	1700	1658	98%
2004	1003	891	89%
2005	1403	1238	88%
2006	1066	791	74%
2007	1785	1691	95%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### 3.2. Calidad del Programa

#### a) Talleres Comunales

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Talleres Comunales:

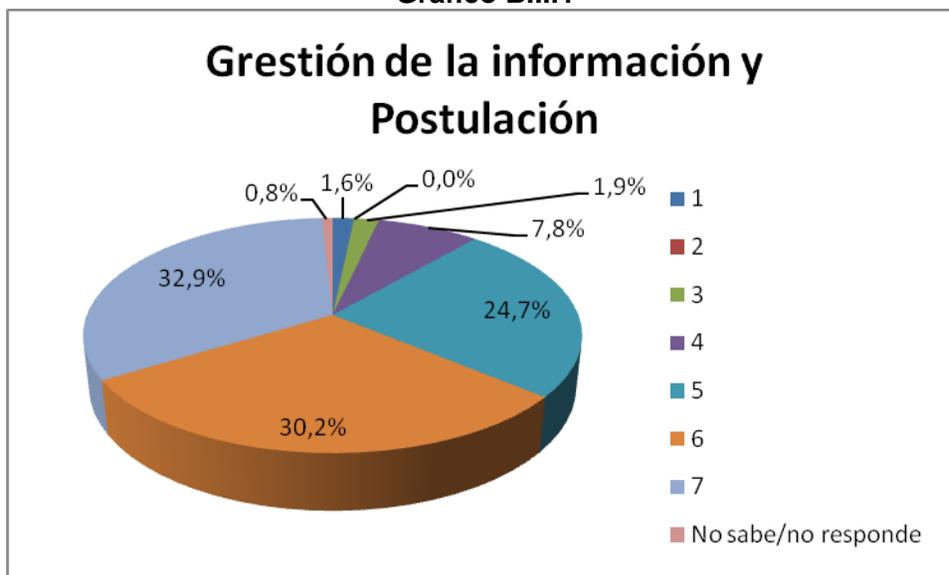
Talleres Comunales	
Región	Logradas
1	6
2	6
3	10
4	16
5	22
6	11
7	25
8	47
9	32
10	25
11	1
12	0
13	42

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Talleres Comunales es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, tres en total, nos muestra que un 32,9% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, un 30,2% la segunda mejor nota y un 24,7% a la tercera. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

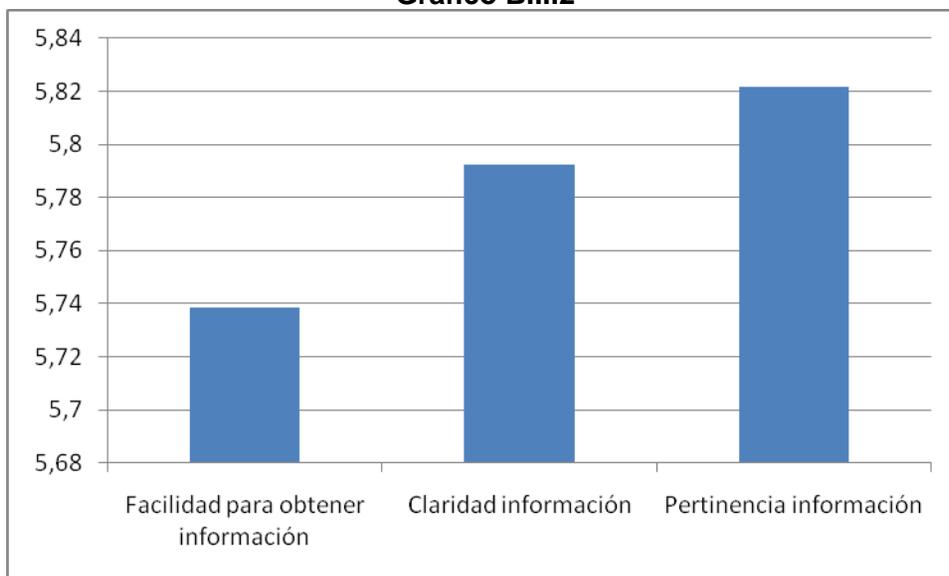
Gráfico B.II.1



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, en donde destaca *pertinencia de la información* como el ítem mejor evaluado:

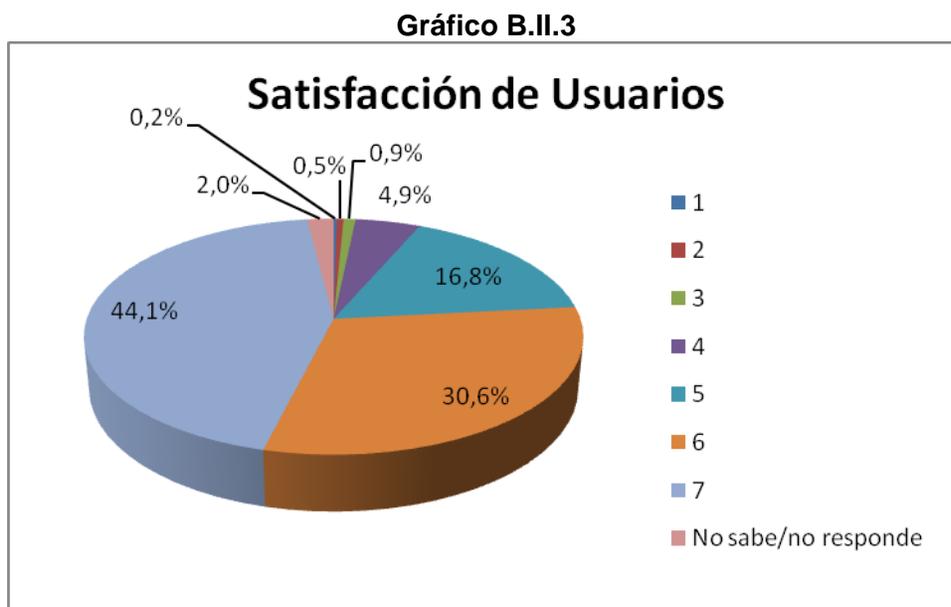
Gráfico B.II.2



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

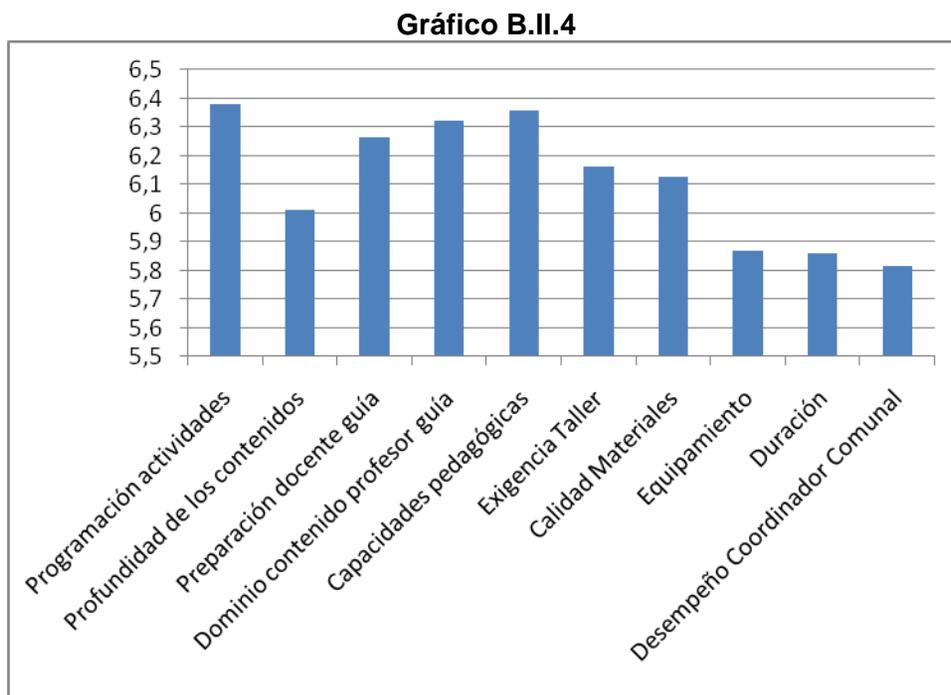
Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Talleres Comunales, que reúne un total de diez preguntas, se aprecia que un 44,1% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, calidad de los materiales entregados, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 30,6% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto

recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

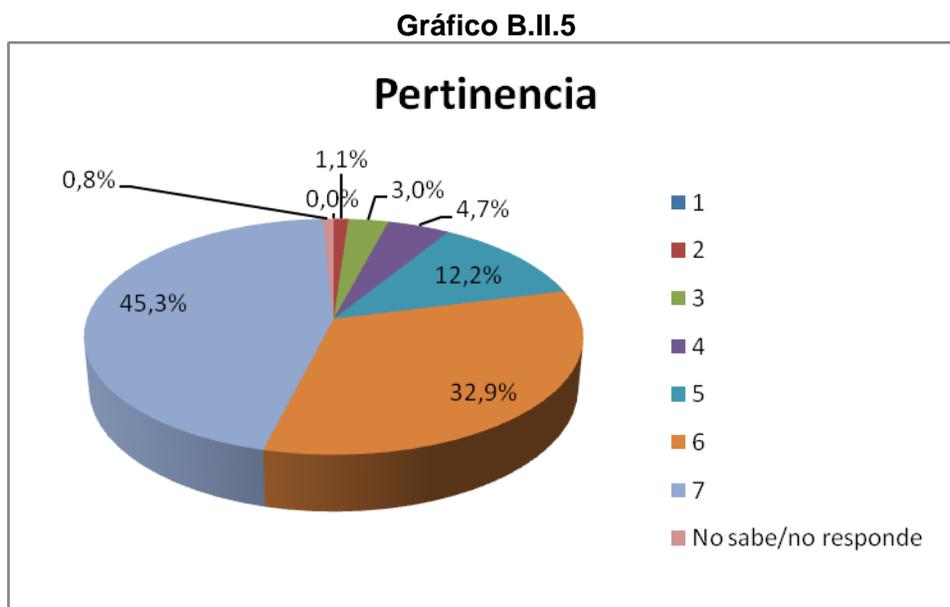
Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar el *cumplimiento de las actividades programadas* como el aspecto mejor evaluado del programa:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

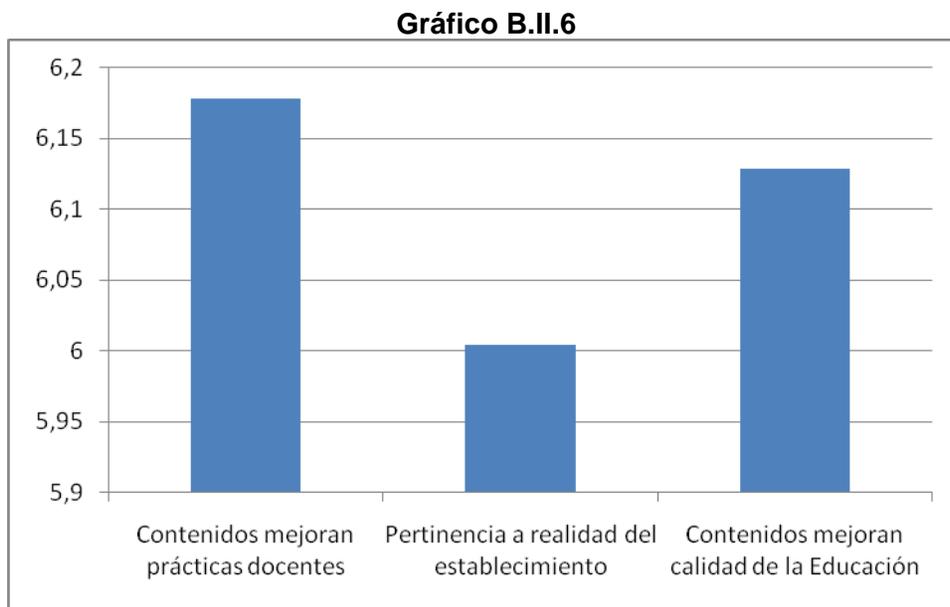
Respecto al módulo de pertinencia del programa Estadias de Especialización en Universidades Chilenas, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 45,3% le entrega la nota máxima, mientras que el 32,9% la segunda mejor calificación; por otro lado, tan sólo un 1,1% - con la nota mínima - estaría señalando que el programa no es adecuado en absoluto para

mejorar la calidad de la educación. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

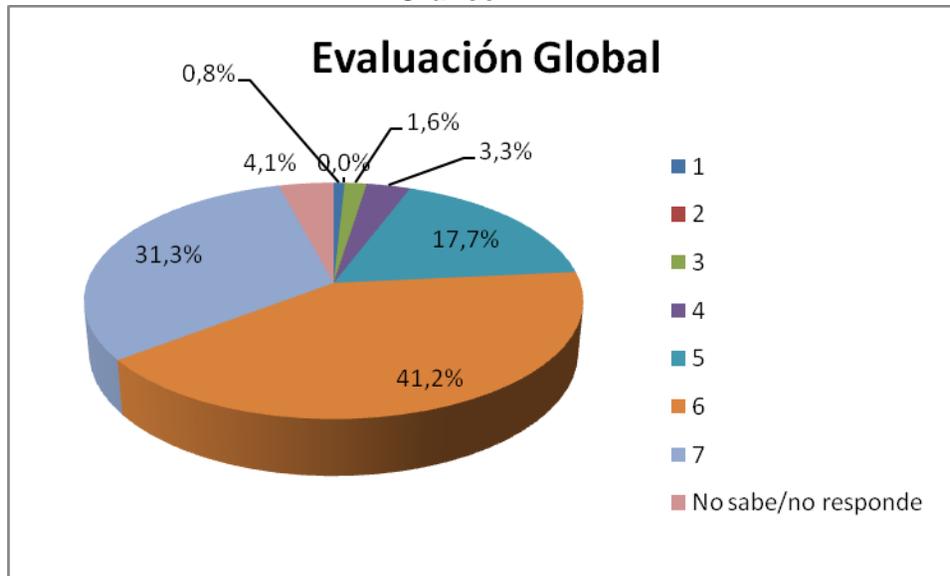
Las preguntas que forman parte del Módulo Pertinencia presentan los siguientes promedios, donde destaca *pertinencia a la realidad del establecimiento* como la evaluada con nota más baja:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su actividad de perfeccionamiento del programa Talleres Comunales, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – se confirma. En este sentido se puede observar que la calificación máxima corresponde al 31,3%, la segunda al 41,2% y la tercera al 17,7%. El resto de la distribución puede observarse en el siguiente gráfico:

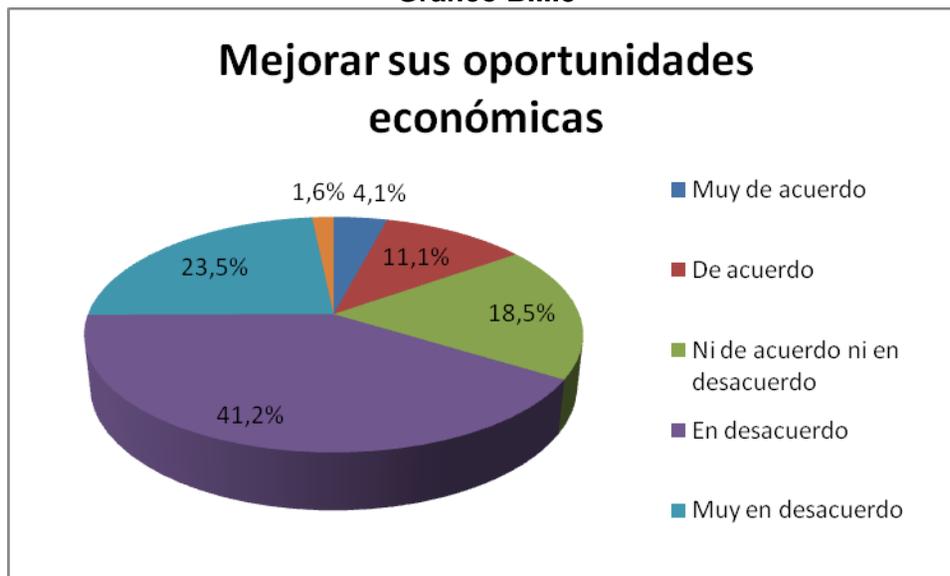
Gráfico B.II.7



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Talleres Comunes indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 23,5% y un 41,2% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas u oportunidades económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.II.8



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 53,1% y 39,5% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

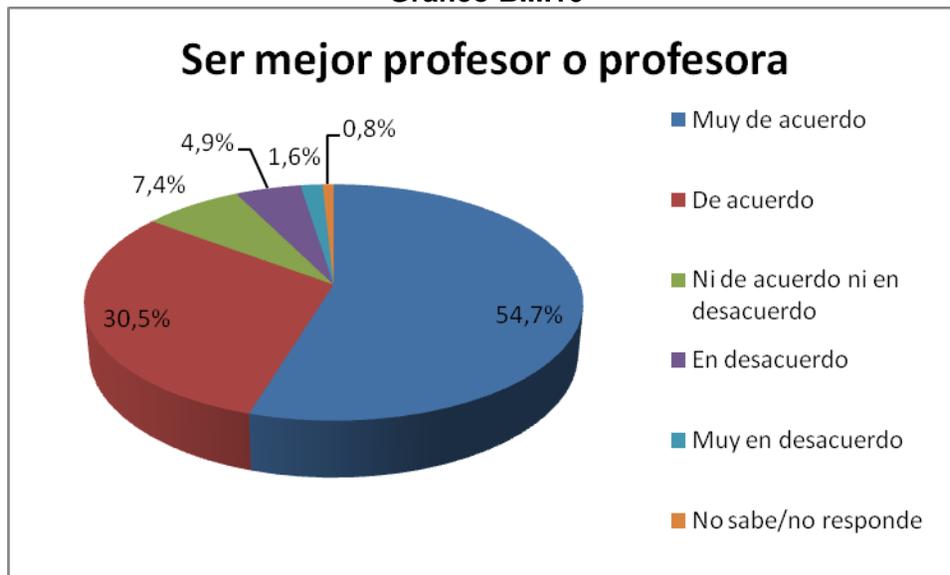
Gráfico B.II.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

En último lugar, puede observarse que un 54,7% y un 30,5% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.II.10



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Talleres Comunes, puede encontrarse en el Anexo 3.

### b) Componente Formación para la Apropiación Curricular

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional en Formación para la Apropiación Curricular:

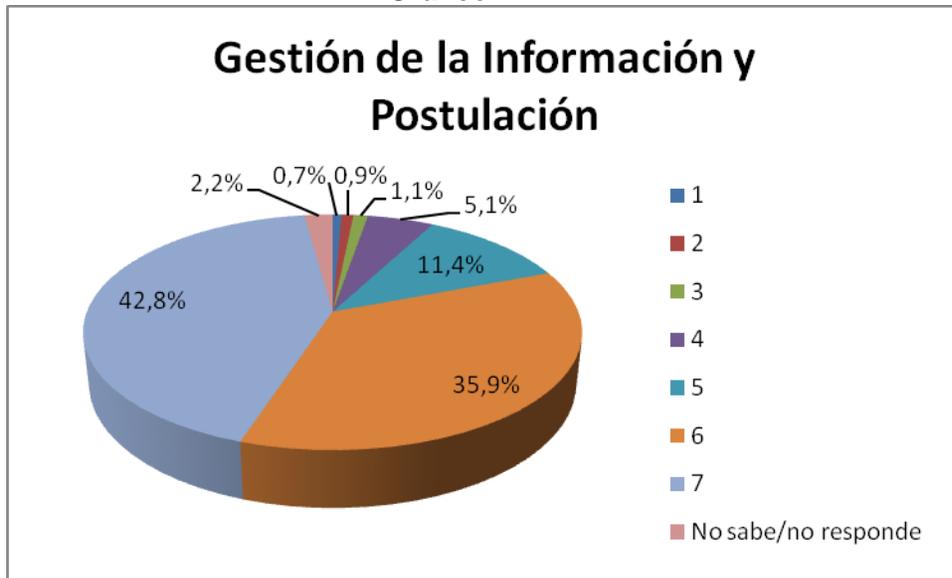
Formación Para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas	
Región	Logradas
1	2
2	2
3	1
4	17
5	19
6	4
7	3
8	48
9	23
10	24
11	2
12	0
13	95

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Formación Para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 42,8% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 35,9% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

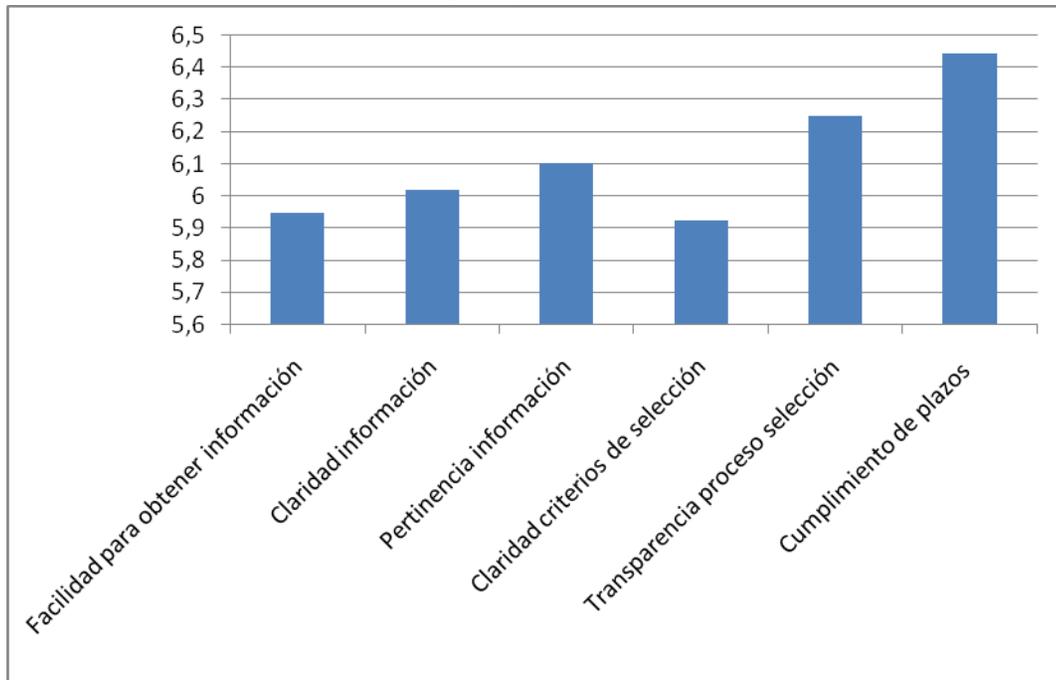
Gráfico B.II.11



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde resulta interesante de destacar *cumplimiento de los plazos en la selección de beneficiarios* como el ítem mejor evaluado:

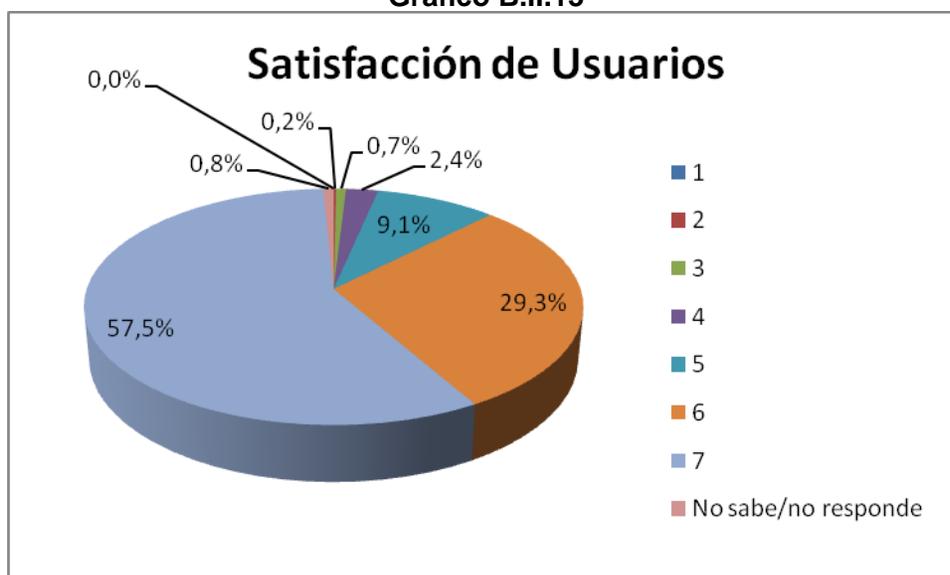
Gráfico B.II.12



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Apropiación Curricular, que reúne un total de nueve preguntas, se aprecia que un 57,5% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 29,3% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

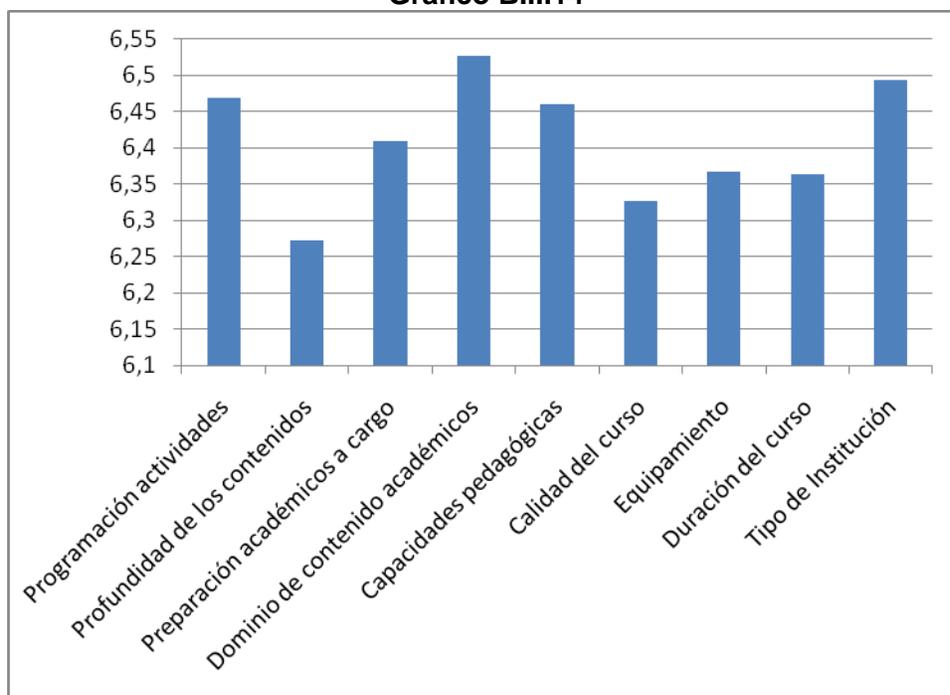
Gráfico B.II.13



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a las preguntas que conforman el Módulo de Satisfacción, las preguntas obtienen los siguientes promedios, donde resulta interesante el ítem *dominio de contenidos por parte de los académicos* como el mejor evaluado por parte de los entrevistados:

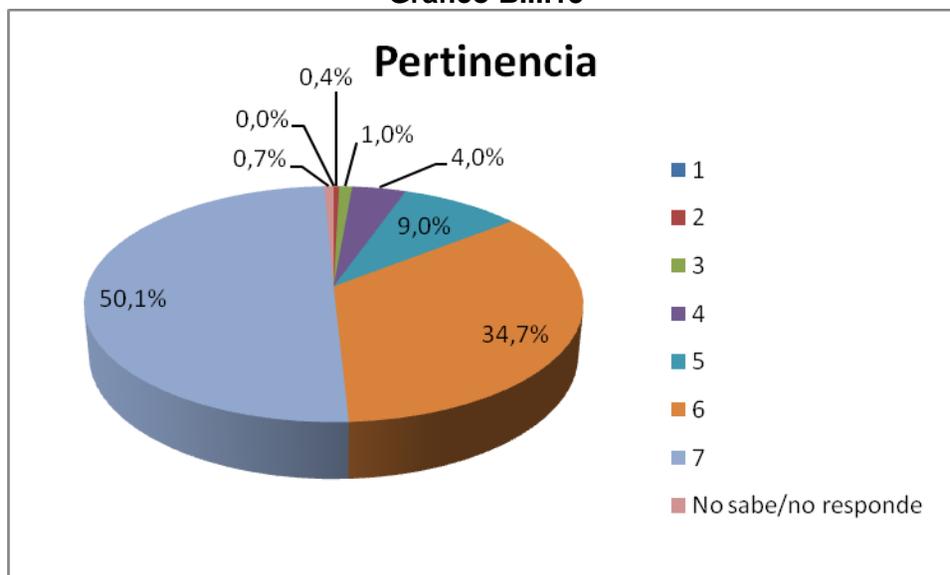
Gráfico B.II.14



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Formación para la Apropiación Curricular, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 50,1% le entrega la nota máxima, mientras que el 34,7% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

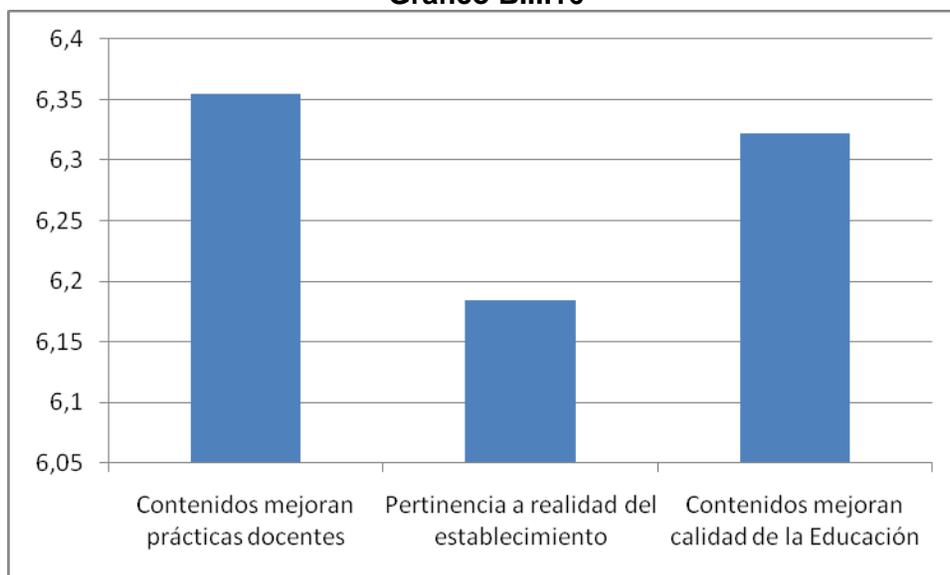
**Gráfico B.II.15**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a las preguntas que conforman el Módulo de Pertinencia, éstas evidencian los siguientes promedios, en donde destaca el ítem respecto a *contenidos mejoran las prácticas docentes*, que es el mejor evaluado de los tres:

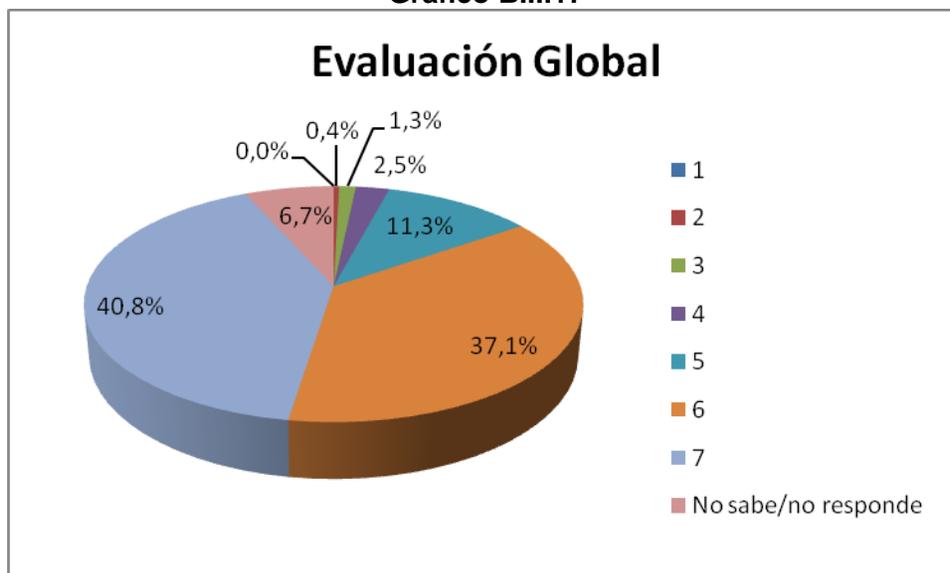
**Gráfico B.II.16**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Apropriación Curricular, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – se confirma. En este sentido se puede observar que la calificación máxima corresponde al 40,8% y la segunda mejor es el 37,1%. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

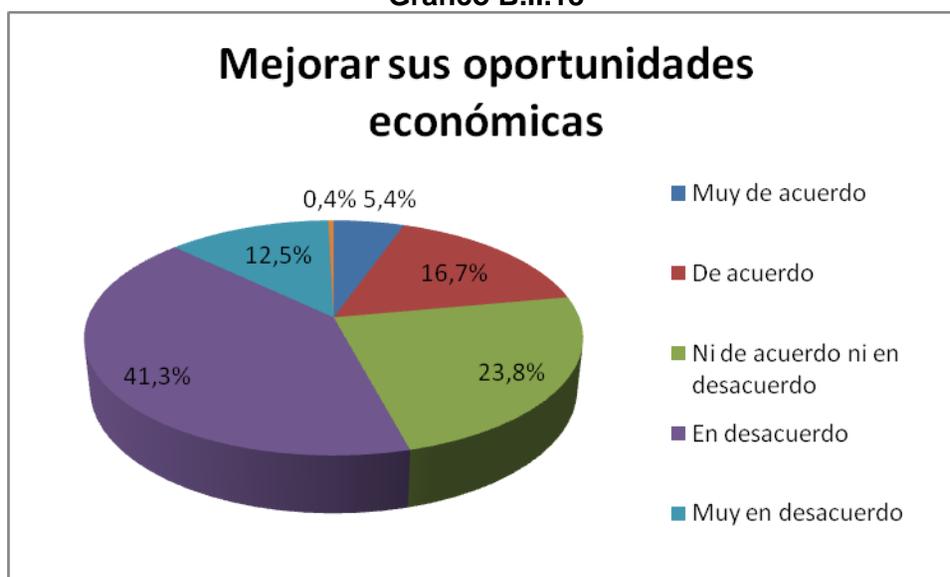
Gráfico B.II.17



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Apropriación Curricular presentan datos que entregan luces sobre las razones de cursar las capacitaciones. En primer término, un 12,5% y un 41,3% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.II.18



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 52,9% y 38,8% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

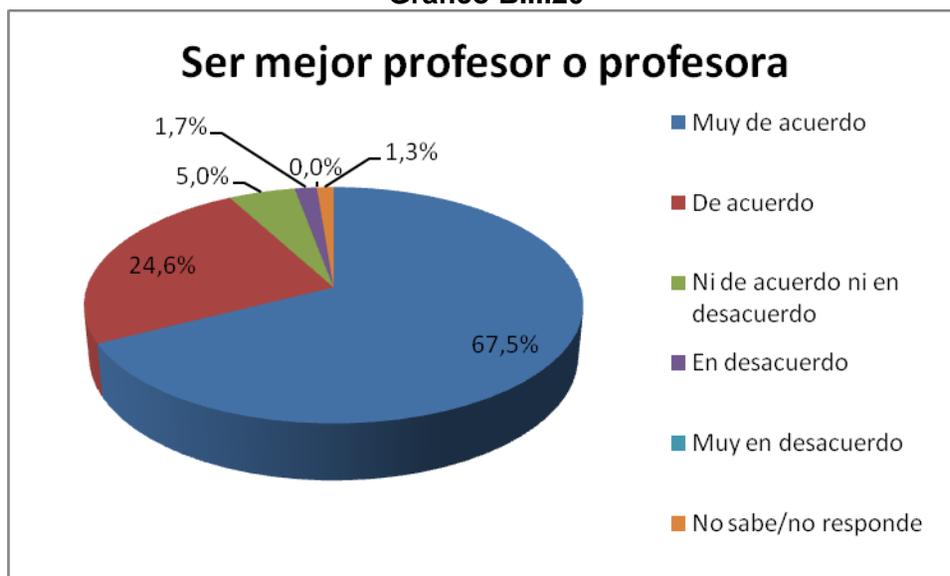
Gráfico B.II.19



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 67,5% y un 24,6 % se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.II.20



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Apropiación Curricular, puede encontrarse en el Anexo 3.

### c) Componente Estadías de Especialización en Universidades Chilenas

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Estadías de Especialización:

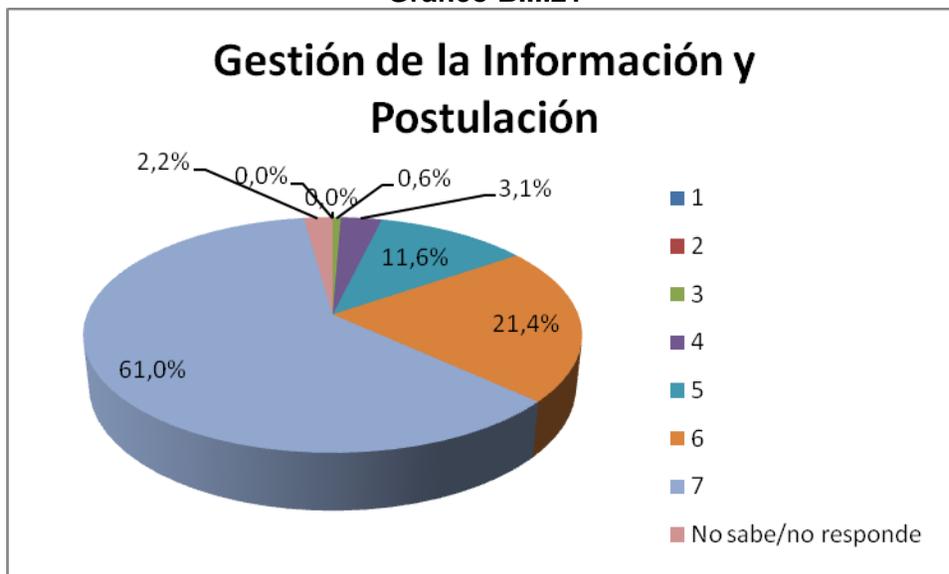
Estadías de Especialización en Universidades Chilenas	
Región	Logradas
1	8
2	1
3	3
4	7
5	5
6	3
7	4
8	6
9	5
10	4
11	3
12	2
13	2

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Estadías de Especialización en Universidades Chilenas es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 61% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 21,4% la segunda mejor nota, sumando un 82,4% entre ambas. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

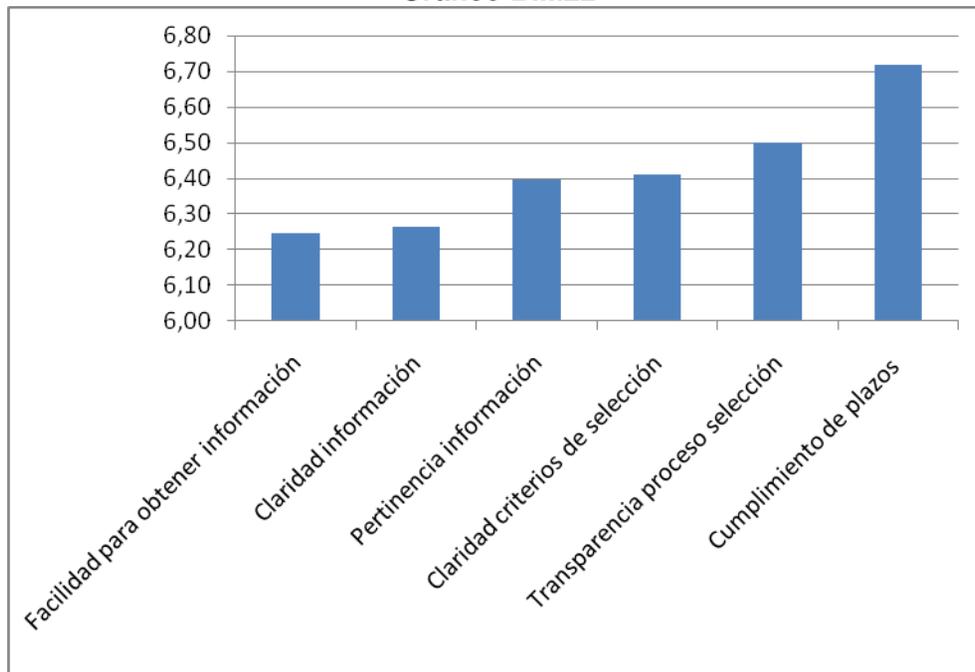
**Gráfico B.II.21**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta:

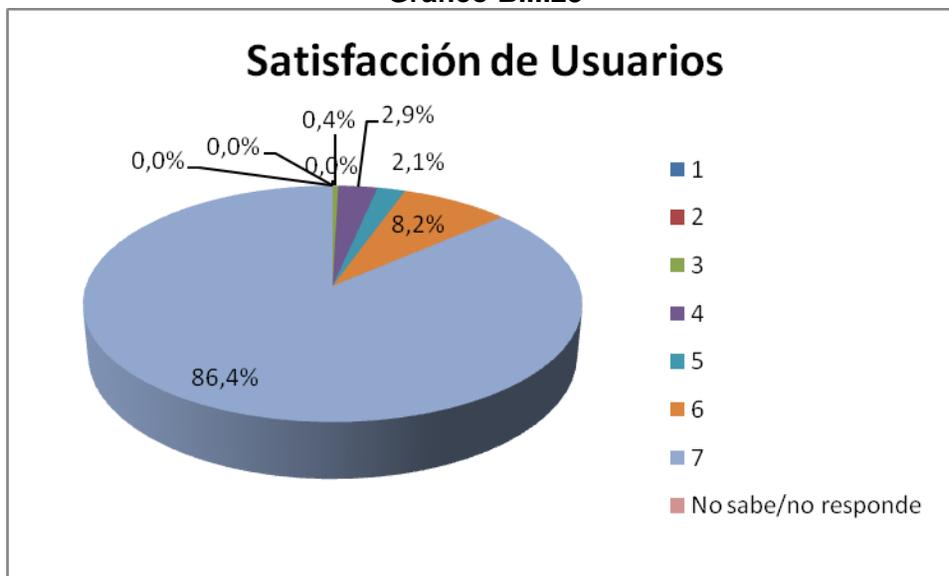
**Gráfico B.II.22**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Estadías de Especialización, que reúne un total de nueve preguntas, se aprecia que un 86,4% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. En este sentido es que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como altamente positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

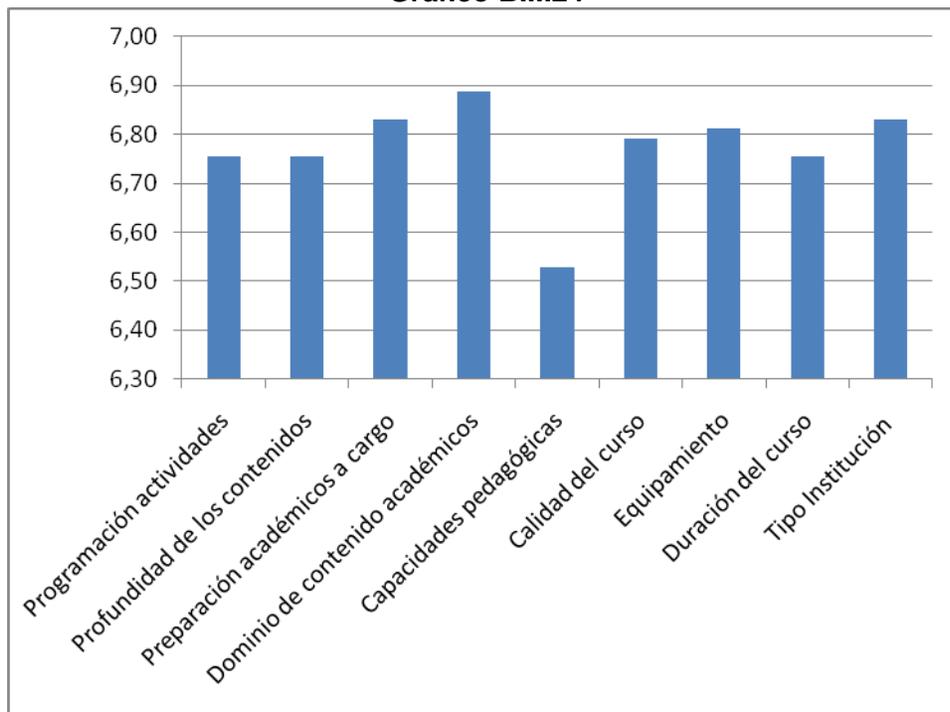
**Gráfico B.II.23**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que conforman el Módulo de Satisfacción presentan los siguientes promedios, donde es importante destacar el *dominio de contenidos de los académicos* como la mejor nota:

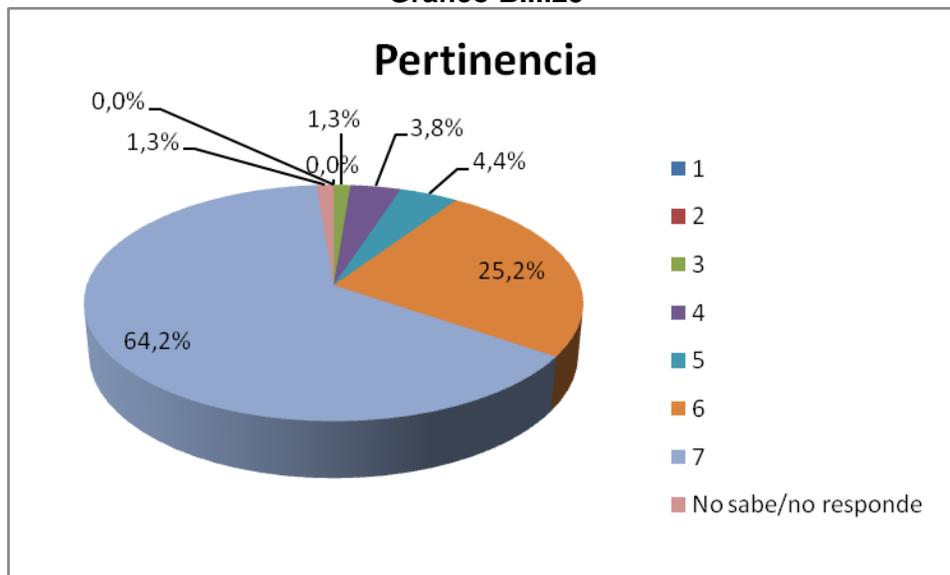
**Gráfico B.II.24**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el Módulo de Pertinencia del programa Estadías de Especialización, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 64,2% le entrega la nota máxima, mientras que el 25,2% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

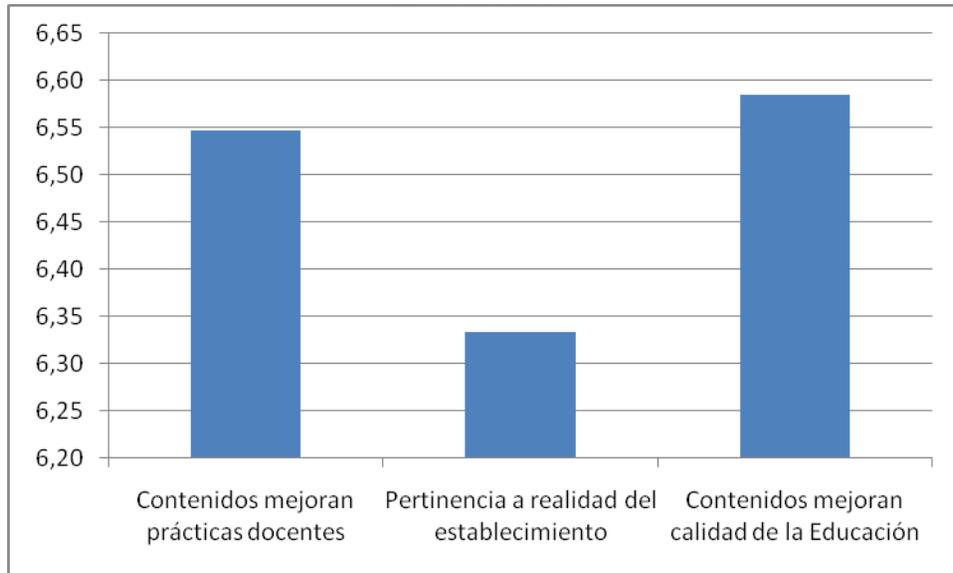
**Gráfico B.II.25**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que conforman el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios, donde resulta importante destacar *pertinencia a la realidad del establecimiento* como el ítem con menor calificación:

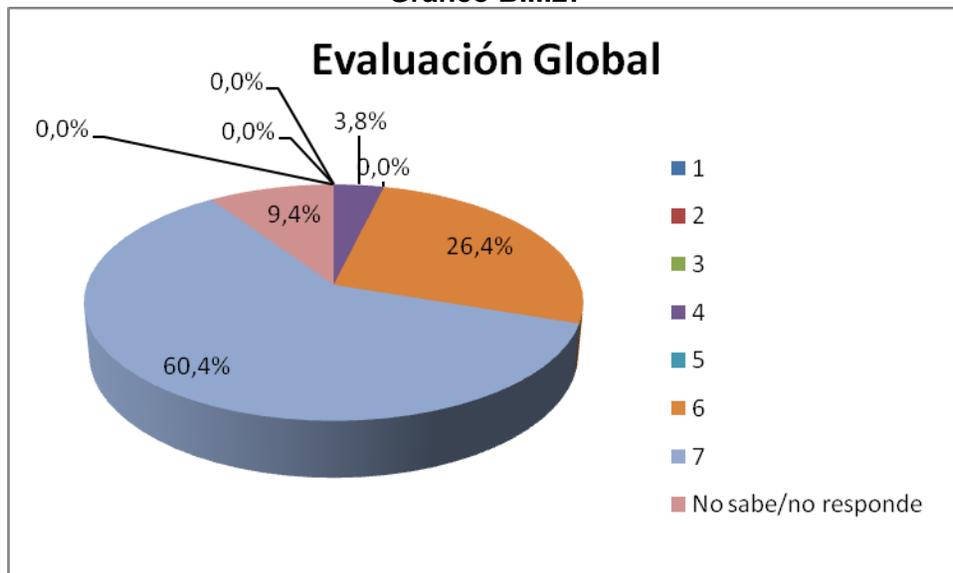
**Gráfico B.II.26**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Estadias de Especialización, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – se ratifica con las dos calificaciones más altas, las que en conjunto suman el 86,8% de las evaluaciones de los entrevistados. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

**Gráfico B.II.27**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Estadias de Especialización en Universidades Chilenas indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 9,4% y un 56,6% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que

estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.II.28



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 56,6% y 34% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

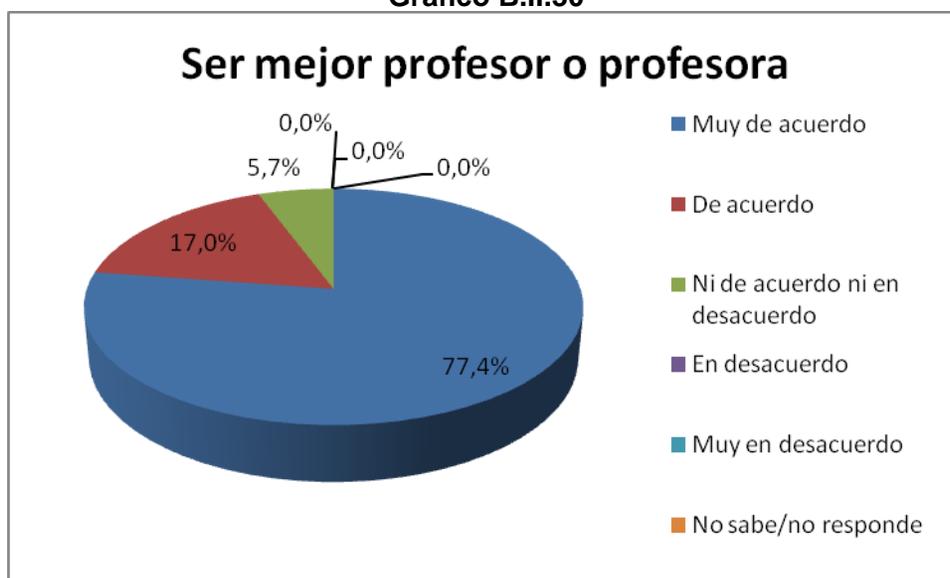
Gráfico B.II.29



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Por último, puede observarse que un 77,4% y un 17% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.II.30**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Estadías de Especialización, puede encontrarse en el Anexo 3.

#### **d) Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras**

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras:

Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras	
Región	Logradas
1	4
2	23
3	0
4	1
5	27
6	37
7	0
8	0
9	16
10	0
11	0
12	0
13	63

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 35,9% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 31,8% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

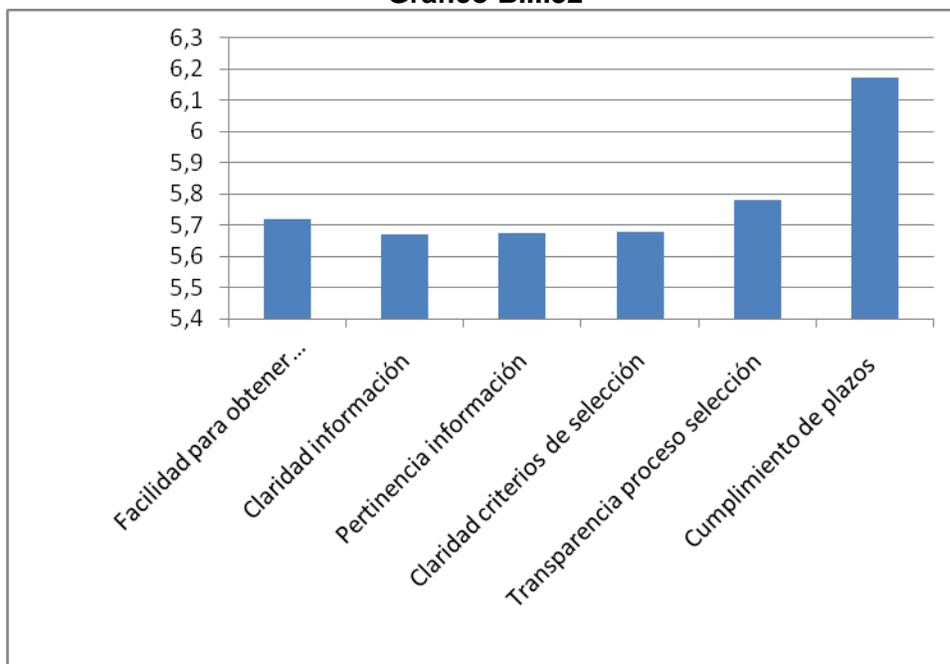
**Gráfico B.II.31**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta:

**Gráfico B.II.32**

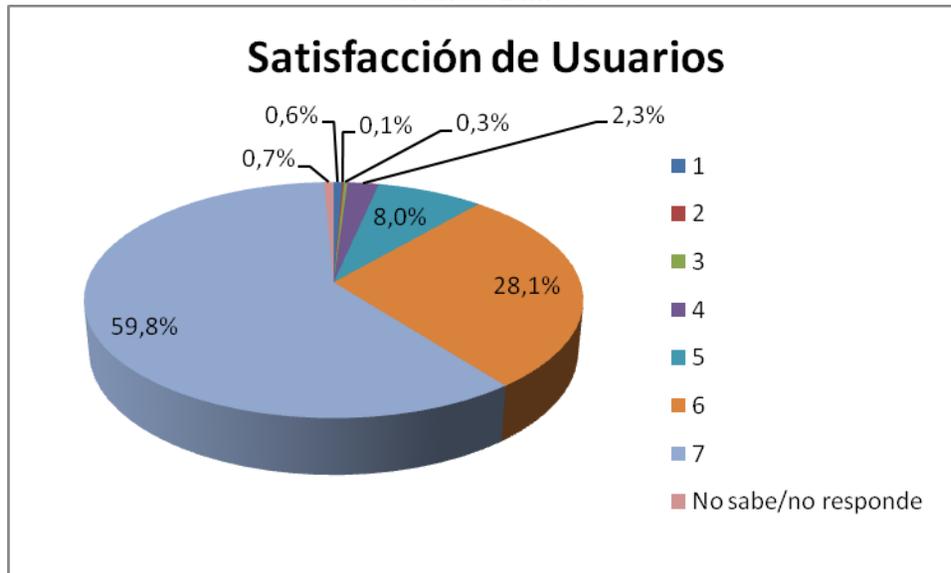


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadoras, que reúne un total de nueve preguntas, se aprecia que un 59,8% de los

beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 28,1% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

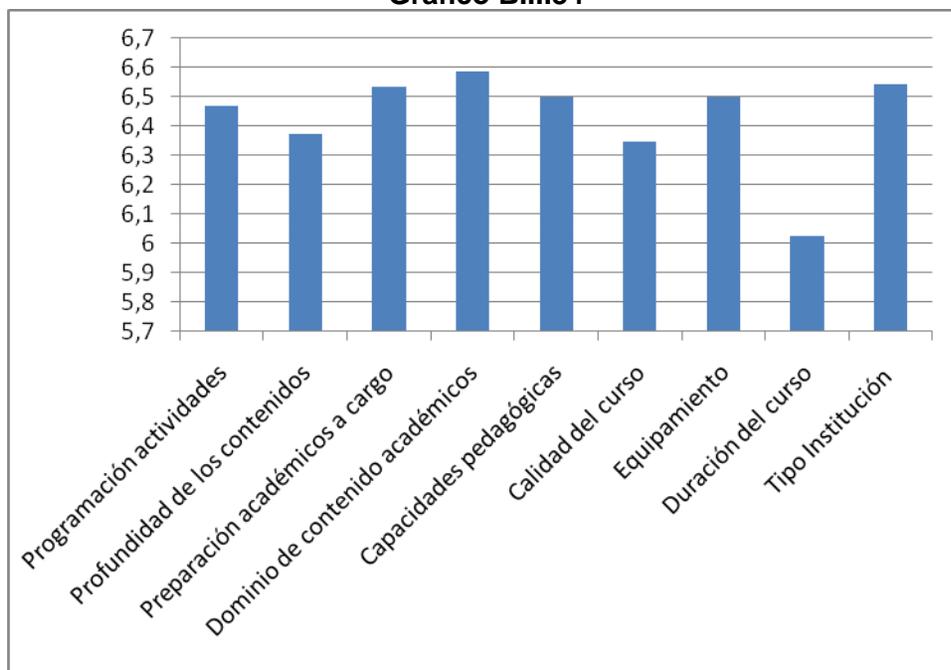
**Gráfico B.II.33**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Satisfacción presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *dominio de los contenidos de los académicos* como la más alta:

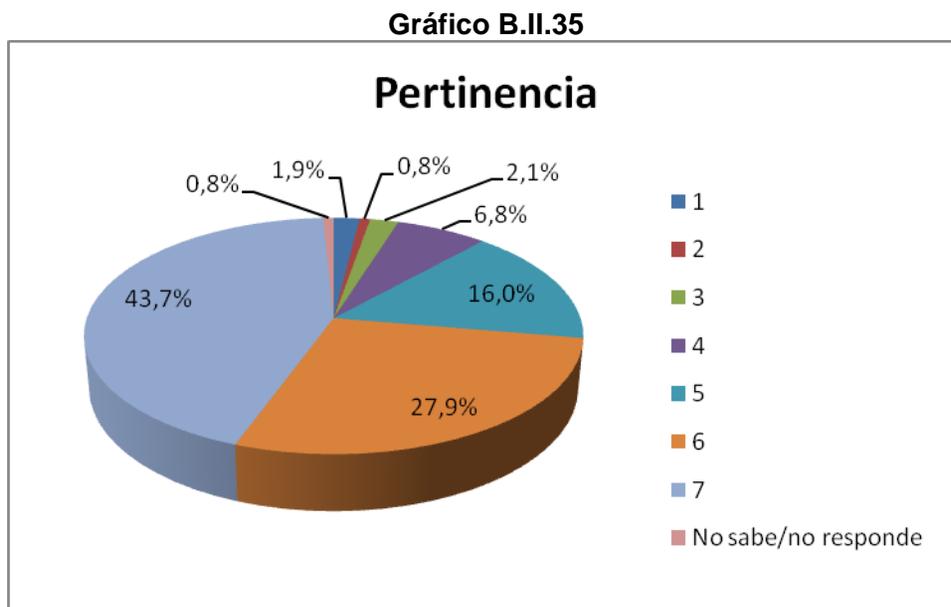
**Gráfico B.II.34**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

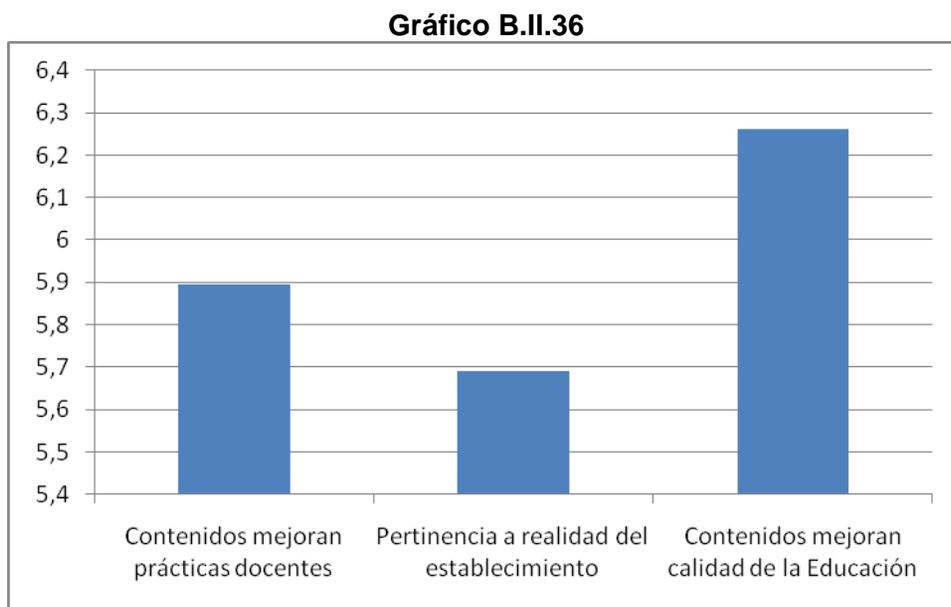
Sobre el módulo de pertinencia del programa Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadores, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 43,7% le

entrega la nota máxima, mientras que el 27,9% la segunda mejor; por otro lado, un 1,9% de la población entrevistada señala con la menor calificación la pertinencia de este programa. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

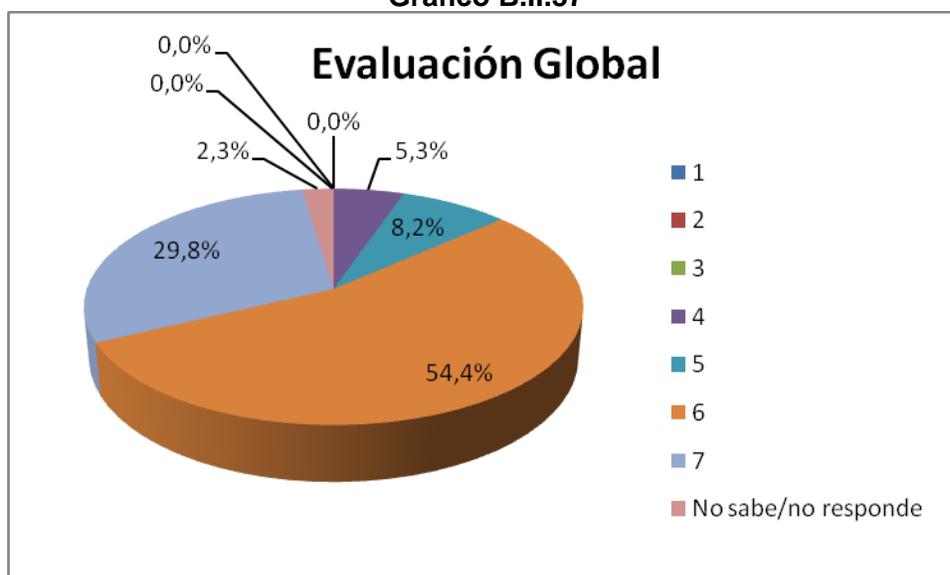
Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por la percepción de los *contenidos* en función de *mejorar la calidad de la Educación*:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Minicomputadores, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 29,8%, más la segunda mejor se consolida en el 54,4%, que sigue siendo de todos modos positiva. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

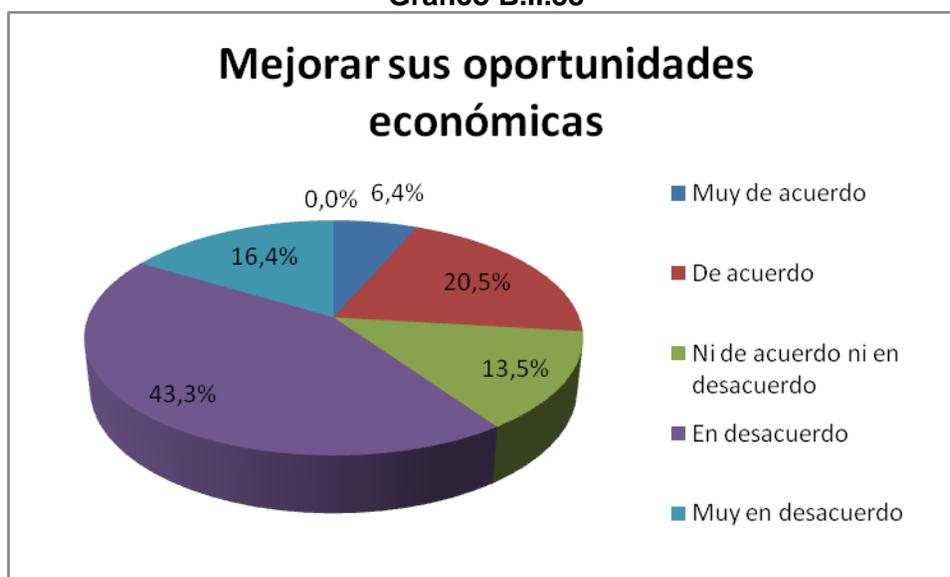
Gráfico B.II.37



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Perfeccionamiento a través del uso de Minicomputadores indican datos que son interesantes de analizar respecto a las razones de participación. En primer término, un 16,4% y un 43,3% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas u oportunidades económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.II.38



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 40,9% y 46,2% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

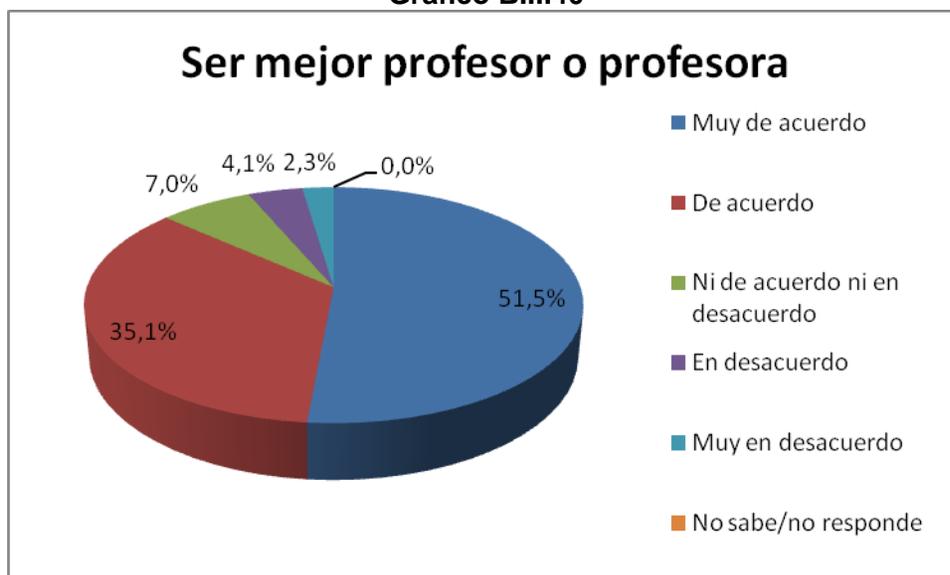
Gráfico B.II.39



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 51,5% y un 35,1% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.II.40



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Minicomputadores, puede encontrarse en el Anexo 3.

#### e) Formación docente a distancia con uso de tecnologías de información y comunicación

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Formación docente a distancia con uso de NTIC's:

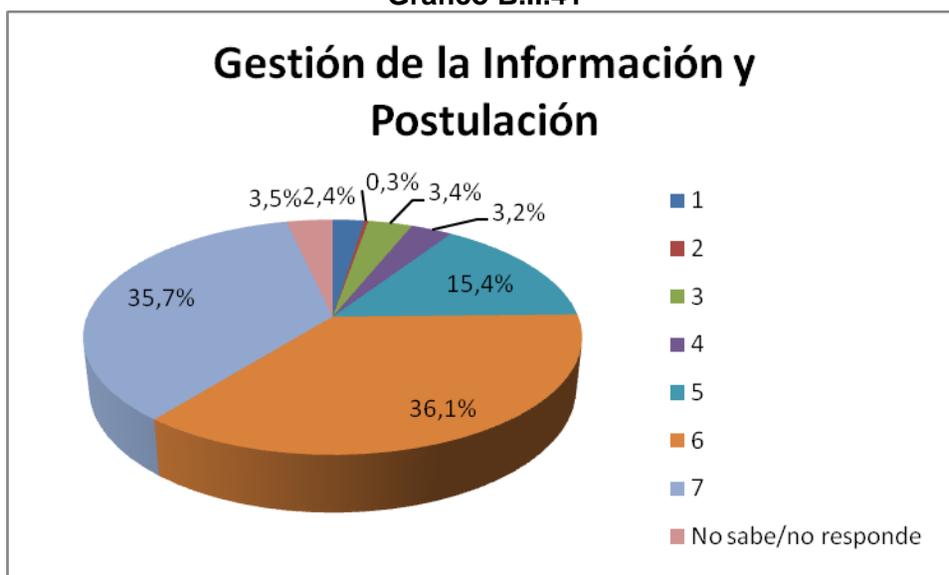
Formación Docente a Distancia con Uso de Tecnologías de Información y Comunicación	
Región	Logradas
1	9
2	9
3	4
4	9
5	39
6	9
7	14
8	21
9	8
10	25
11	4
12	1
13	73

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Formación Docente a Distancia con Uso de Tecnologías de Información y Comunicación es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

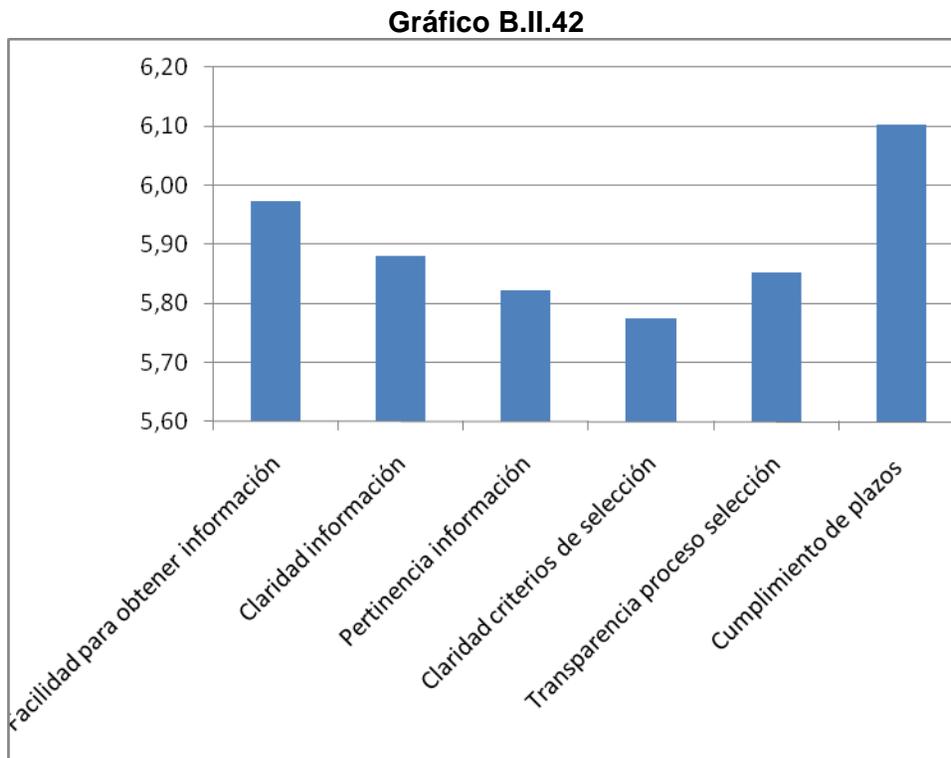
Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 35,7% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 36,5% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede señalar que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

**Gráfico B.II.41**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

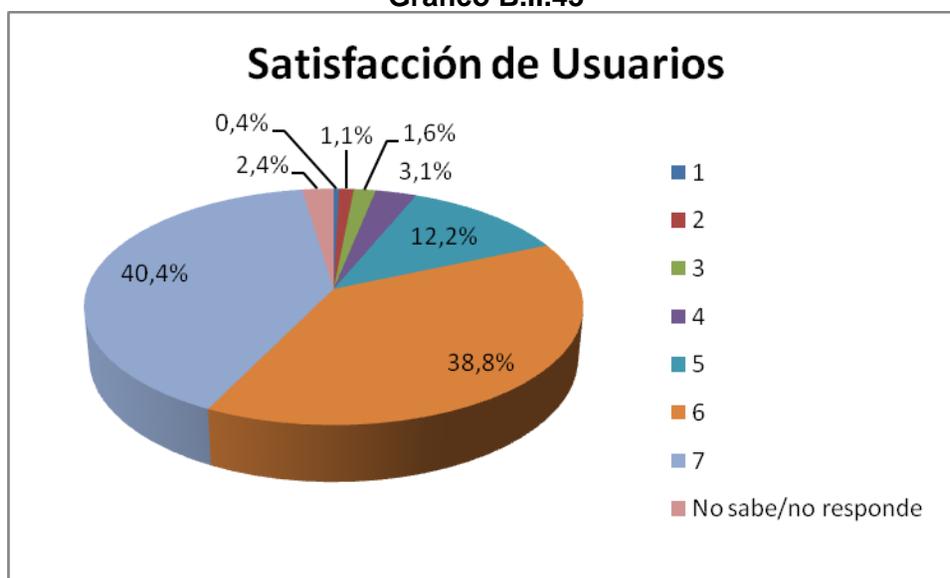
Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa TIC's, que reúne un total de diez preguntas, se aprecia que un 40,4% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los tutores a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, utilidad de la plataforma, etcétera. Además, un 38,8% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

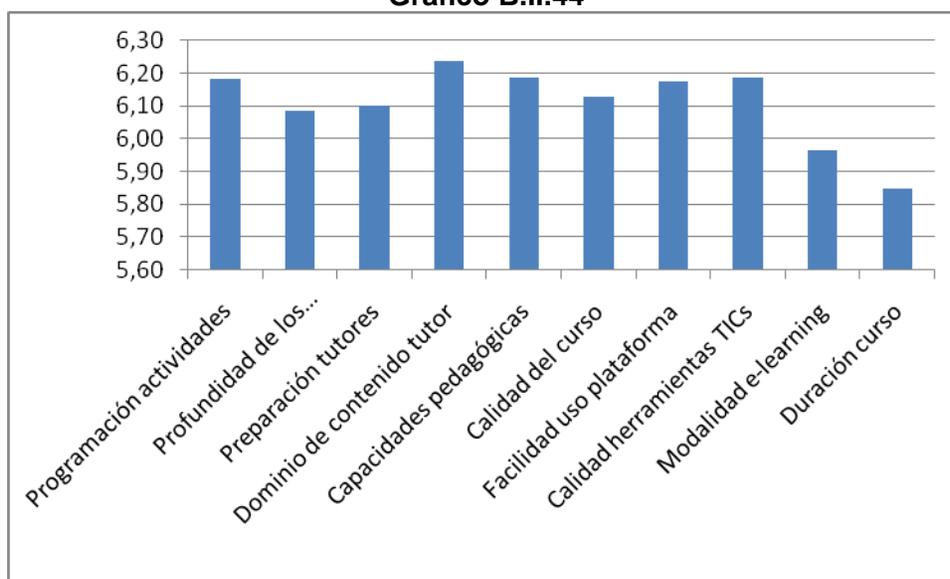
Gráfico B.II.43



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de Satisfacción presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *dominio de contenidos del tutor* como la más alta:

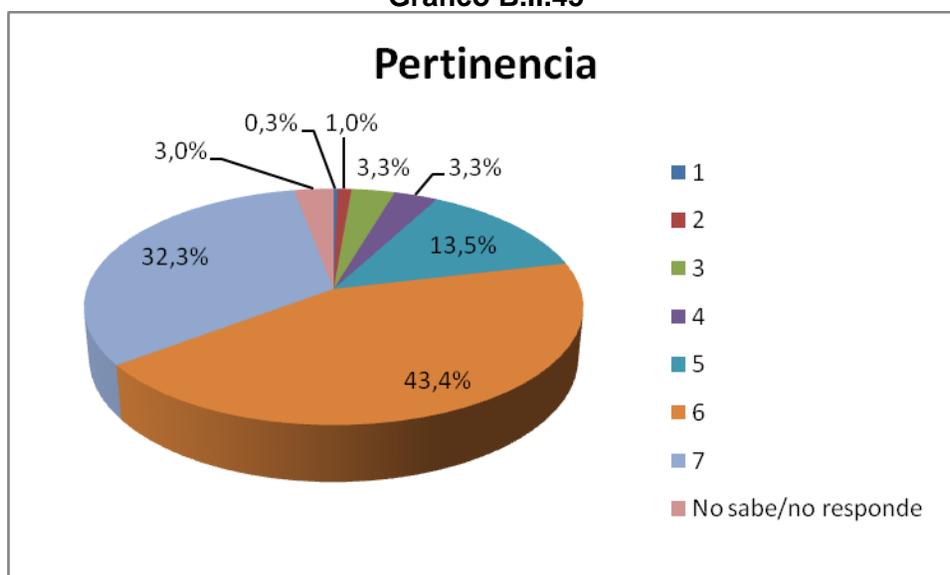
Gráfico B.II.44



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Formación docente a distancia con uso de tecnologías de la información y comunicación, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 32,3% le entrega la nota máxima, mientras que el 43,3% la segunda mejor; por otro lado, un 0,3% de la población entrevistada señala con la menor calificación la pertinencia de este programa. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

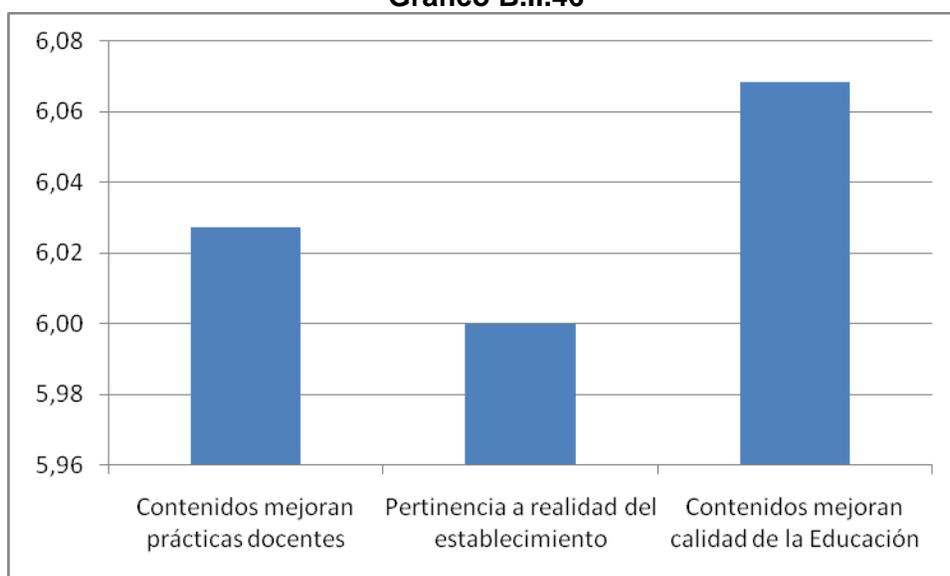
Gráfico B.II.45



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

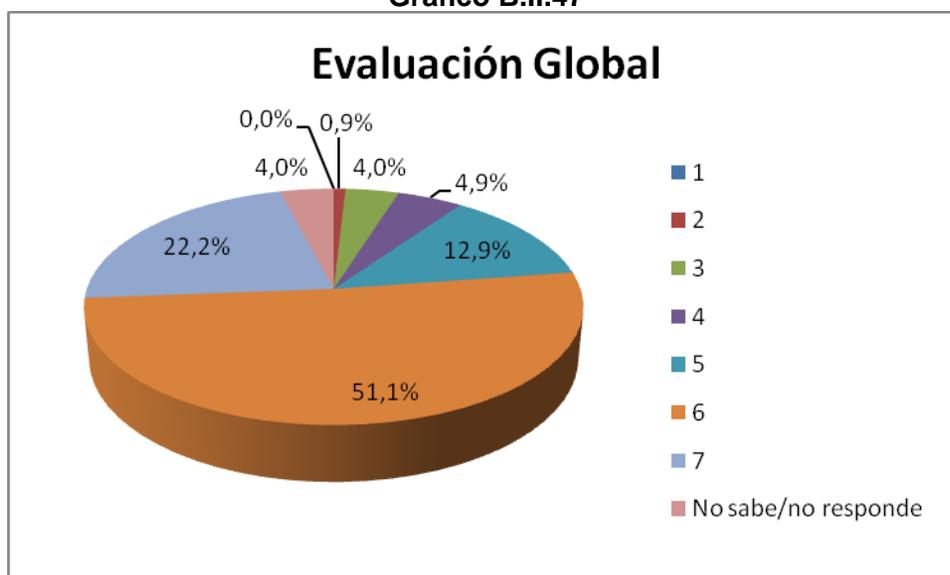
Gráfico B.II.46



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

En términos de Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del Programa TIC's, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 22,2% y la segunda mejor aumenta al 51,1%, lo que de todos modos continúa siendo una evaluación positiva. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

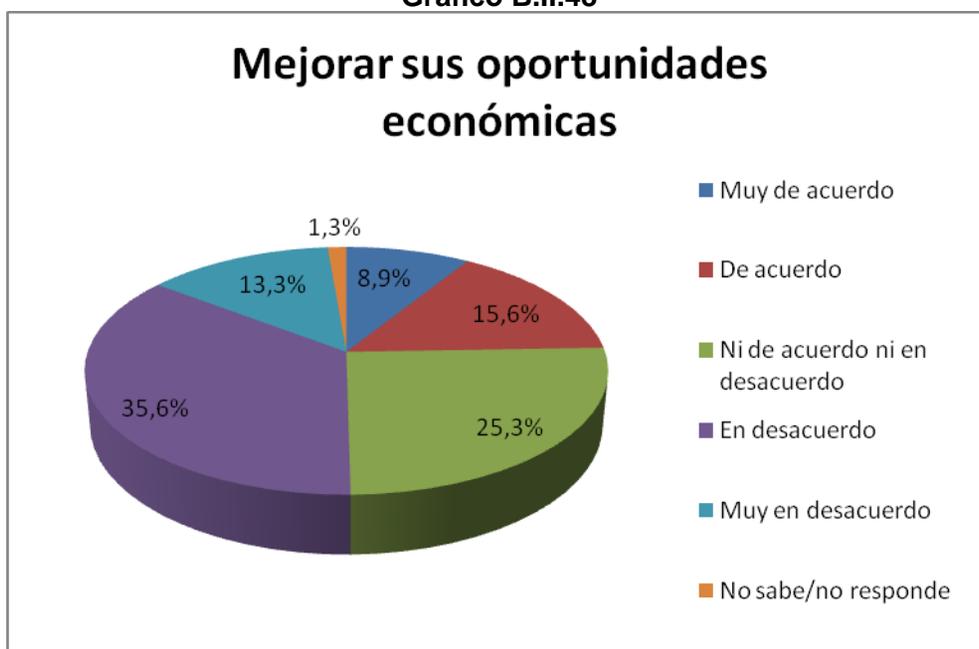
Gráfico B.II.47



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Formación docente a distancia con uso de tecnologías de la información y comunicación es posible extraer datos interesantes de presentar. En primer término, un 13,3% y un 35,6% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Distinto es el caso del 8,9% y 15,6% que se manifiestan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la motivación señalada. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.II.48



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 42,2% y 49,3% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los

cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

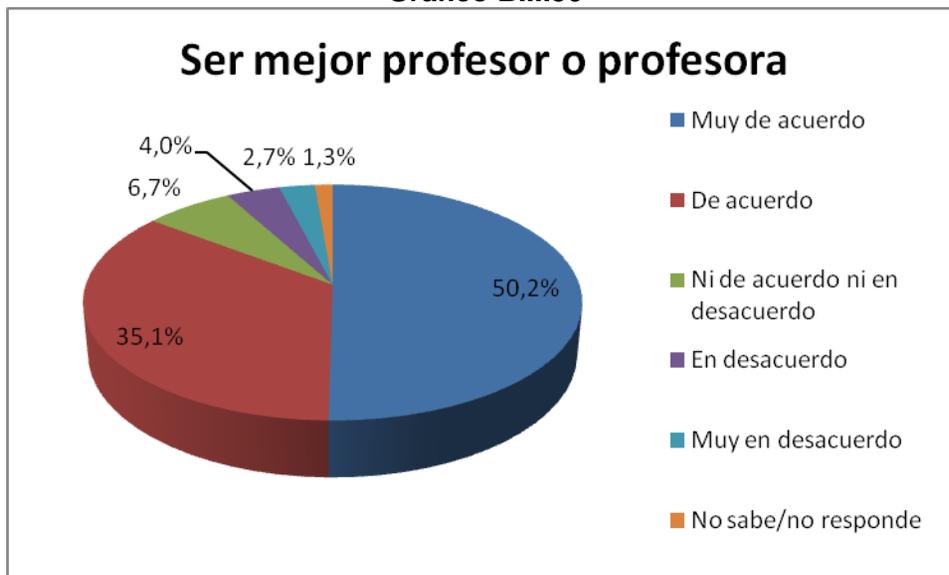
**Gráfico B.II.49**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 51,5% y un 35,1% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.II.50**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de TIC's, puede encontrarse en el Anexo 3.

## 4. Uso de recursos

### 4.1. Análisis de los Recursos Financieros del Programa

La realización del programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, no sólo involucra recursos fiscales, sino también aportes de los propios beneficiarios, para solventar eventuales costos de traslado, alojamiento y alimentación, que pudiera generarles la asistencia a determinadas capacitaciones, dependiendo del componente de que se trate, así como costos de reemplazo de los docentes en capacitación que pudiera requerir cada establecimiento. Estos aportes no han sido estimados debido a la dificultad para estandarizar los costos unitarios, y cualquier valor que se estime, puede distorsionar los resultados que se obtengan a partir de la información presupuestaria conocida y registrada.

En el Cuadro N° B.II.44 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media y su distribución porcentual, durante el período 2001 – 2007, sin considerar los aportes extrapresupuestarios. La principal fuente de financiamiento presupuestaria es la asignación específica del programa, cuya participación anual en el presupuesto total, varía entre un 23% el año 2003 y un 75%, el año 2005. Por su parte, el presupuesto para soporte administrativo alcanzó su máxima participación sobre el total del programa el año 2003 (77%), a partir del cual no ha alcanzado participaciones superiores al 34%. Esto se explica por la alta dotación de personal que ocupa el componente Talleres Comunes, parte del cual, como se señala más adelante, se asoció al gasto de producción del mismo, debido a que una proporción de su labor consiste en la elaboración de material que se utiliza en la realización de los talleres.

El importante aumento de la asignación específica del programa que se observa el año 2004, respecto del año anterior, se explica por la incorporación de los componentes: Perfeccionamiento a través de Minicomputadores y Formación Docente a Distancia con uso de TIC's; además del aumento de recursos asignados ese año a los componentes que ya estaban operando: Talleres Comunes y Formación para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades.

**Cuadro N° B.II.44: Fuentes de Financiamiento del Programa (miles de pesos año 2009)<sup>13</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>					<b>701.584</b>	<b>100%</b>	<b>1.944.106</b>	<b>100%</b>	<b>1.937.822</b>	<b>100%</b>	<b>1.841.493</b>	<b>100%</b>	<b>2.050.221</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	S/I		S/I		159.746	23%	1.281.929	66%	1.455.224	75%	1.299.713	71%	1.463.431	71%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	S/I		S/I		541.838	77%	662.176	34%	482.598	25%	541.781	29%	586.790	29%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0		0		0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>	<b>s/i</b>		<b>s/i</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>s/i</b>		<b>s/i</b>		<b>701.584</b>	<b>100%</b>	<b>1.944.106</b>	<b>100%</b>	<b>1.937.822</b>	<b>100%</b>	<b>1.841.493</b>	<b>100%</b>	<b>2.050.221</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

La disminución de asignación específica al programa que se observa el año 2006, tal como se puede observar en el Cuadro B.II.46, corresponde principalmente al Componente Formación para la

<sup>13</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades, cuya asignación específica disminuyó a partir de ese año, coincidiendo con el inicio del programa Postítulos de Mención a cargo del mismo equipo de profesionales, a raíz de una decisión del CPEIP de privilegiar la especialización de docentes de enseñanza general básica en áreas determinadas como prioritarias. Esto parece razonable, dado que la realización del programa de Postítulos también permite la apropiación de los cambios curriculares que se produzcan, con un mayor grado de profundización y un menor costo por hora beneficiario (ver Cuadro N° B.IV.14).

Respecto de la asignación para soporte administrativo, el aumento que se observa el año 2004 se explica por un aumento en la misma asignación del componente Formación para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades, debido principalmente a variaciones en la dotación de personal directo asociado a la ejecución del componente, en respuesta a un mayor nivel de producción ese año, en el cual prácticamente se duplicó el número de docentes beneficiarios del año anterior que correspondió al primer año de ejecución, lo que se estima adecuado para abordar las tareas administrativas que demanda dicho componente.

En el Cuadro N° B.II.45 y Gráfico N° B.II.16 se muestra la evolución de la asignación presupuestaria específica al Programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, durante el período 2001 – 2007 y su participación respecto del monto total asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados. Los dos primeros años si bien se encontraba en funcionamiento el componente Talleres Comunes, a la fecha del informe no se dispuso de la información de presupuesto asignado a este componente.

Al analizar la evolución del monto de la asignación específica al programa, se puede apreciar que entre los años 2004 y 2007 se mantuvo relativamente estable, en torno a M\$ 1.300.000 y M\$ 1.450.000, mientras que su participación relativa en el total de las transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados, mostró una tendencia a disminuir, pasando de un 40,3% el año 2004, a 19,8% el año 2007, debido principalmente a la incorporación de nuevos programas, en particular el de Liderazgo Educativo, que tuvo una asignación específica de M\$ 2.060.064 ese año.

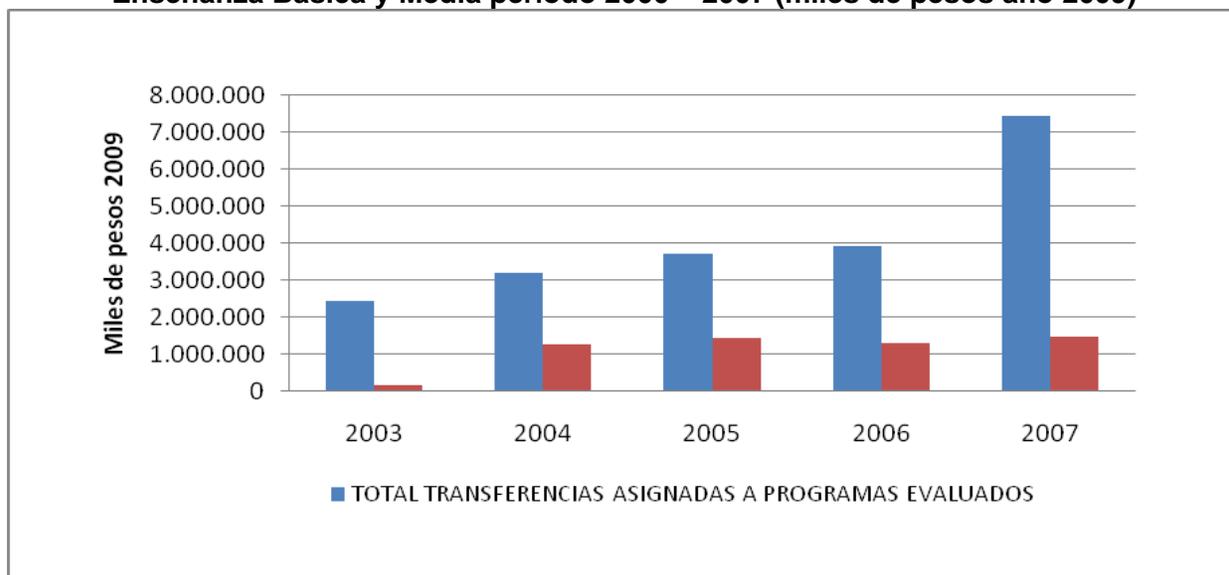
**Cuadro N° B.II.45: Monto Asignado al Programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media y su participación respecto del Monto Asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO (MILES \$)		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO AL TOTAL DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN ÁREAS PRIORITARIAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA (2)	
2001	2.121.332	s/i	
2002	2.404.360	s/i	
2003	2.442.703	159.746	6,5%
2004	3.177.938	1.281.929	40,3%
2005	3.703.113	1.455.224	39,3%
2006	3.913.621	1.299.713	33,2%
2007	7.404.959	1.463.431	19,8%

(1) Según Ley de Presupuesto; (2) Para los años 2003 y 2004, la asignación inicial informada por el CPEIP corresponde a la Formulación del presupuesto de ese año, con fecha del mes de julio del año anterior y para los años 2005 a 2007, a la apertura del presupuesto en enero de cada año

Fuente: CAPABLANCA Ltda.

**Gráfico N° B.II.16: Presupuesto anual Programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media período 2000 – 2007 (miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Cuadro N° B.II.46: Monto Asignado al Programa Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, por componente (miles de pesos año 2009)**

AÑO	TRANSFERENCIA PROGRAMA PERF. EN ÁREAS PRIORITARIAS	MONTO TRANSFERENCIA ASIGNADA COMPONENTES									
		TALLERES COMUNALES	%	FORMACIÓN PARA LA APROPIACIÓN CURRICULAR CON APOYO DE UNIVERSIDADES	%	ESTADÍAS DE ESPECIALIZAC. UNIVERSIDADES CHILENAS	%	PERF. A TRAVÉS DEL USO DE MINICOMPUT.	%	FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA CON USO DE NTICs	%
2001	s/i	s/i									
2002	s/i	s/i								s/i	
2003	159.746	159.746	100%	0(*)	0%	0(*)	0%			s/i	
2004	1.281.929	225.511	18%	990.536	77%	65.882	5%	0(*)	0%	0(*)	0%
2005	1.455.224	256.880	18%	1.055.116	73%			0(*)	0%	143.228	10%
2006	1.299.713	318.683	25%	766.187	59%					214.843	17%
2007	1.463.431	413.090	28%	692.270	47%					358.071	24%

(\*) De acuerdo a la información proporcionada por el CPEIP no se solicitaron ni aprobaron recursos para el componente Formación para la Apropiación Curricular, el año 2003; Estadía de Especialización, el año 2004; Perfeccionamiento a través del uso de minicomputadores el año 2004 y el año 2005, ya que esta línea de acción se incluyó en el transcurso del 2005 y Formación de docentes a distancia con uso de TICs, el año 2004.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

En el Cuadro N° B.II.46, se muestra la asignación específica a cada componente del programa y su participación relativa en relación al Programa completo. A partir de esta información se puede apreciar que los componentes Apropiación Curricular y Talleres Comunales son los que concentran la mayor parte de los recursos del programa. Sin embargo, a partir del año 2006, ha ido adquiriendo mayor participación el componente Formación a Distancia con uso de NTICs, cuyos montos asignados han ido aumentando todos los años, lo que se considera positivo, ya que este tipo de estrategia de perfeccionamiento tiene la ventaja que permite el acceso a docentes de zonas distantes de los principales centros urbanos. Este aumento de asignación específica se ve reflejado en las variaciones de número de beneficiarios (Cuadro B.II.35).

El aumento del presupuesto asignado a Talleres comunales el año 2004 respecto del año anterior, se explica porque hubo un aumento en el nivel de servicios entregados por el programa, que se vio reflejado en un mayor número de profesores guías beneficiados, el que aumentó casi al doble, respecto del año 2003. Por otro lado, la variación que experimenta el año 2006 corresponde a la contingencia que generó la intoxicación de un grupo de docentes que alojaba en el centro los últimos meses del año 2005, situación por la cual no se ocuparon las instalaciones del CPEIP con fines de alojamiento por una buena parte del año 2006 hasta obtener nuevamente el permiso sanitario necesario, obligando a alojar a los docentes asistentes a las diversas actividades del Centro en hoteles, lo que resultó más costoso.

La disminución de la asignación presupuestaria del componente Apropriación Curricular a contar del año 2006 (27,4%), se debió a una decisión del CPEIP de privilegiar la especialización de docentes de enseñanza general básica en áreas determinadas como prioritarias, mediante la realización del programa Postítulos de Mención, decisión que no responde a una problemática identificada claramente, ya que no fue respaldada con un diagnóstico.

#### **4.2. Análisis de Aspectos relacionados con la Economía**

En el Cuadro N° B.II.47 se muestra el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>14</sup>. A partir de esta información, se aprecia que este programa, en lo que respecta a los recursos de responsabilidad del CPEIP, ha tenido un cumplimiento anual superior al 80%, siendo el año 2007, el que exhibe el menor gasto en relación al monto asignado, el que se explica por un bajo cumplimiento del componente Formación Docente a Distancia con uso de TIC's., que ese año alcanzó a un 76% respecto de lo presupuestado inicialmente (ver Cuadro N° B.II.48).

Esta situación se debió al rediseño de las operaciones del componente, al separarse las actividades de diseño de los cursos de su ejecución, lo que ese año implicó postergar el pago de la etapa de ejecución, para el año siguiente. La pertinencia de esta decisión se evalúa en el punto 1.2 del presente programa.

El mayor cumplimiento observado el año 2003 se debe a que ese año se iniciaron dos componentes para los cuales no fueron solicitados recursos el año anterior, como lo establece el procedimiento para la formulación presupuestaria anual del sector público, dentro de los cuales Formación para la Apropriación Curricular fue el que presentó el mayor gasto no presupuestado, con M\$ 361.600, que explica el 64% del gasto del año 2003, lo que refleja la realización de acciones fuera del proceso normal de planificación y formulación presupuestaria de la institución.

Lo anterior, sumado a la fusión de varias líneas de perfeccionamiento docente en una sola transferencia, a partir del año 2003, en lo que se denominó el Programa de Perfeccionamiento para Profesionales de la Educación<sup>15</sup>, con el objeto, según lo informado por el CPEIP, de "...dar flexibilidad

---

<sup>14</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

<sup>15</sup> Anteriormente, esta transferencia correspondía al Programa de Perfeccionamiento Fundamental de Docentes, el que de acuerdo a lo señalado en las glosas de las respectivas Leyes de Presupuesto, financiaba programas de perfeccionamiento impartidos por instituciones de educación superior o directamente por el MINEDUC, destinado a profesionales de la educación con el fin de implementar la reforma educacional, los cuales no forman parte de la evaluación de este estudio. partir del año 2003 incluyó el financiamiento de los programas Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, todos los cuales forman parte del grupo de programas analizados en este estudio, además del programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes. El año 2004, formaron parte de esta transferencia sólo los programas Perfeccionamiento en el Exterior, Pasantías Nacionales y Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media; el año 2005, se incorporó el programa Planes de Superación; el año 2006, se adicionaron a los anteriores, los programas Formación Continua para profesionales de la

anual, tanto presupuestaria como en las metas de las distintas acciones de perfeccionamiento, sin tener necesidad de gestionar ante la DIPRES modificaciones presupuestarias, sino que simplemente se pudiera modificar la distribución de los recursos entre las distintas líneas de acción que conformaban la transferencia año a año”, refleja que se privilegió la gestión presupuestaria por sobre la formulación y diseño de un programa específico para abordar el perfeccionamiento de los docentes, en el cual se han ido adicionando componentes de acuerdo a las necesidades que surgen o se determinan prioritarias cada año.

**Cuadro N° B.II.47: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia del Programa, Período 2001-2007 (miles de \$ año 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
	(miles \$)	(miles \$)	
2001	s/i	s/i	
2002	s/i	s/i	
2003	159.746	564.094	353%
2004	1.281.929	1.321.364	103%
2005	1.455.224	1.390.451	96%
2006	1.299.713	1.363.263	105%
2007	1.463.431	1.170.402	80%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

(1) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

En el Cuadro N° B.II.48 se muestra el gasto efectuado por componente y año de ejecución. Como se aprecia, todos los componentes muestran un comportamiento variable de su gasto respecto de los montos asignados inicialmente, lo que es consistente con lo señalado anteriormente respecto de la flexibilización del cumplimiento de las metas y del gasto, comprometiendo negativamente las etapas de planificación.

**Cuadro N° B.II.48: Presupuesto Asignado y Gasto Devengado por Componente  
(Miles de \$ año 2009)**

TALLERES COMUNALES				APROPIACIÓN CURRICULAR			
AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO DEVENGADO	%	AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO DEVENGADO	%
	(miles \$)	(miles \$)			(miles \$)	(miles \$)	
2001	s/i	s/i		2001			
2002	s/i	s/i		2002			
2003	159.746	147.631	92%	2003	0	361.600	
2004	225.511	263.051	117%	2004	990.536	804.725	81%
2005	256.880	224.732	87%	2005	1.055.116	970.141	92%
2006	318.683	315.562	99%	2006	766.187	749.669	98%
2007	413.090	336.800	82%	2007	692.270	561.794	81%
ESTADIAS DE ESPECIALIZACIÓN				PERFECC. DOCENTE A TRAVÉS DE USO DE MINICOMPUTADORES			
AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO DEVENGADO	%	AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO DEVENGADO	%
	(miles \$)	(miles \$)			(miles \$)	(miles \$)	
2003	0	54.863		2003			
2004	65.882	65.885	100%	2004	0	45.075	
2005				2005	0	24.044	
FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA CON USO DE NTICs							
AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO DEVENGADO	%				
	(miles \$)	(miles \$)		(miles \$)	(miles \$)	(miles \$)	(miles \$)
2002	s/i	s/i					
2003	s/i	s/i					
2004	s/i	142.627					
2005	143.228	171.534	120%				
2006	214.843	298.033	139%				
2007	358.071	271.808	76%				

s/i: CPEIP no informa monto asignado y/o gastado.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En algunos componentes de este programa existen aportes de terceros, sin embargo, no han sido valorados ya que las estimaciones pueden inducir a errores debido que corresponden a gastos ocasionales difíciles de estandarizar.

#### **4.3. Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia**

En el análisis de eficiencia se incluyen tres indicadores: el costo por beneficiario, costo por hora pedagógica de capacitación y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa.

En el Cuadro N° B.II.49 se muestra el gasto promedio por beneficiario y en el Cuadro N° B.II.50, el gasto promedio por hora de capacitación pedagógica por beneficiario, para cada componente. Como se aprecia en ambos casos, el componente Estadía de Especialización es el que muestra el mayor costo promedio de producción por beneficiario y por hora de capacitación, tanto de administración como de producción. El mayor costo de este componente respecto de las demás líneas de acción del programa, se debe a la modalidad de producción empleada, que incluía una estadía de un mes en la

Universidad de Chile, con el consiguiente pago de una beca para el traslado, alojamiento, alimentación y material de estudios a los docentes. Por otra parte, y teniendo en consideración que este componente tuvo por objetivo replicar, a nivel nacional, la experiencia de las pasantías realizadas en el extranjero del programa de Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, cuyo costo el año 2005, alcanzó aproximadamente a 3,48 millones de pesos por beneficiario, se estima que, al menos desde el punto de vista de costos, constituyó una alternativa más económica para lograr fines similares.

El componente de menor costo unitario (por beneficiario y hora beneficiario) es Talleres Comunes, lo que resulta consistente con su modalidad de producción, ya que son acciones de ámbito local, donde los principales costos corresponden a la elaboración de material y preparación del profesor guía. El año 2007 se observa un aumento del gasto por beneficiario de un 94%, tanto de administración como de producción, debido a la realización de una experiencia piloto que permitió justificar la reformulación del componente que se implementó el año 2008, en lo que se refiere a la preparación de los profesores guías, lo que incidió en la realización de un menor número de talleres, disminuyendo el número de beneficiarios desde 7.309 el año 2006 a 3.553 el año 2007, y aumentando por lo tanto, el costo unitario de los talleres. Además, como se trató de una experiencia piloto, se realizó un mayor número de visitas de supervisión, incidiendo directamente en los costos de ese año. A contar del año 2008, dado que la reformulación considera realizar tres jornadas de preparación de una semana de duración en Santiago en lugar de dos, agregando un módulo de planificación, sólo debiera esperarse un aumento de los costos por concepto de un mayor gasto en traslados, alojamiento y alimentación de los profesores guías.

**Cuadro Nº B.II.49: Gasto promedio por beneficiario  
(Miles de \$ año 2009)**

TALLERES COMUNALES			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2001	s/i	s/i	s/i
2002	s/i	s/i	s/i
2003	40	46	86
2004	39	63	102
2005	28	51	79
2006	30	60	90
2007	51	124	175
ESTADIAS DE ESPECIALIZACIÓN			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2003	886	1.097	1.983
2004	173	1.177	1.350
FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA CON USO DE NTICs			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2002	s/i	s/i	s/i
2003	s/i	s/i	s/i
2004	48	142	190
2005	30	122	152
2006	42	280	322
2007	47	152	200

APROPIACIÓN CURRICULAR			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2001			
2002			
2003	77	326	403
2004	105	373	479
2005	55	421	475
2006	80	385	465
2007	147	392	538
PERFECC. DOCENTE A TRAVÉS DE USO DE MINICOMPUTADORES			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2004	22	102	124
2005	79	149	229

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Cuadro N° B.II.50: Gasto promedio por hora pedagógica de capacitación  
(Miles de \$ año 2009)**

TALLERES COMUNALES				APROPIACIÓN CURRICULAR			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA BENEFICIARIO	GASTO PRODUCCIÓN POR HORA BENEFICIARIO	GASTO TOTAL POR HORA BENEFICIARIO	AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA BENEFICIARIO	GASTO PRODUCCIÓN POR HORA BENEFICIARIO	GASTO TOTAL POR HORA BENEFICIARIO
2001	s/i	s/i	0	2001			
2002	s/i	s/i	s/i	2002			
2003	0,25	0,29	0,54	2003	0,59	2,51	3,10
2004	0,24	0,39	0,64	2004	0,81	2,87	3,68
2005	0,18	0,32	0,50	2005	0,42	3,24	3,66
2006	0,19	0,38	0,56	2006	0,62	2,96	3,58
2007	0,32	0,77	1,09	2007	1,13	3,01	4,14
ESTADIAS DE ESPECIALIZACIÓN							
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA BENEFICIARIO	GASTO PRODUCCIÓN POR HORA BENEFICIARIO	GASTO TOTAL POR HORA BENEFICIARIO				
2003	5,54	6,86	12,40				
2004	0,87	5,88	6,75				

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.II.51 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año y su evolución en el período de evaluación, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros<sup>16</sup> y en la Gráfico N° B.II.17, la evolución del porcentaje que representa el gasto administrativo del programa y de cada componente sobre el costo total de los mismos, entre los años 2003 y 2007.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro, se puede apreciar que la participación del gasto en soporte administrativo del programa tendió a disminuir entre los años 2003 y 2005, pasando de ser un 37% a un 20%, mostrando pequeñas alzas los años 2006 y 2007, tomando valores de 22% y 27%, que se explican por un aumento del porcentaje de gasto administrativo de los componentes Apropriación Curricular y Formación a Distancia con uso de NTICs, debido, principalmente al aumento de personal directo de los equipos responsables de dichos componentes, en respuesta a un mayor nivel de producción, en el caso de Formación a Distancia, y a la incorporación del programa Postítulos de Mención a cargo del equipo de Apropriación Curricular.

A pesar de este aumento, el porcentaje del gasto administrativo de ambos componentes el año 2007 (27% en Apropriación Curricular y 24% en Formación a Distancia con uso de TICs), son inferiores al que presenta Talleres Comunes, durante todo el período de evaluación, el que si bien ha tendido a disminuir su participación respecto del costo total anual del componente, el año 2007 representó el 29% del costo total (Cuadro N° B.II.52). Todos estos valores se consideran elevados, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Cabe destacar, que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

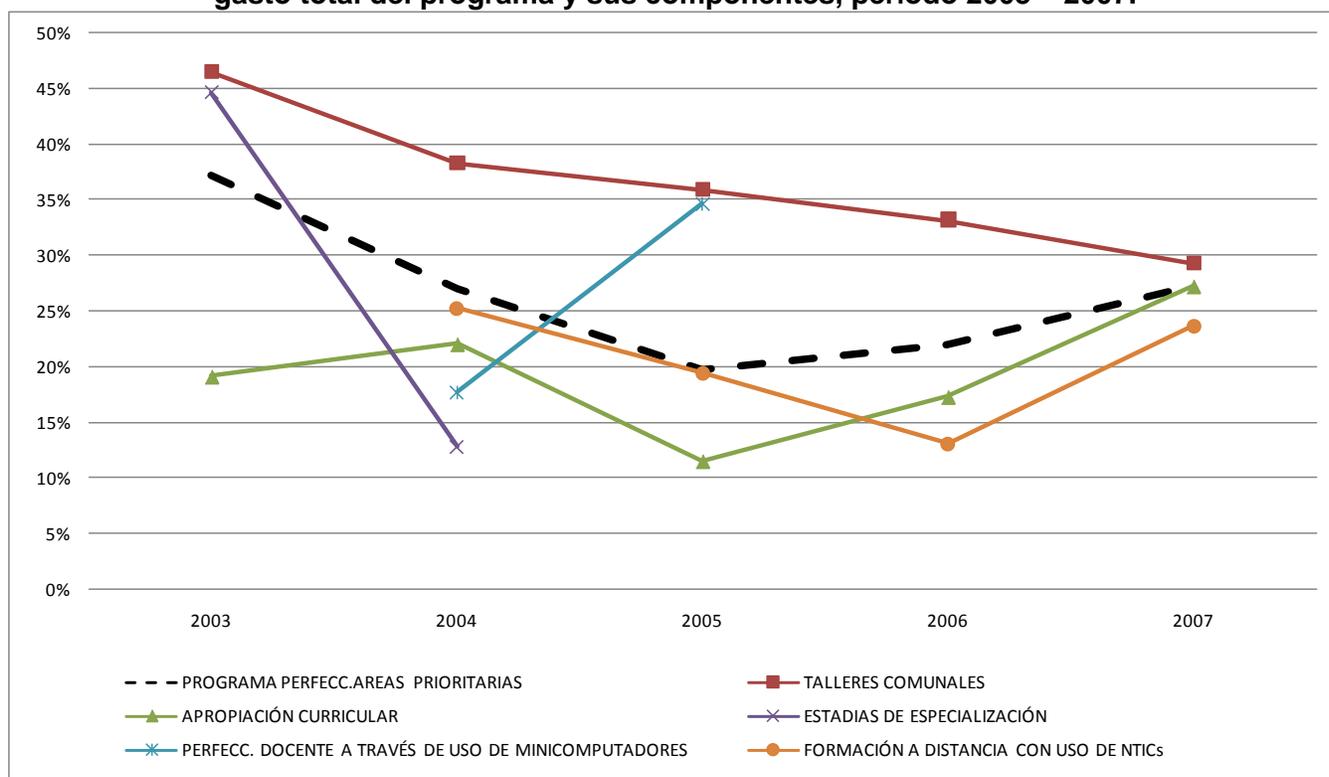
<sup>17</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

**Cuadro N° B.II.51: Gasto administrativo y de producción Programa  
(miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2001	s/i		s/i		s/i
2002	s/i		s/i		s/i
2003	409.901	37%	693.726	63%	1.103.628
2004	535.276	27%	1.445.233	73%	1.980.509
2005	369.183	20%	1.503.671	80%	1.872.855
2006	420.185	22%	1.488.374	78%	1.908.559
2007	476.854	27%	1.273.323	73%	1.750.177

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Gráfico N° B.II.17: Evolución del porcentaje que representa el gasto administrativo sobre el gasto total del programa y sus componentes, período 2003 – 2007.**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Cuadro Nº B.II.52: Gasto administrativo y de producción Programa  
(miles de pesos año 2009)**

TALLERES COMUNALES					
AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2001	s/i		s/i		
2002	s/i		s/i		
2003	241.093	47%	277.263	53%	40.145
2004	240.507	38%	386.920	62%	518.356
2005	189.076	36%	337.952	64%	627.427
2006	217.103	33%	440.673	67%	527.029
2007	182.157	29%	439.721	71%	657.776

APROPIACIÓN CURRICULAR					
AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2003	85.356	19%	361.600	81%	446.956
2004	227.211	22%	804.725	78%	1.031.936
2005	125.903	11%	970.141	89%	1.096.043
2006	156.445	17%	749.669	83%	906.113
2007	210.232	27%	561.794	73%	772.025

ESTADÍAS DE ESPECIALIZACIÓN					
AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2003	44.298	45%	54.863	55%	99.161
2004	9.698	13%	65.885	87%	75.583

PERFECCIONAMIENTO A TRAVÉS DEL USO DE MINICOMPUTADORES					
AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2004	9.698	18%	45.075	82%	54.773
2005	12.750	35%	24.044	65%	36.795

FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA CON USO DE NTICS					
AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2002	s/i		s/i		
2003	s/i		s/i		
2004	48.163	25%	142.627	75%	190.791
2005	41.454	19%	171.534	81%	212.988
2006	44.993	13%	298.033	87%	343.026
2007	84.465	24%	271.808	76%	356.273

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevan a cabo son prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así como tampoco es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible, para generar las capacitaciones programadas.

### III. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

#### 1. Diseño del Programa

##### 1.1. Diagnóstico inicial

El diseño del programa Formación Continua para Profesionales de la Educación no radica en un diagnóstico institucional anterior respecto de las necesidades docentes y su mejor estrategia de satisfacción. Este Programa es más bien un conjunto de iniciativas con poblaciones objetivo diversas, que sin responder a un diagnóstico inicial, se pueden agrupar bajo un mismo objetivo general, el cual es contribuir al fortalecimiento de los docentes en conocimientos y habilidades contemplados en el currículo escolar, y en las competencias y actitudes pedagógicas estipulados en el Marco para la Buena Enseñanza.

Dada la generalidad del objetivo del programa, éste claramente contribuye al propósito definido para el Área de Formación Continua del CPEIP, el cual es: “Docentes de aula y directivos en ejercicio, de establecimientos subvencionados, con conocimientos disciplinarios y competencias comunicativas, pedagógicas y de gestión fortalecidas para mejorar la calidad de su ejercicio profesional”.

Los componentes implementados por el Programa no surgen de un análisis institucional que establezca que estos son los suficientes y necesarios para cumplir el propósito planteado, ni se observa una estrategia de implementación que coordine estas distintas alternativas de formación docente. De hecho, el único componente vigente en la actualidad es el de Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, el que hasta el año 2007 estuvo a cargo de la DEG. Además, el término de los otros componentes no se explica si fue porque se alcanzó la cobertura establecida para la población objetivo o porque correspondiera a una intervención planificada para un determinado periodo de tiempo. Por el contrario, estos componentes han surgido “espontáneamente” y han terminado de la misma forma. Por lo que es posible concluir que este programa consiste en un conjunto de iniciativas no coordinadas y carece de las características de un programa como tal.

A continuación se analiza, para cada componente, si sus procesos de producción permiten el logro de los objetivos y resultados esperados por el programa, así como la pertinencia de los criterios de selección de beneficiarios.

- a) Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia: El diseño del proceso productivo del componente es adecuado y cumple con el objetivo establecido para éste. Los dos principales subcomponentes con los que trabajó, a través de Universidades y Comités Comunales, permiten lograr el objetivo de “Contribuir a la formación progresiva y diversificada de los educadores de párvulos del país, a través de la profundización de contenidos y estrategias que permitan la instalación en el sistema educativo de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia”.

La falta de focalización del componente responde a la necesidad de difundir lo más rápido posible el nuevo currículo de Educación Parvularia. Los instrumentos de selección de beneficiarios se pudieron haber focalizado más. El programa está dirigido a educadores de párvulos que se desempeñan en establecimientos subvencionados (municipales y particulares), en jardines infantiles dependientes de la JUNJI y en los centros de atención al preescolar de las Municipalidades y de INTEGRAL, lo anterior define un conjunto de establecimientos en el cual debieran estar incluidos los niños y niñas menores de 6 años, de hogares pobres. Sin embargo, dentro de ese universo, no se priorizaba por estrato socioeconómico, sino que primó el criterio de selección por demanda: se cubría a los docentes que deseaban participar y postulaban.

Entendiendo que la población potencial y objetivo son los educadores de párvulo, estas personas son principalmente mujeres; incluso, en el subcomponente Comités Comunales se habla de “las

líderes”, independientemente de que en algunos casos se pudiera tratar de educadores de sexo masculino. Sin embargo, a partir de las entrevistas realizadas, no se identificaron deficiencias, ni diferenciaciones en los procesos de difusión, selección, ejecución de los cursos, evaluación y certificación, que pudieran hacer suponer que se incluyó el enfoque de género en el diseño e implementación del componente.

No se identifican nuevas actividades, procesos o componentes posibles de externalizar al sector privado. El subcomponente correspondiente a Universidades, ya está externalizado y se estima pertinente mantener esta modalidad.

- b) Educación Emocional: A partir de la información disponible y considerando que no se cuenta con un diagnóstico respecto del tema, no es posible identificar claramente cuál fue la necesidad o problema al que este componente pretendiera dar solución; sin embargo, de acuerdo a los objetivos planteados, es posible acotarlo al desarrollo en el ámbito de las habilidades pedagógicas, lo cual sin duda, dificulta la eventual evaluación de sus resultados.

Si bien el proceso productivo estaba estandarizado, la calidad del producto era muy disímil, pues se asignó la ejecución de los cursos a tres entidades diferentes, quienes aplicaron metodologías muy distintas. Esta falta de homogeneidad en el producto podría deberse, en gran medida, a que el programa no contaba con una clara y precisa definición de la necesidad o problemática que se deseaba resolver, por lo que tampoco se tenía claridad sobre la metodología de intervención ni los contenidos más apropiados para satisfacerla.

Por lo tanto, si bien la externalización del diseño y la ejecución de los cursos a entidades expertas es un mecanismo adecuado, la debilidad en la construcción de los términos de referencia afectó la eficacia de la intervención, ya que éstos permitieron que los cursos implementados no fueran lo suficientemente homogéneos.

En lo que respecta a los criterios de selección, se estima que estos eran adecuados, pues buscaban reforzar la política de equidad del Ministerio de Educación, favoreciendo a los establecimientos educacionales con un alto índice de vulnerabilidad y complementar la instauración del Sistema de Aseguramiento de la Gestión Escolar.

Las acciones de seguimiento consideradas en el diseño del componente eran básicamente de tipo administrativas, en base a informes de avance que debía entregar la institución ejecutora. La decisión de finalizar este componente fue el resultado de un estudio de evaluación de las tres modalidades implementadas.

Por último, se estima pertinente que el componente no haya incluido el enfoque de género en su diseño e implementación, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

- c) Desarrollo Profesional para Directores en Servicio: El componente cuenta con una clara identificación de la necesidad en cuanto a la formación específica de los directivos y los ámbitos que estos debieran profundizar. La evidencia de esta justificación radica en la generación del Marco para la Buena Dirección y en los contenidos de las leyes N°20.006 y N°19.979 de la concursabilidad del cargo de director y de Jornada Escolar Completa respectivamente que, en cierta medida, se apoyan del diagnóstico.

Respecto del diseño del componente, como durante gran parte de su periodo de funcionamiento se trató de experiencias piloto, cuyos aprendizajes se utilizaron para formular posteriormente el Programa de Liderazgo Educativo, no existió un diseño en particular que haya imperado, aplicándose continuamente mejoras durante los tres años de funcionamiento del componente, sin embargo la definición de la población a atender, las estrategias de intervención, los procesos

productivos y los contenidos a tratar, correspondieron efectivamente a la problemática identificada y las capacidades con que los equipos a cargo contaban.

Los criterios de selección de beneficiarios, en su diseño y aplicación, fueron consistentes con la realización de experiencias piloto, los que estaña referidos principalmente a la representatividad regional y eran aplicados a nivel central, éstos no incorporaron el enfoque de género siendo consistente con un perfeccionamiento destinado a atender a establecimientos educacionales.

No se identifican otras actividades o procesos, distintos a la entrega de los contenidos, que hayan sido pertinentes de externalizar al sector privado.

## **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

Las principales reformulaciones del Programa han estado relacionadas tanto con el término, como con la incorporación de componentes.

Tal como se señaló previamente, el año 2005 se dio término al componente de Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional, producto del resultado de un estudio evaluativo encargado a una institución externa, en el que se concluyó que existía una débil conexión entre los contenidos desarrollados en el programa y aspectos de relevancia en el quehacer de la escuela, tales como la convivencia escolar y el mejor aprendizaje de alumnos y alumnas, definiéndose que no era conveniente continuar desarrollando un componente de carácter piloto en esas circunstancias y concentrar los recursos humanos y financieros en otras líneas de acción prioritarias, dentro de la política educativa de la época. Al respecto se estima, que la única razón válida para poner término al componente sería un cambio en las prioridades de la política educativa, ya que el resto podría haber sido resuelto definiendo el producto requerido en forma más precisa en los términos de referencia, así como la metodología de intervención y los contenidos que era pertinente aplicar para resolver el problema que se intentaba resolver.

Por otra parte, el año 2008 se trasladó la responsabilidad del Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia desde la DEG al CPEIP, el que desde el periodo anterior, tenía a su cargo la gestión de los recursos financieros. Esta decisión es adecuada, sobre todo teniendo presente que el motivo de esta decisión fue que este componente estaba muy desvinculado del resto de las actividades de perfeccionamiento. Además, la incorporación de cursos de b-learning como estrategia docente parece adecuada para los objetivos de este componente, tanto en términos de eficacia como de eficiencia en el uso de los recursos.

Finalmente, producto de los aprendizajes rescatados del Componente Desarrollo Profesional para Directores en Servicio, durante los dos años de funcionamiento, el año 2007 se da origen formal al Programa de Liderazgo Educativo. Lo cual constituye una continuidad respecto a la formación específica de los directivos de establecimientos educacionales.

## **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

Los componentes implementados no presentan duplicidad de funciones con otros programas del CPEIP.

En el caso de Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, éste es el único componente diseñado especialmente hacia docentes de este nivel de enseñanza. No hay programas sustitutos, ni complementos directos, por lo que se estima pertinente su continuidad, más aún considerando la relevancia que expertos le atribuyen al establecimiento y desarrollo en los primeros años de vida de los niños y niñas, de aspectos tales como los primeros vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las

habilidades del pensamiento, entre otros, para potenciar sus fortalezas, y de esta forma su potencial de aprendizaje.

En la actualidad se coordina con el componente de Formación Docente a Distancia con Uso de NTICs del Programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media, para realizar cursos de b-learning utilizando su plataforma tecnológica.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, es posible identificar que indirectamente hay complementariedad con el programa Enlaces (Informática Educativa para párvulos), algunos programas no obligatorios y focalizados a algunas escuelas y orientados a los apoderados y algunas actividades de Chile Deportes, orientadas a psicomotricidad infantil. No se superpone ni duplica trabajo con estos otros programas y/o componentes, ya que si bien estos últimos tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo, apuntan a ámbitos técnicos muy específicos y distintos.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

No existe una estructura organizacional del programa como un todo. Para el CPEIP cada uno de los componentes opera o ha funcionado como una unidad operativa independiente, que reporta al Jefe de la Unidad de Formación Continua del CPEIP. Por lo tanto, no existe un responsable del Programa de Formación Continua para Profesionales de la Educación, que coordine la producción de sus componentes y la asignación de los recursos entre ellos, para el logro de los objetivos específicos del programa.

Al analizar la estructura organizacional actual, con un único componente operando, se estima que ella es adecuada para la producción de las actividades que realiza el Programa.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

Los mecanismos de coordinación entre las instituciones participantes del MINEDUC no son formales. Para el correcto funcionamiento del programa el Equipo se coordina con la SEREMI de Educación respectiva mediante correo electrónico y teléfono principalmente. No obstante esta informalidad, la asignación de responsabilidades es clara, y permite que cada uno de los participantes cumpliera su rol sin obstaculizar la ejecución del programa.

En el caso de las actividades realizadas por instancias ejecutoras externas (universidades o centros de formación), Para la coordinación entre las partes, además de los términos de referencia y contractuales, existe una estructura de entrega de informes de avance y final con contenidos preestablecidos, siendo este un mecanismo formal y confiable.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

En el caso del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, no existieron criterios de focalización, más allá que el propio interés de los docentes por capacitarse, ya que su participación en el programa era voluntaria. Este criterio se estima adecuado por cuanto, a partir del establecimiento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se requería la implementación de un programa orientado a difundir el marco curricular y generar un cambio en la visión de las educadoras de párvulo respecto del potencial de aprendizaje de los niños y niñas, que no fuera excluyente y que sus destinatarios comprendieran el desafío que significaba implementarlo, a la vez de sentirse comprometidos con el nuevo enfoque.

En lo que respecta a los criterios de selección de beneficiarios el único requisito era no haber participado del mismo perfeccionamiento a través de otra estrategia. Esta forma de proceder es consistente con el procedimiento para la focalización y selección de beneficiarios diseñado. No obstante, como ya se dijo, el diseño pudo haber tendido a una mayor focalización.

## **2.2. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

El Programa no tenía criterios establecidos de asignación de recursos entre componentes y entre regiones, ya que en definitiva ella se producía de acuerdo a la demanda por participar de los beneficiarios, lo que es consistente con la idea de llevar a cabo un programa no excluyente. Además, la asignación de recursos entre regiones dependía de la existencia de instituciones oferentes que pudieran ejecutar el programa en la región (en caso de la externalización a privados de la ejecución del componente).

Los mecanismos de transferencia de recursos y modalidades de pago funcionaron adecuadamente. No obstante lo anterior, y como algo que es común a varios de los programas sujetos a evaluación, no se consideraron recursos para las posibles réplicas: En el caso de los Comités Comunales del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, luego de formar a los líderes no había apoyo económico para las actividades de capacitación que organizara la líder. Dependía de la líder pero no tenían financiamiento.

En el periodo bajo análisis no existió una política de recuperación de costos del programa, lo cual se considera adecuado dado los componentes entregados por este programa.

## **2.3. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

A diferencia del Componente Desarrollo Profesional para Directores en Servicio, donde las actividades de seguimiento y evaluación desarrolladas incorporaron la supervisión presencial de las actividades y la aplicación de encuestas para determinar la satisfacción de los beneficiarios y obtener información respecto a posibles mejoras pertinentes, instancias que resultan consistente con el carácter piloto de las actividades desarrolladas durante los dos primeros años de funcionamiento, los otros componentes del Programa cuentan con actividades de carácter administrativo en base a la elaboración de informes de avance y finalización de actividades por parte de las instituciones ejecutoras de los cursos, que si bien permiten controlar el cumplimiento de los contratos con las instituciones ejecutoras, no resulta ser la mejor metodología para detectar posibles falencias y potenciales de mejora de la aplicación de la estrategia.

En el caso del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, durante el periodo de análisis el componente estuvo radicado en la División de Educación General del MINEDUC, por lo que en ese período no hubo capacidad de hacer seguimiento en terreno a las capacitaciones que hacían las Universidades. No obstante, el equipo coordinador participaba de la evaluación de los docentes participantes de acuerdo a la estrategia (la metodología era acordada entre el equipo coordinador y la Universidad durante el proceso de adjudicación de cursos, y en el caso de los Comités Comunales, las evaluaciones eran diseñadas por el equipo coordinador). Para el seguimiento de ambas estrategias, el equipo coordinador contaba con el apoyo de la SEREMI respectiva.

Desde que este componente se trasladó al CPEIP se realiza un mayor seguimiento del mismo, el que incluye un acompañamiento a los equipos académicos, desde que se invitan a participar en el diseño hasta la ejecución de los cursos, realizándose visitas a las sesiones y reuniones de trabajo con el equipo de la Universidad. Por convenio además se envían informes de avance y final (el de avance permite corregir sobre la marcha). En este sentido, se estima que tanto la información que se genera, como el acompañamiento son acciones oportunas que permiten retroalimentar la toma de decisiones y cautelar la calidad de las propuestas y el enfoque técnico de las mismas, desde el inicio de las capacitaciones.

### 3. Eficacia del Programa de Formación Continua para Profesionales de la Educación

#### 3.1. Resultados a nivel de producto

##### a) Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia

El Cuadro B.III.1 presenta información sobre los docentes inscritos en el programa de Educación Parvularia, desde 2003 hasta 2006. Hacia el año 2004 se evidencia la participación más masiva en el programa con 2086 docentes, mientras en el año 2005 es posible apreciar la menor convocatoria, con 976 docentes.

**Cuadro B.III.1: Docentes Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES
2003	1576
2004	2086
2005	976
2006	1393
<b>TOTAL</b>	<b>6031</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Para el año 2007 no se cuenta con los datos de los beneficiarios.

El Cuadro B.III.2 entrega información respecto a la situación de los docentes beneficiarios del programa Educación Parvularia. En el año 2005 se identifica la mayor tasa de aprobación en el programa, con un 99%, mientras que la tasa de reprobación más alta se encuentra en el año 2004, con un 10%. Las situaciones pendientes y de deserción se identifican sólo en el año 2006, con un 1% y 3%, respectivamente.

**Cuadro B.III.2: Situación Docentes Beneficiarios por Año de Ejecución**

AÑO	Situación			
	Aprobados	Reprobados	Pendientes	Desertores
2003	97%	3%	0%	0%
2004	90%	10%	0%	0%
2005	99%	1%	0%	0%
2006	89%	7%	1%	3%
<b>PROMEDIO 2003-2006</b>	<b>94%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.3 presenta información respecto a la distribución geográfica de los participantes inscritos del programa Educación Parvularia. La Décima región presenta el mayor índice de participación, acumulado desde 2003 a 2006, con un 16,62% sobre el total. Le siguen la Octava y Quinta, con un 15,96% y 15,27 respectivamente. Por otro lado, las regiones con menor participación corresponden a la Duodécima y Undécima, con un 0% y 1,17% respectivamente.

**Cuadro B.III.3: Distribución Regional de las Capacitaciones**

AÑO	Regiones													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R*
2003	98	4	20	125	154	131	126	209	191	115	0	0	339	0
2004	106	54	71	0	108	0	233	247	0	585	41	0	98	0
2005	0	38	0	0	462	0	75	204	0	70	21	0	0	0
2006	88	69	68	168	88	266	264	189	0	114	0	0	79	0
<b>TOT. 2003- 2006</b>	<b>292</b>	<b>165</b>	<b>159</b>	<b>293</b>	<b>812</b>	<b>397</b>	<b>698</b>	<b>849</b>	<b>191</b>	<b>884</b>	<b>62</b>	<b>0</b>	<b>516</b>	<b>713</b>
<b>% Total Fila</b>	<b>4,84%</b>	<b>2,74%</b>	<b>2,64%</b>	<b>4,86%</b>	<b>13,46%</b>	<b>6,58%</b>	<b>11,57%</b>	<b>14,08%</b>	<b>3,17%</b>	<b>14,66%</b>	<b>1,03%</b>	<b>0,00%</b>	<b>8,56%</b>	<b>11,82%</b>

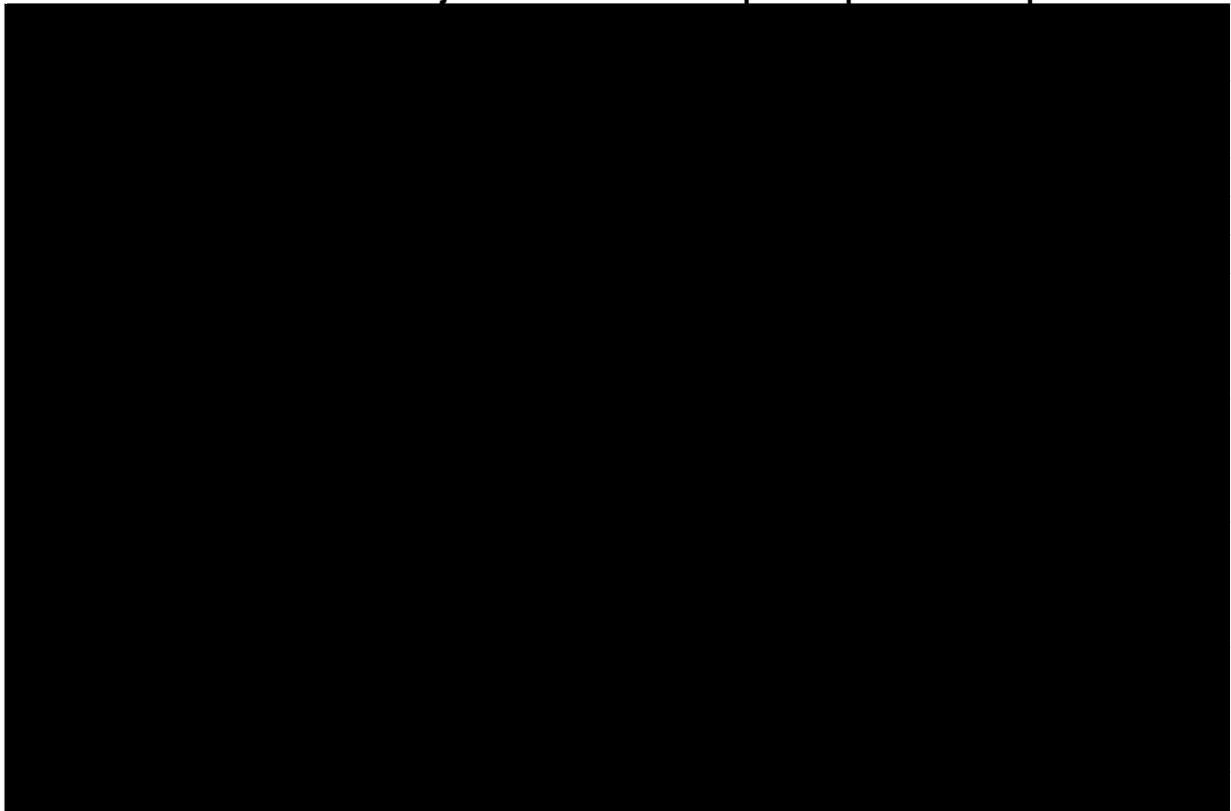
Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

\*Las 713 capacitaciones sin región se encuentran en la base de datos asignadas a una COMUNA NACIONAL.

El Cuadro B.III.4 muestra información respecto a los cursos que han sido dictados en el programa Educación Parvularia entre 2003 y 2006, y la participación en cada uno de ellos. El curso "Propuestas didácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes de niñas y niños. Educadores de aula" tiene la mayor tasa de participación, con un 49,78% del total de docentes inscritos en el periodo de evaluación. A su vez, el curso "Bases curriculares y programas no formales" tiene la menor tasa de participación, con un 1,16% de participación sobre el total.

Cabe mencionar que los participantes corresponden a los líderes de los comités comunales, quienes luego replicaban el curso dentro de sus respectivos comités, razón por la cual en pocos años gran parte de los docentes del país atendieron los cursos, ya sea por instrucción directa con universidades o vía comité comunal, no siendo necesario continuar impartiendo los cursos por periodos prolongados.

#### **Cuadro B.III.4: Porcentaje de Docentes Participantes por Curso Impartido**



Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.5 muestra las estadísticas para la población beneficiaria y población potencial del programa de Educación Parvularia. Las diferencias más significativas corresponden a la dependencia del establecimiento desde donde provienen los beneficiarios. Para la población potencial se indica que el 50,8% corresponde a establecimientos municipales, un 49,2% a particulares subvencionados y un 0% tanto para privados como para corporaciones. En tanto para la población beneficiaria del programa, los establecimientos municipales representan el 70,8% y los particulares subvencionados un 26,4%. Esta diferencia se da principalmente por la amplia definición de la población objetivo (equivalente a la población potencial), lo que genera que los docentes se autoseleccionan resultando diferencias como las que se presentan en este programa.

**Cuadro B.III.5: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Educación Parvularia		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	34,6%	33,9%
	Desviación Estándar	11,9%	12,1%
Dependencia Establecimiento	Municipal	70,8%	50,8%
	Particular Subvencionada	26,4%	49,2%
	Particular Pagado	2,8%	0,0%
	Corporaciones	0,0%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	19,5%	12,0%
	Urbano	80,5%	88,0%
Sexo	Masculino	0,2%	4,0%
	Femenino	99,8%	96,0%
Edad	Edad Promedio	41,8	41,0
	Desviación Estándar	8,9	10,4
Título	Titulados en Educación	99,6%	98,1%
	Titulados en otra Area	0,1%	0,6%
	No Titulados	0,3%	1,3%
Tipo Título	Sin Título en Educación	0,4%	1,9%
	Ed. Párvulo	96,2%	84,5%
	Ed. Diferencial	1,2%	2,4%
	Ed. General Básica	2,2%	7,2%
	Ed. Media	0,0%	4,0%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	14,7	13,6
	Desviación Estándar	8,8	10,1

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### Cobertura

El Cuadro B.III.6 muestra la cobertura anual del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 12,9%.

**Cuadro B.III.6: Porcentaje de Cobertura por Región y Año, Componente Educación Parvularia**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2003	22,4%	1,2%	8,9%	22,7%	11,7%	19,2%	16,0%	13,0%	25,5%	13,0%	0,0%	0,0%	8,2%	12,7%
2004	24,3%	15,7%	31,6%	0,0%	8,2%	0,0%	29,6%	15,3%	0,0%	66,3%	50,6%	0,0%	2,4%	12,9%
2005	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%	35,1%	0,0%	9,6%	12,7%	0,0%	7,9%	25,9%	0,0%	0,0%	7,3%
2006	20,1%	20,1%	30,2%	30,5%	6,7%	39,1%	33,6%	11,7%	0,0%	12,7%	0,0%	0,0%	1,9%	11,7%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (12.627 docentes).

El Cuadro B.III.7 muestra la cobertura acumulada anual del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, por región y total. Como se puede apreciar, a nivel país la cobertura acumulada al año 2006 fue de 44,6%, siendo la X Región la que alcanzó la mayor cobertura (100%), seguida de la VII (88,8%) y XI (76,5%). La región con menor cobertura fue la XII (0%), lo cual se explica porque este componente no operó en esa Región, ya que no existía una universidad que impartiera la carrera de Educación Parvularia.

**Cuadro B.III.7: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Año, Componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2003	22,4%	1,2%	8,9%	22,7%	11,7%	19,2%	16,0%	13,0%	25,5%	13,0%	0,0%	0,0%	8,2%	12,7%
2004	46,7%	16,9%	40,4%	22,7%	19,9%	19,2%	45,7%	28,3%	25,5%	79,4%	50,6%	0,0%	10,5%	25,6%
2005	46,7%	28,0%	40,4%	22,7%	55,0%	19,2%	55,2%	40,9%	25,5%	87,3%	76,5%	0,0%	10,5%	32,9%
2006	66,8%	48,1%	70,7%	53,2%	61,7%	58,3%	88,8%	52,7%	25,5%	100,0%	76,5%	0,0%	12,5%	44,6%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (12.627 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.III.8 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que, en todos los años están lejos de cumplirse.

**Cuadro B.III.8: Cumplimiento de Metas por Año**

EDUCACIÓN PARVULARIA			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2001			
2002			
2003	3.500	1.576	45%
2004	3.192	2.086	65%
2005	3.750	976	26%
2006	3.750	1.393	37%
2007	3.750	s/i	

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.9 presenta información sobre nuevos docentes que se integran al programa Educación Parvularia, desde 2003 hasta 2006. Durante 2003, el 100% de los docentes participantes corresponde a nuevos beneficiarios. Esta tasa, a partir de ahí, comienza a disminuir y ya en 2006 sólo el 55% de los beneficiarios participan por primera vez del programa.

**Cuadro B.III.9: Porcentaje de Nuevos Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2003	1576	1576	<b>100%</b>
2004	2086	1862	<b>89%</b>
2005	976	837	<b>86%</b>
2006	1393	763	<b>55%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

## b) Educación Emocional

En el Cuadro B.III.10 se puede apreciar la cantidad de docentes inscritos en el programa Educación Emocional, desde el año 2001 hasta 2004. Es posible señalar que en el año de inicio de este programa se encuentra el mayor número de participantes, 331, mientras que 2002 corresponde al de menor convocatoria, con 77 docentes.

**Cuadro B.III.10: Docentes Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES INSCRITOS
2001	331
2002	77
2003	260
2004	174
<b>TOTAL</b>	<b>842</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Para el año 2005 no se cuenta con los datos de los beneficiarios.

El Cuadro B.III.11 presenta la situación respecto a la finalización del programa Educación Emocional. Se aprecia en el año 2001, cuando se comienza a dictar, la menor tasa de aprobación del curso, situación que se contrapone al año 2003 en donde hubo un 100% de aprobación del curso. La calidad de 'pendientes' y 'desertores', desde 2001 a 2004, no presenta docentes.

**Cuadro B.III.11: Situación Docentes Beneficiarios por Año de Ejecución**

AÑO	Situación			
	Aprobados	Reprobados	Pendientes	Desertores
2001	76%	24%	0%	0%
2002	96%	4%	0%	0%
2003	100%	0%	0%	0%
2004	80%	20%	0%	0%
<b>PROMEDIO 2001-2004</b>	<b>88%</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.12 muestra la distribución regional que tiene el programa Educación Emocional entre 2001 y 2004. Se evidencia una concentración en la Región Metropolitana, con un 95,61% de la participación total. El 4,39% restante se ubica en la Segunda Región y sólo en el año 2001, con 37 docentes inscritos.

**Cuadro B.III.12: Distribución Regional de los Docentes Capacitados**

AÑO	Regiones												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
2001	0	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	294
2002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	77
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	260
2004	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	174
<b>TOT. 2001- 2004</b>	<b>0</b>	<b>37</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	<b>805</b>
<b>% Total Fila</b>	<b>0,00%</b>	<b>4,39%</b>	<b>0,00%</b>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<b>95,61%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.13 presenta los cursos que han sido dictados en el contexto del programa Educación Emocional, desde 2001 hasta 2004. Durante el periodo, los cursos han tenido participaciones docentes similares, todos entre el 20 y el 30%.

**Cuadro B.III.13: Porcentaje de Docentes Participantes por Curso Impartido**

Cursos	Años				% de Docentes
	2001	2002	2003	2004	
EDUCACIÓN EMOCIONAL	0	0	260	0	30,88%
EDUCACION EMOCIONAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR	0	0	0	174	20,67%
EL APRENDIZAJE EMOCIONAL EN LA ESCULA	164	0	0	0	19,48%
FORMAS Y MANEJO DE LA DIMENSION AFECTIVO-SOCIAL EN EL TRABAJO EDUCATIVO	167	77	0	0	28,98%
Total	331	77	260	174	100,00%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.14 muestra estadísticas de la población beneficiaria y población potencial para el programa de Educación Emocional. Si bien es cierto que no se puede hacer un análisis más completo – no se dispone de información de la población beneficiaria respecto al IVE de los establecimientos, la edad de los participantes y sus años de servicio – es posible señalar que las diferencias más significativas se encuentran en la dependencia de los establecimientos. En este sentido, la población potencial para los establecimientos municipales es de un 52,1%, mientras que la población beneficiaria corresponde al 79,1% del programa. Por el lado de los establecimientos particulares subvencionados se señala que la población potencial es de un 47,9% y la población beneficiaria es el 17,1% del programa. Estas diferencias se dan principalmente por los problemas de definición de la población objetivo, la que por falta de focalización resulta ser igual a la población potencial. De esta manera, los docentes se autoseleccionan resultando diferencias como las que se presentan en este programa.

**Cuadro B.III.14: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Educación Emocional		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio		70,4%
	Desviación Estándar		19,5%
Dependencia Establecimiento	Municipal	79,1%	52,1%
	Particular Subvencionada	17,1%	47,9%
	Particular Pagado	2,6%	0,0%
	Corporaciones	1,2%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	8,3%	13,9%
	Urbano	91,7%	86,1%
Sexo	Masculino	23,7%	30,6%
	Femenino	76,3%	69,4%
Edad	Edad Promedio		45,2
	Desviación Estándar		11,9
Título	Titulados en Educación	92,9%	91,0%
	Titulados en otra Area	1,4%	4,4%
	No Titulados	5,8%	4,6%
Tipo Título	Sin Título en Educación	7,1%	9,0%
	Ed. Párvulo	8,3%	9,9%
	Ed. Diferencial	2,1%	5,9%
	Ed. General Básica	50,1%	45,1%
	Ed. Media	32,3%	30,1%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio		17,4
	Desviación Estándar		12,5

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### Cobertura

El Cuadro B.III.15 muestra la cobertura anual del componente Educación Emocional, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado coberturas muy bajas, dadas principalmente porque el programa no focaliza su producción, reconociendo una población objetivo igual a la población potencial, apuntando a prácticamente todos los docentes del sistema educacional como posibles beneficiarios, lo que afecta negativamente la efectividad del componente.

**Cuadro B.III.15: Porcentaje de Cobertura por Región y Año, Componente Educación Emocional**

AÑO	Regiones													Total	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII		
2001	0,00%	0,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,52%	0,19%
2002	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,14%	0,05%
2003	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,46%	0,15%
2004	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,31%	0,11%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2005 (169.835 docentes).

El Cuadro B.III.16 muestra la cobertura acumulada anual del componente Educación Emocional, por región y total. Como se puede apreciar, la cobertura acumulada a nivel país fue del 0,5% al año 2004, concentrándose las capacitaciones en la Región Metropolitana, la que alcanzó una cobertura acumulada de 1,43%. La nula cobertura en las otras regiones se explica porque este componente fue un proyecto piloto, que salvo una experiencia inicial en la II Región, no se aplicó en el resto de las regiones del país.

**Cuadro B.III.16: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Año, Componente Educación Emocional**

AÑO	Regiones													Total	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII		
2001	0,00%	0,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,52%	0,19%
2002	0,00%	0,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,66%	0,24%
2003	0,00%	0,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,12%	0,39%
2004	0,00%	0,75%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,43%	0,50%
<b>TOTAL 2001-2004</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,75%</b>	<b>0,00%</b>	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	<b>1,43%</b>	<b>0,50%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2005 (169.835 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.III.17 se puede apreciar las metas presupuestadas no tienen relación con el número de beneficiarios de cada año, evidenciando una deficiente programación de metas anuales, es posible observar que, en algunos casos no existen metas iniciales y en otros años están lejos de cumplirse.

**Cuadro B.III.17: Cumplimiento de Metas por Año**

EDUCACIÓN EMOCIONAL			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2002	s/i	77	
2003	450	260	58%
2004	400	174	44%
2005	300	s/i	
2006	700		

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.18 presenta información respecto al porcentaje de docentes participantes cada año en el componente educación emocional, que participaban por primera vez de él. Como se puede apreciar, sólo el año 2003 el 100% de los participantes corresponden a docentes “nuevos”, mientras que el resto de los años este porcentaje se encuentra entre 50% y 79%. Este bajo porcentaje de docentes que participan por primera vez se puede explicar porque la temática que abordaba el programa fue innovadora, en términos de tratar aspectos que van más allá de lo estrictamente curricular, por lo que la participación de los docentes estuvo fuertemente ligada a motivaciones personales, algunos de los cuales participaron en más de un curso por año, situación que comprometió negativamente la eficacia del programa en términos de su cobertura, ya que menos docentes pudieron participar de este programa.

**Cuadro B.III.18: Porcentaje de Nuevos Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2001	331	262	79%
2002	77	45	58%
2003	260	260	100%
2004	174	87	50%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### c) Desarrollo Profesional para Directores en Servicio

En el Cuadro B.III.19 se puede ver el número de directores participantes durante los tres años de funcionamiento del programa. Destaca el aumento de participantes el año 2006, donde se realizaron experiencias orientadas a la formación de directores, que si bien no se enmarcan dentro de las actividades regulares del programa, el CPEIP las reconoce como parte de este, a modo de experiencias piloto para el posterior inicio del Programa de Liderazgo Educativo.

**Cuadro B.III.19: Directores Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	NUMERO DE DOCENTES INSCRITOS
2004	52
2005	98
2006	738
TOTAL	888

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.20 presenta la situación respecto a la finalización del programa para Directores en Servicio. Se aprecia que en el año 2005, existe una tasa mayor de reprobación cercana al 20%.

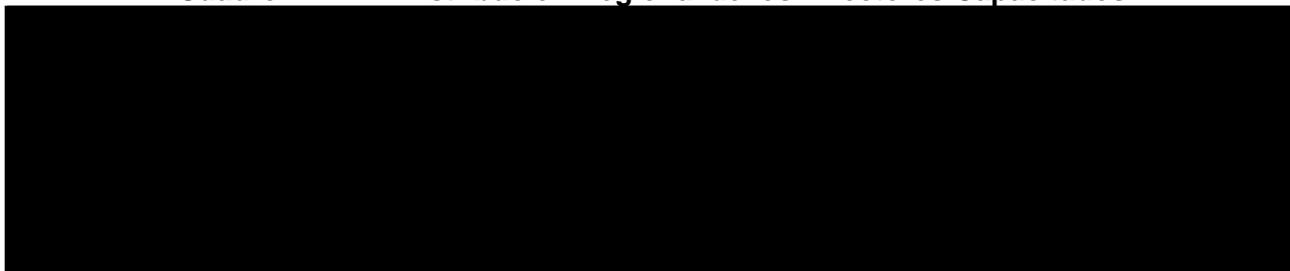
**Cuadro B.III.20: Situación Directores Beneficiarios por Año de Ejecución**

AÑO	Situación			
	Aprobados	Reprobados	Pendientes	Desertores
2004	90%	6%	0%	4%
2005	79%	21%	0%	0%
2006	89%	8%	0%	2%
<b>PROMEDIO 2004-2006</b>	<b>86%</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.21 muestra la distribución regional de los directores beneficiarios del programa. Donde es posible apreciar que la importante participación de las regiones V, VI y XIII, en relación a otras comunas. No es posible evaluar esta distribución como positiva o negativa, ya que el componente no estableció metas regionales.

### **Cuadro B.III.21: Distribución Regional de los Directores Capacitados**



Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.III.22 muestra estadísticas de la población beneficiaria y población potencial para el programa de Directores en Servicio. En este destaca principalmente la alta concentración de los beneficiarios en Establecimientos Municipales, cercana al 98% versus un 53% de la población potencial. Estas diferencias se dan principalmente porque el componente no definió una población objetivo (no se focalizo), por lo que la población objetivo fue equivalente a la población potencial. De esta manera, lo directores se autoseleccionan resultando diferencias como las que se presentan en este programa.

### **Cuadro B.III.22: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**



Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### **Cobertura**

Los Cuadros B.III.23 y B.III.24 muestran la cobertura anual del componente Directores en Servicio, por región y total, y acumulada anual por región, respectivamente. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado coberturas muy bajas, principalmente porque los primeros dos años de operación funcionó como piloto. Respecto a la distribución regional, se puede apreciar que al año 2006

la VI Región alcanza la mayor cobertura (17,1%), seguido de la V Región (8,8%). Por el contrario, las regiones II, XI y XII tienen las coberturas más bajas (0,2%, 1,1% y 1,2%, respectivamente), lo cual se explica porque el año 2005 el Programa se concentró en las regiones de la zona central V, VI, VII y Metropolitana y el año 2006, no hubo demanda de esas regiones.

**Cuadro B.III.23: Porcentaje de Cobertura Anual por Región y Año, Componente Directores en Servicio**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,5%	0,2%	1,2%	0,6%	0,2%	0,1%	0,0%	0,6%	0,6%	0,7%	1,1%	1,2%	0,2%	0,4%
2005	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,5%	1,9%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
2006	6,6%	0,0%	13,0%	2,8%	6,1%	15,0%	0,0%	4,6%	6,3%	5,7%	0,0%	0,0%	6,2%	5,5%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2006 (13.427 docentes directivos).

**Cuadro B.III.24: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Año, Componente Directores en Servicio.**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,5%	0,2%	1,2%	0,6%	0,2%	0,1%	0,0%	0,6%	0,6%	0,7%	1,1%	1,2%	0,2%	0,4%
2005	0,5%	0,2%	1,2%	0,6%	2,7%	2,1%	2,4%	0,6%	0,6%	0,7%	1,1%	1,2%	0,9%	1,1%
2006	7,1%	0,2%	14,2%	3,4%	8,8%	17,1%	2,4%	5,2%	7,0%	6,4%	1,1%	1,2%	7,0%	6,6%
<b>TOTAL 2001-2006</b>	<b>7,1%</b>	<b>0,2%</b>	<b>14,2%</b>	<b>3,4%</b>	<b>8,8%</b>	<b>17,1%</b>	<b>2,4%</b>	<b>5,2%</b>	<b>7,0%</b>	<b>6,4%</b>	<b>1,1%</b>	<b>1,2%</b>	<b>7,0%</b>	<b>6,6%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2006 (13.427 docentes directivos).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.III.25 se puede apreciar que existe un bajo cumplimiento de metas anuales, que responderían a una deficiente definición de metas, observándose que, en un caso no existe meta inicial, en otro se sobrepasa ampliamente la meta, el último no se cumple la meta.

**Cuadro B.III.25: Cumplimiento de Metas por Año**

DIRECTORES EN SERVICIO			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2004	-	52	
2005	50	98	196%
2006	1.068	738	69%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

En el Cuadro B.III.26 se indica como en este programa el número de directores que participa en el programa más de una vez es bajo. Para el año 2005 de los 98 directores participantes solo 4 habían participado en el programa el año anterior. Para el año 2006 este número aumenta a 62 directores que habían participado en el programa anteriormente, en los años 2004 y 2005.

**Cuadro B.III.26: Porcentaje de Nuevos Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2004	52	52	100%
2005	98	94	96%
2006	738	676	92%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### 3.2. Calidad del Programa

#### a) Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia:

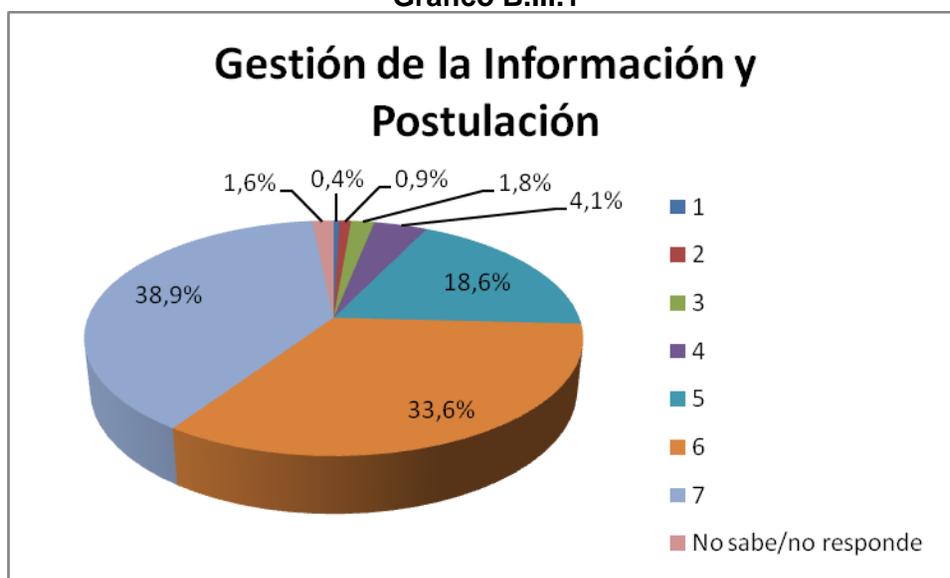
Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia	
Región	Logradas
1	4
2	14
3	11
4	17
5	31
6	27
7	23
8	41
9	9
10	21
11	1
12	1
13	24

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 38,9% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 33,6% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

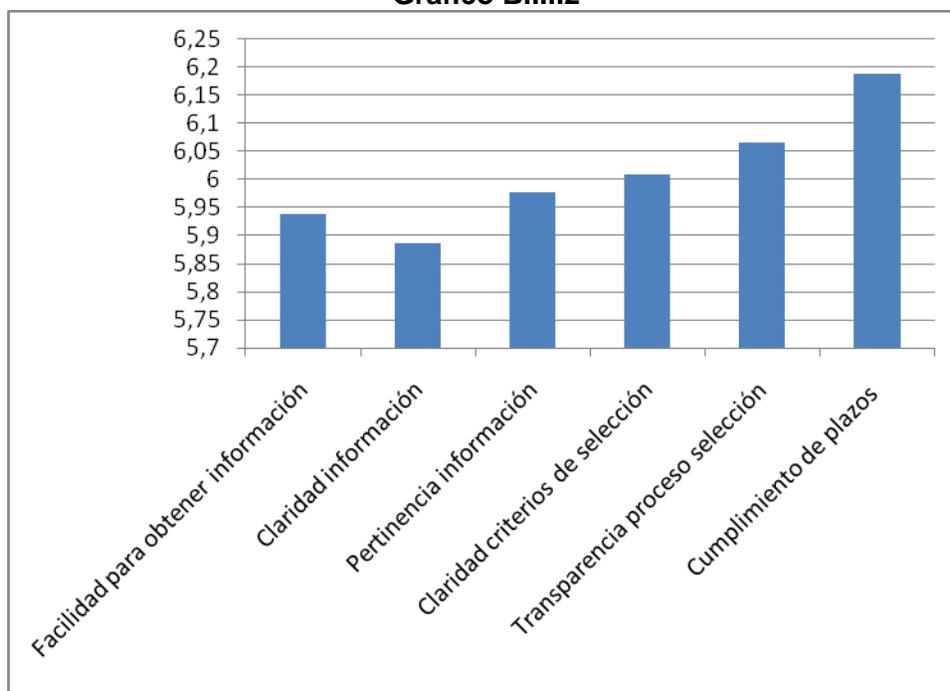
**Gráfico B.III.1**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta y *claridad de la información* como la menor:

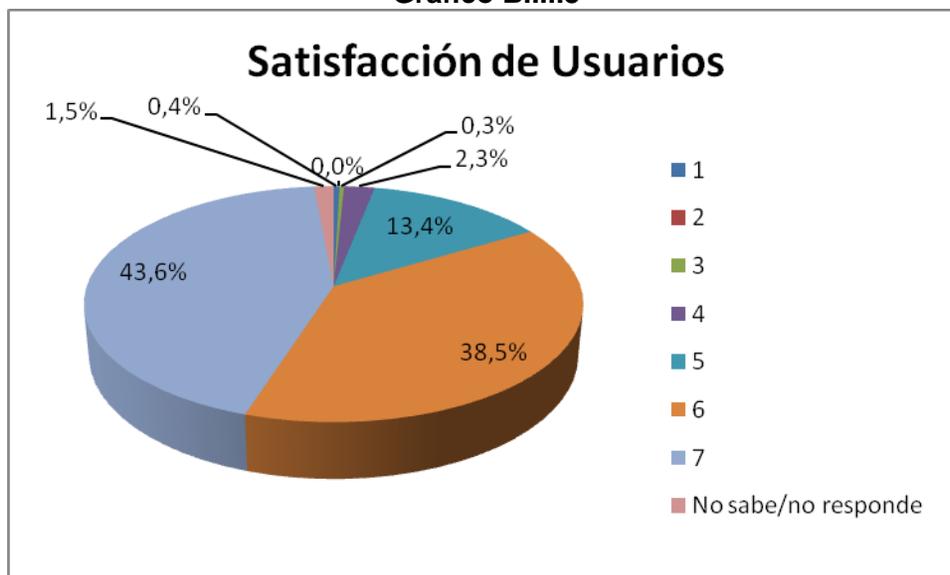
**Gráfico B.III.2**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Parvularias, que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 43,6% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 38,5% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

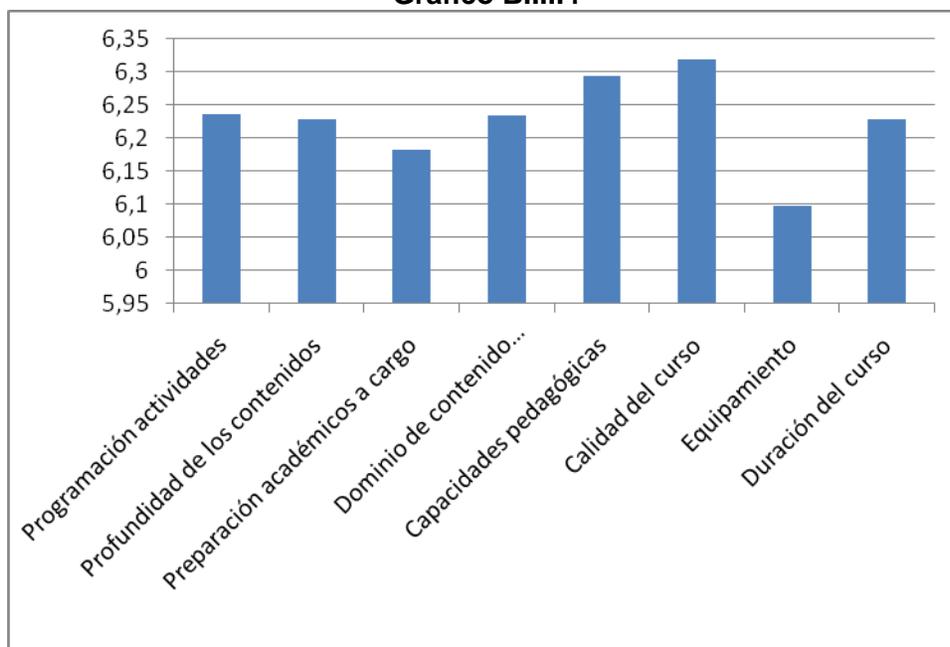
Gráfico B.III.3



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar *calidad del curso* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que el *equipamiento* corresponde al ítem que obtiene una menor calificación:

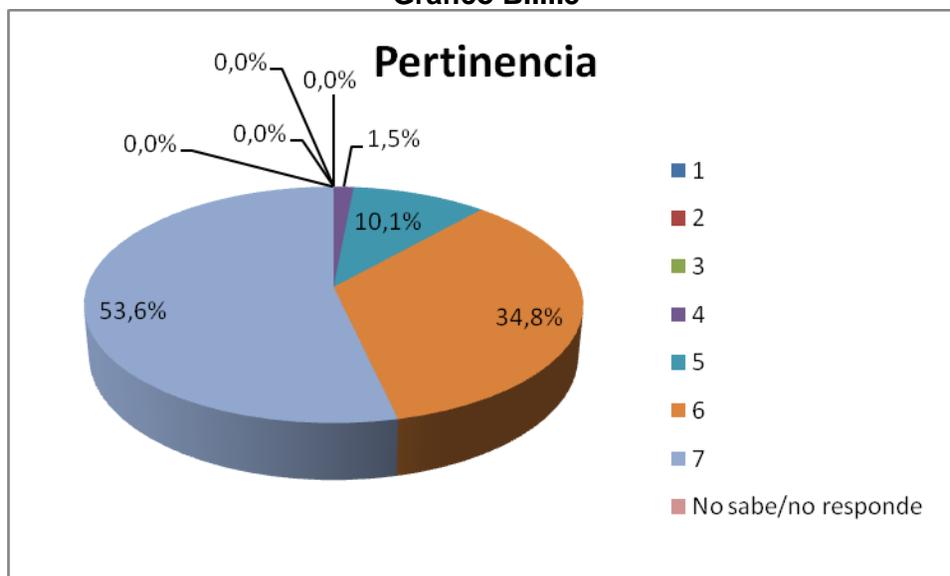
Gráfico B.III.4



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Fortalecimiento docente en Educación Parvularia, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 53,6% le entrega la nota máxima, mientras que el 34,8% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

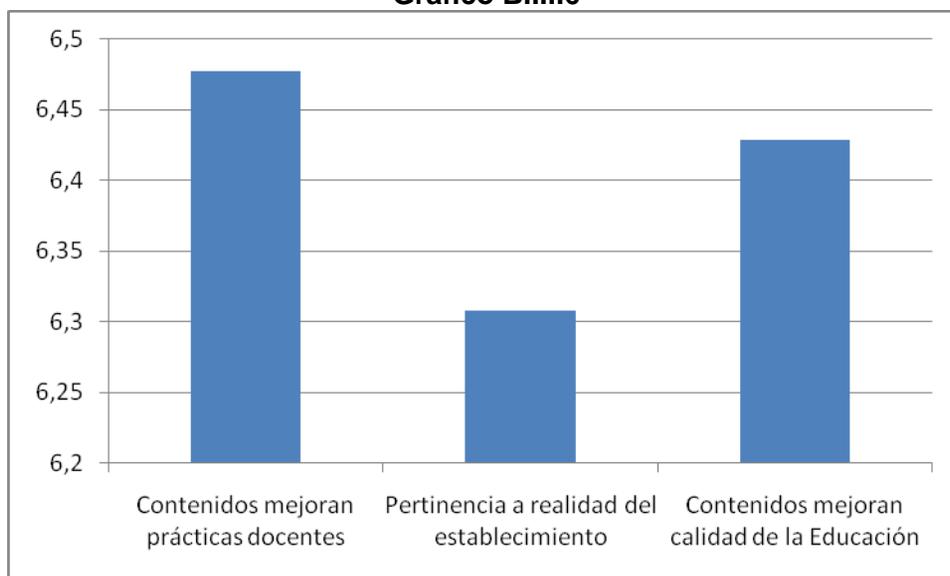
**Gráfico B.III.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar las prácticas docentes*:

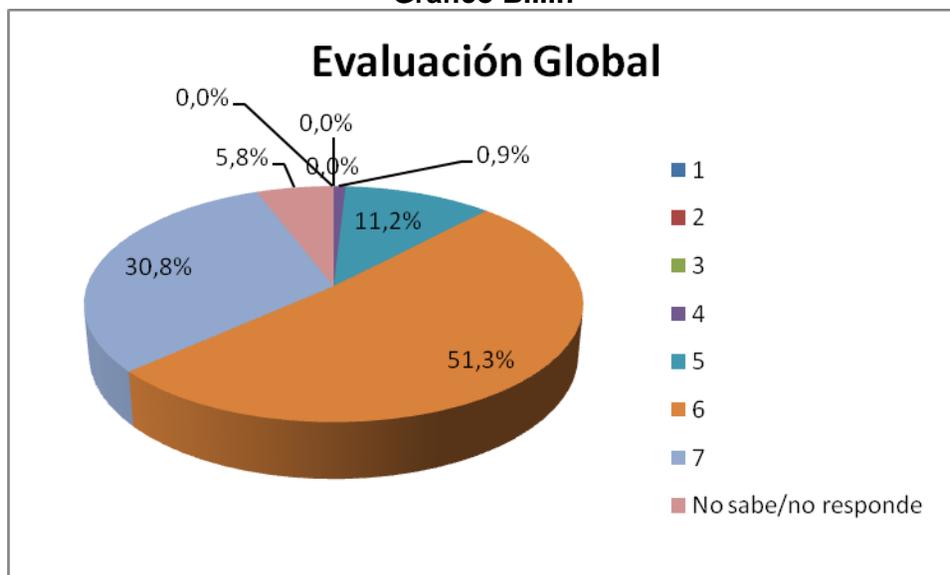
**Gráfico B.III.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar y se concentra en la segunda mejor calificación. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 30,8%, mientras que la segunda reúne el 51,3% de las preferencias. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

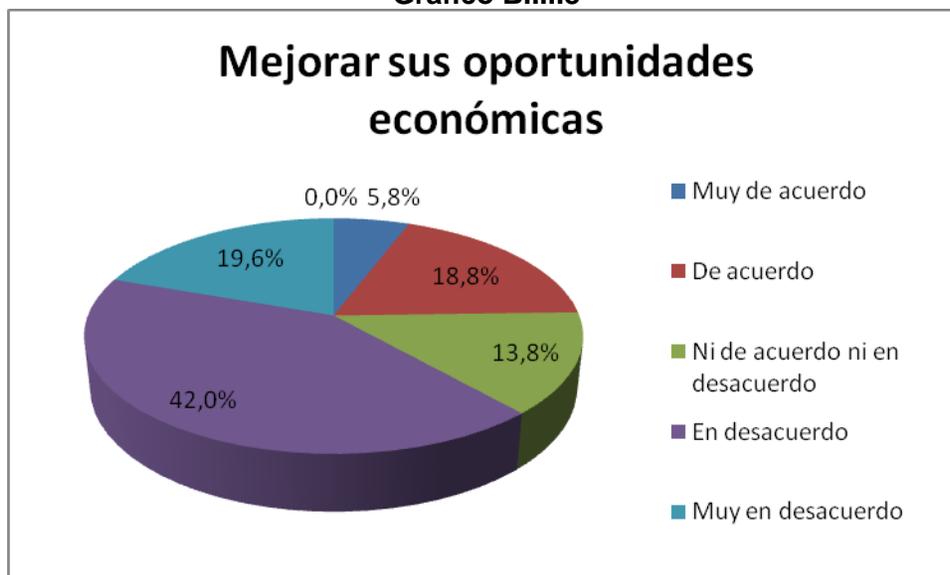
Gráfico B.III.7



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia es posible extraer datos interesantes de presentar. En primer término, un 19,6% y un 42% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Distinto es el caso del 5,8% y 18,8% que se manifiestan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la motivación señalada. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.III.8



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 56,3% y 40,2% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

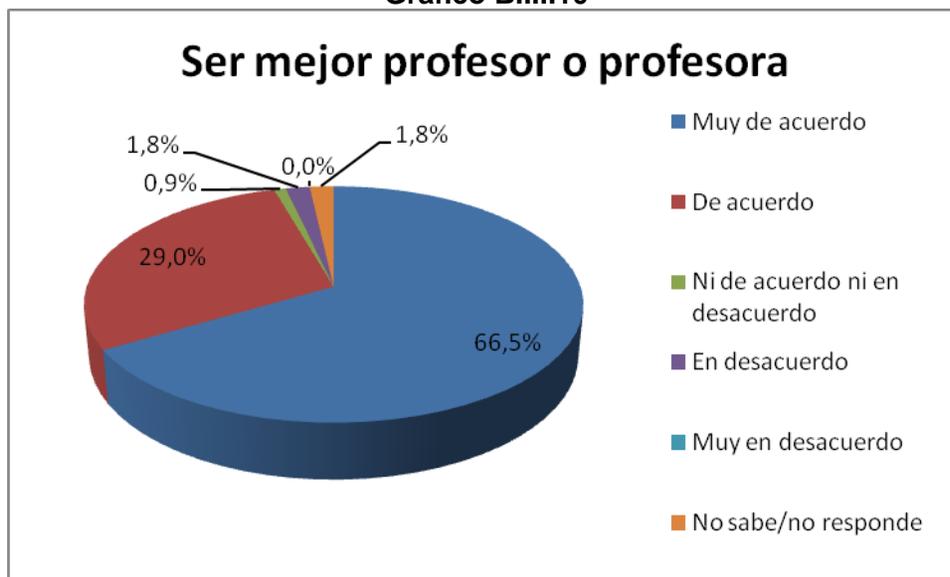
Gráfico B.III.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 66,5% y un 29% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.III.10



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Parvularias, puede encontrarse en el Anexo 3.

#### b) Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional:

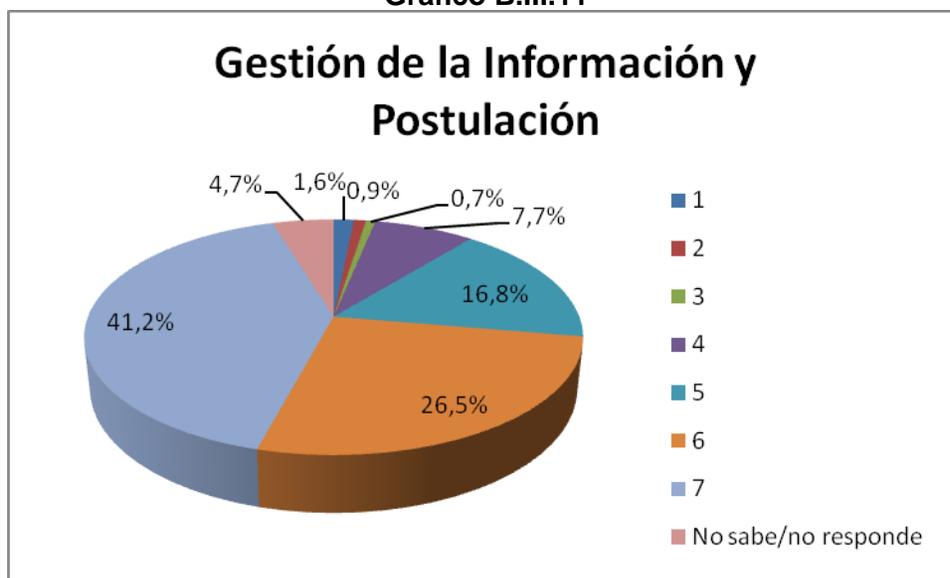
Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional	
Región	Logradas
1	1
2	13
3	2
4	0
5	11
6	7
7	7
8	8
9	1
10	2
11	1
12	2
13	127

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 41,1%% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 26,4% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

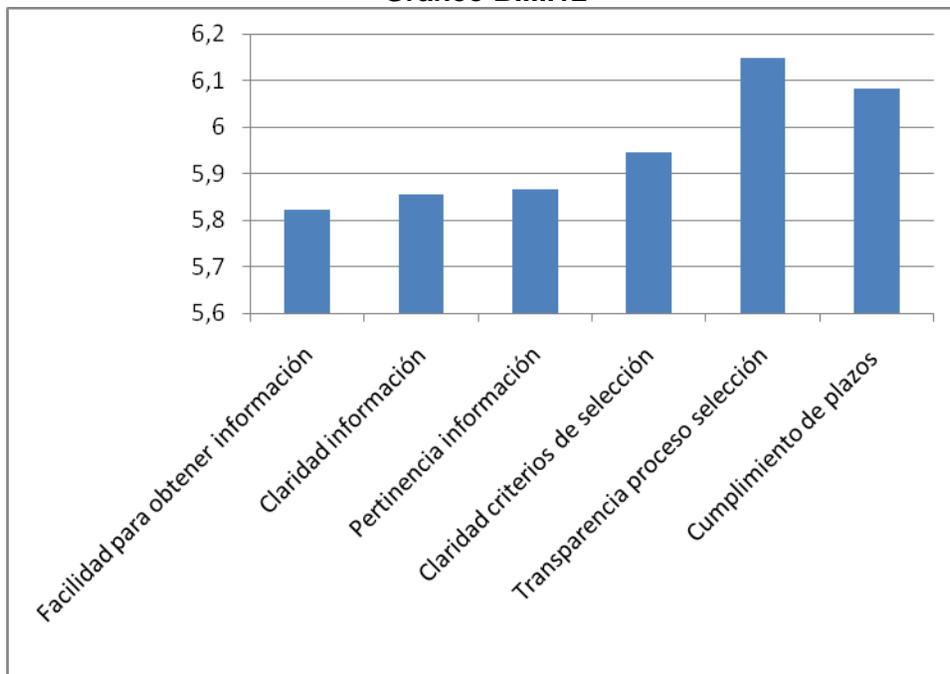
**Gráfico B.III.11**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *transparencia en el proceso de selección de beneficiarios* como la más alta, en tanto que la más baja corresponde a *facilidad para obtener información*:

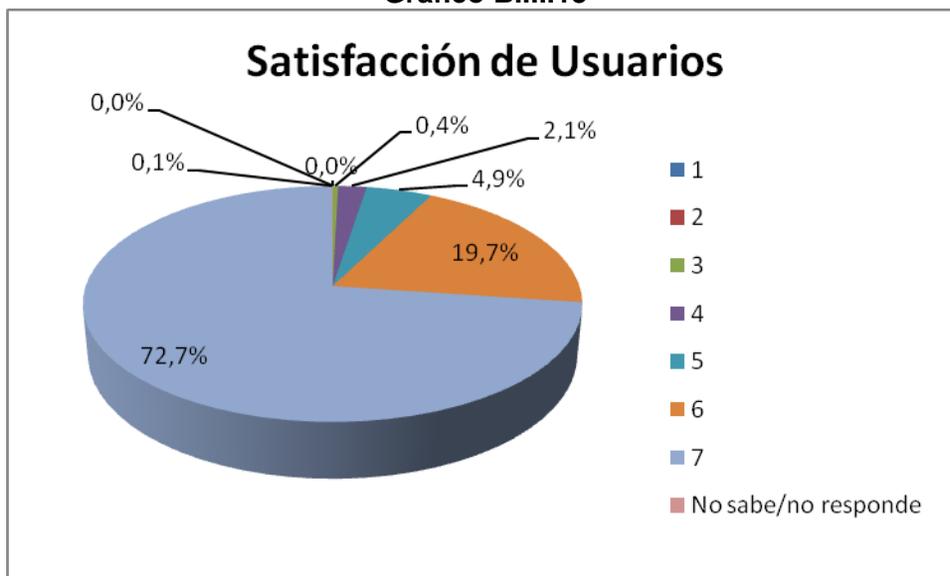
**Gráfico B.III.12**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Educación Emocional, que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 72,7% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 19,7% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como altamente positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

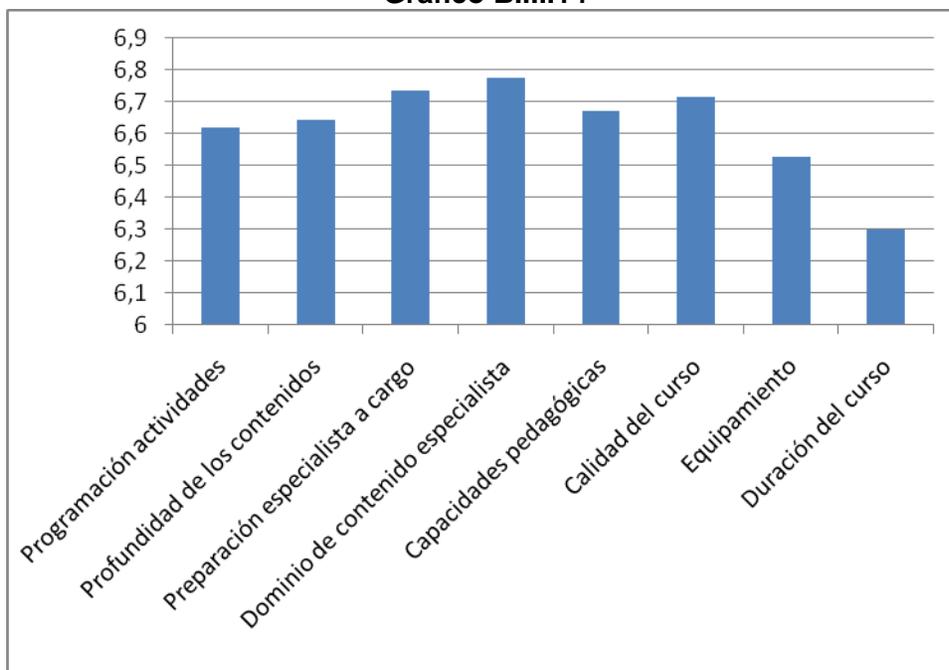
**Gráfico B.III.13**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar el *dominio de contenidos de los especialistas* como el aspecto mejor evaluado del programa, cuestión que contrasta con *duración del curso* que es evaluada con menor calificación por los beneficiarios:

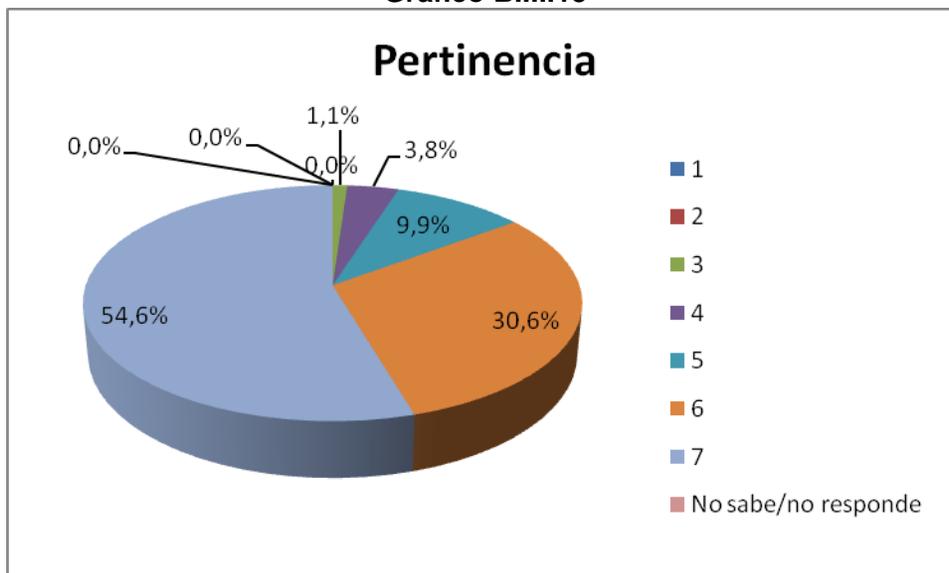
**Gráfico B.III.14**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Perfeccionamiento en Educación Emocional, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 54,6% le entrega la nota máxima, mientras que el 30,6% la segunda mejor; por otro lado, un 0,3% de la población entrevistada señala con la menor calificación la pertinencia de este programa. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

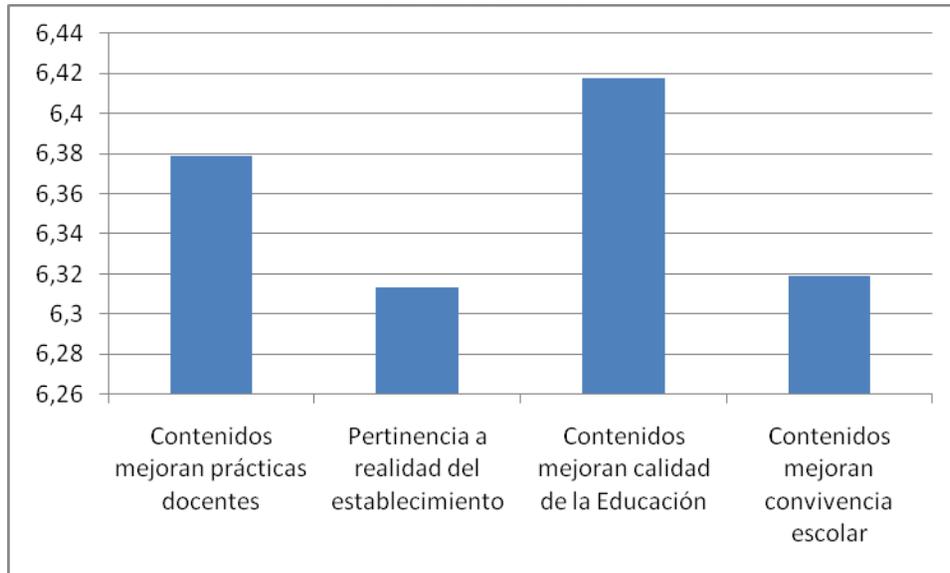
**Gráfico B.III.15**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

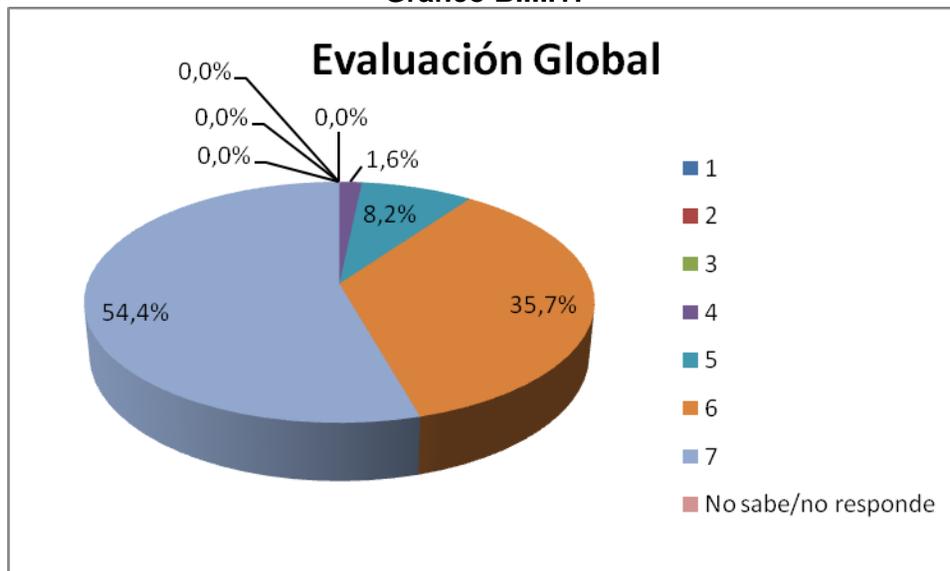
**Gráfico B.III.16**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa de Educación Emocional, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar, pero confirmándose como positiva. En este sentido se puede observar que la calificación máxima es del 54,4% El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

**Gráfico B.III.17**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional es posible ciertas conclusiones. En primer término, un 24,7% y un 52,2% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés declarado o explícito de mejorar la renta personal a la hora de participar en los

programas de perfeccionamiento del CPEIP. Distinto es el caso del 3,8% y 6,6% que se manifiestan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la motivación señalada. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

**Gráfico B.III.18**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 51,1% y 44% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

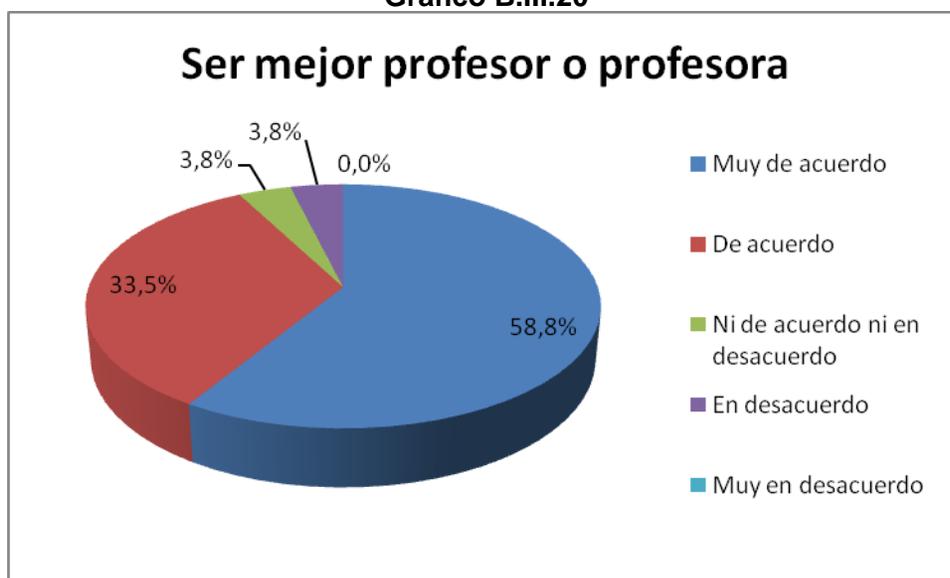
**Gráfico B.III.19**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 58,8% y un 33,5% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.III.20**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Educación Emocional, puede encontrarse en el Anexo 3.

**c) Desarrollo Profesional para Directores en Servicio:**

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Desarrollo Profesional para Directores en Servicio:

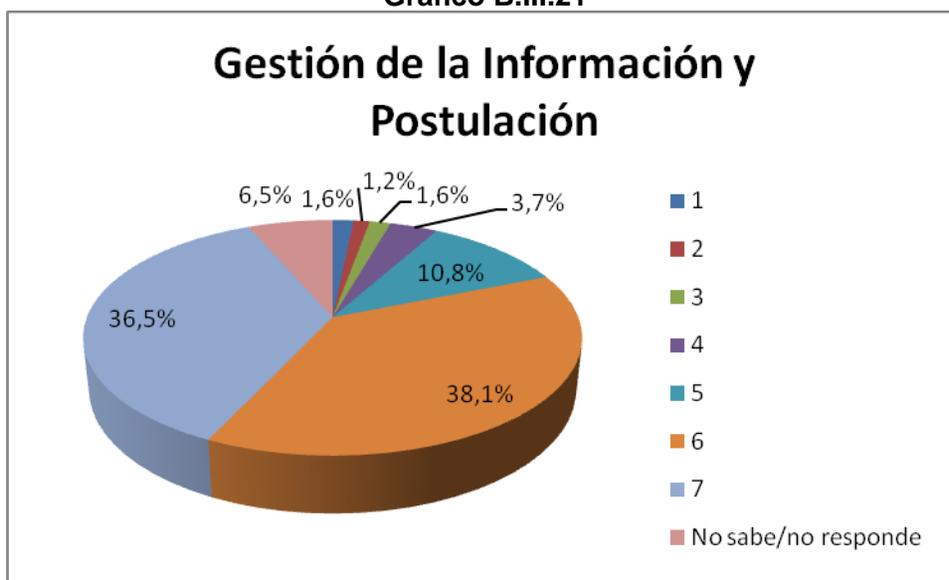
Desarrollo Profesional para Directores en Servicio	
Región	Logradas
1	6
2	0
3	5
4	3
5	12
6	9
7	2
8	9
9	6
10	5
11	0
12	1
13	24

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Desarrollo Profesional para Directores en Servicio es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 36,5% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 38,1% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico:

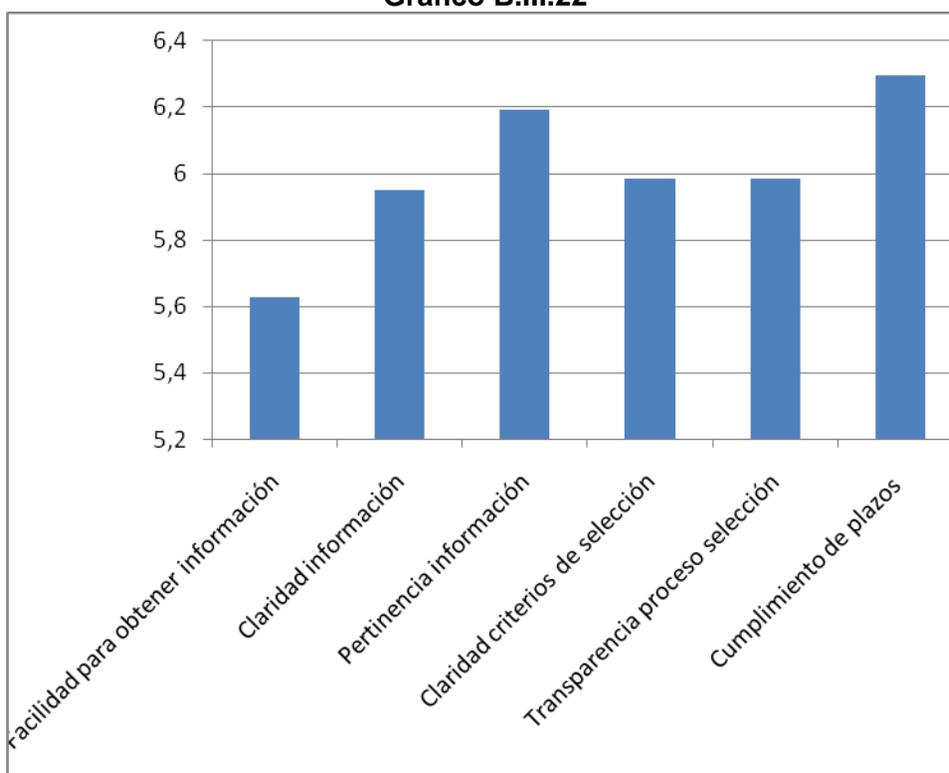
**Gráfico B.III.21**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

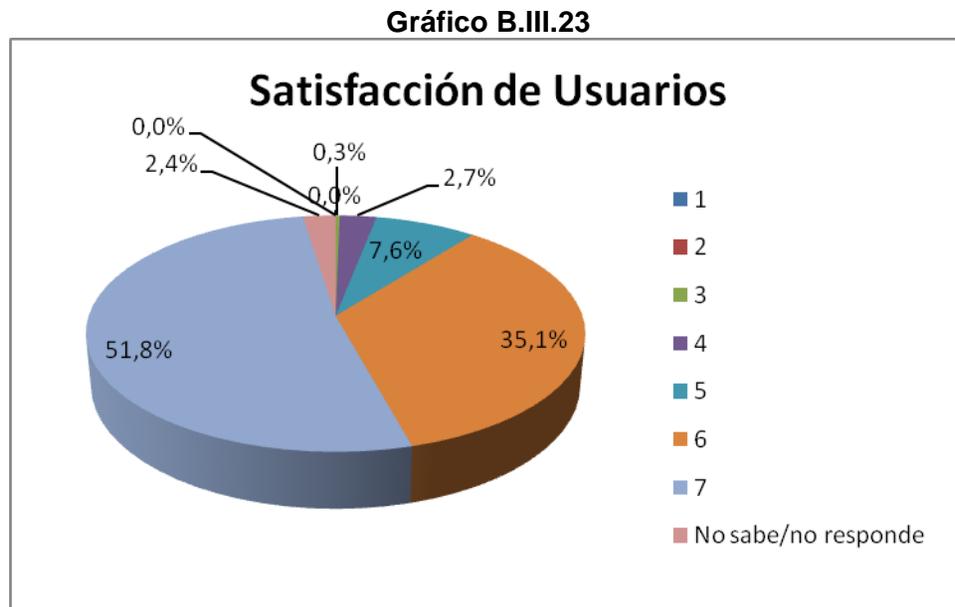
Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, en tanto que la que obtiene menor calificación es *facilidad para obtener información*:

**Gráfico B.III.22**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

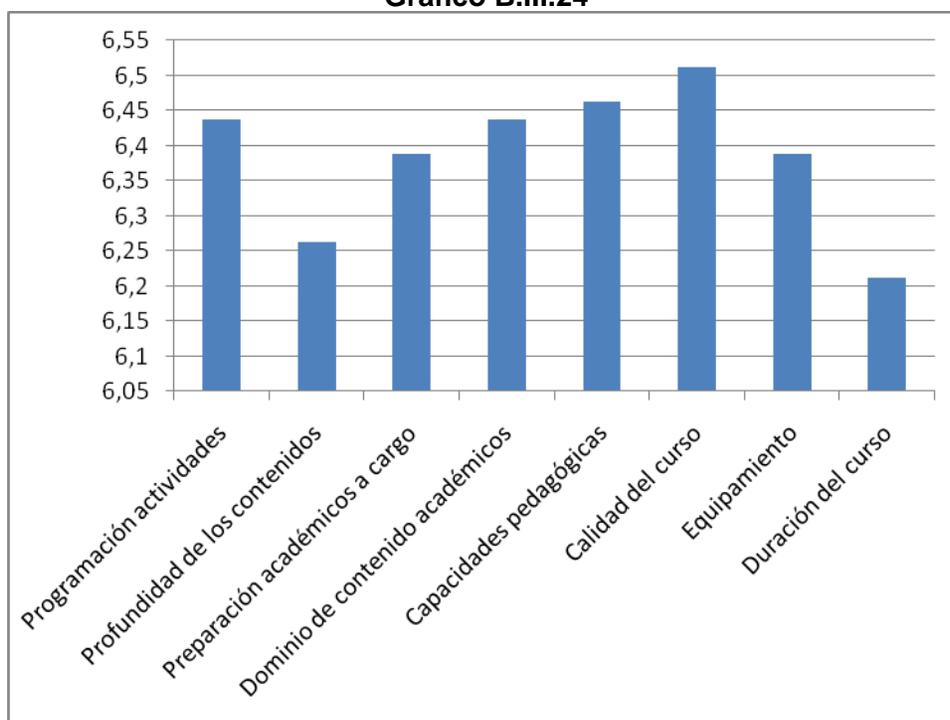
Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Directores en Servicio, que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 51,8% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 35,1% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar *calidad del curso* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que *duración del curso* presenta la calificación más baja:

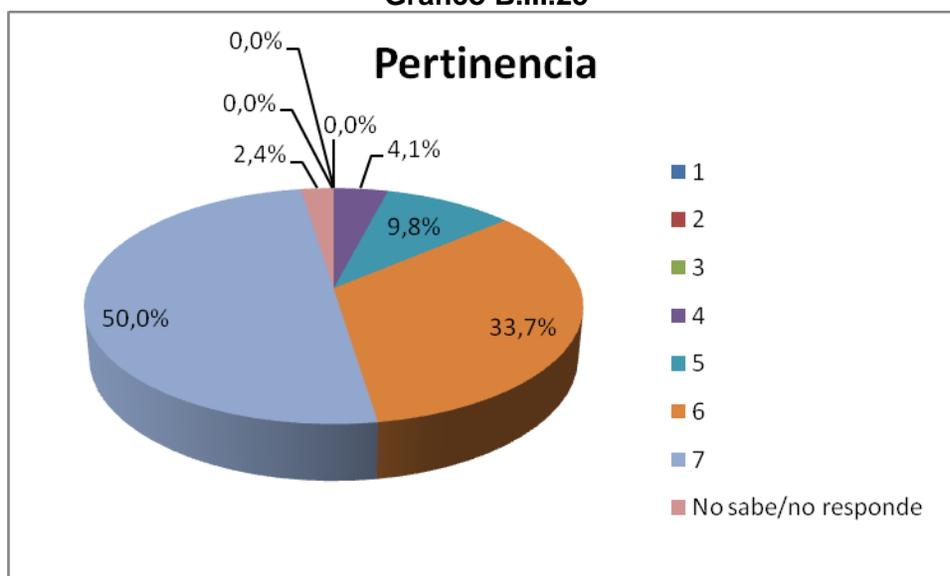
**Gráfico B.III.24**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Desarrollo Profesional para Directores en Servicio, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 50% le entrega la nota máxima, mientras que el 33,7% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

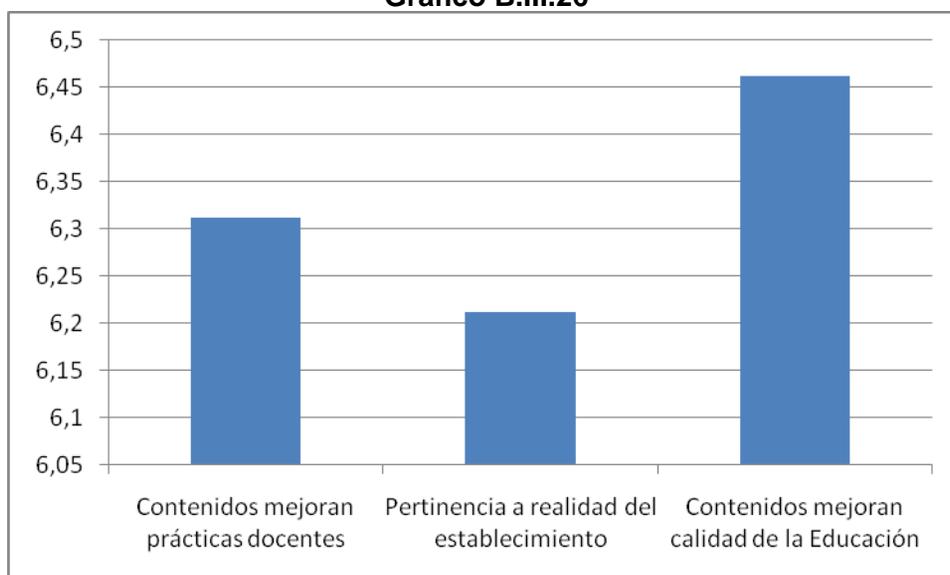
**Gráfico B.III.25**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

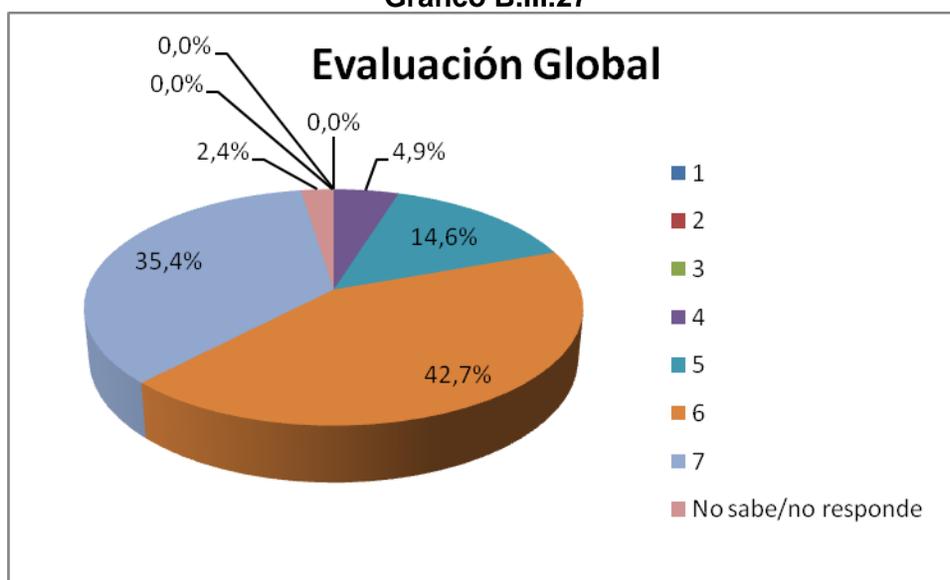
**Gráfico B.III.26**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Directores en Servicio, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 35,4%. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

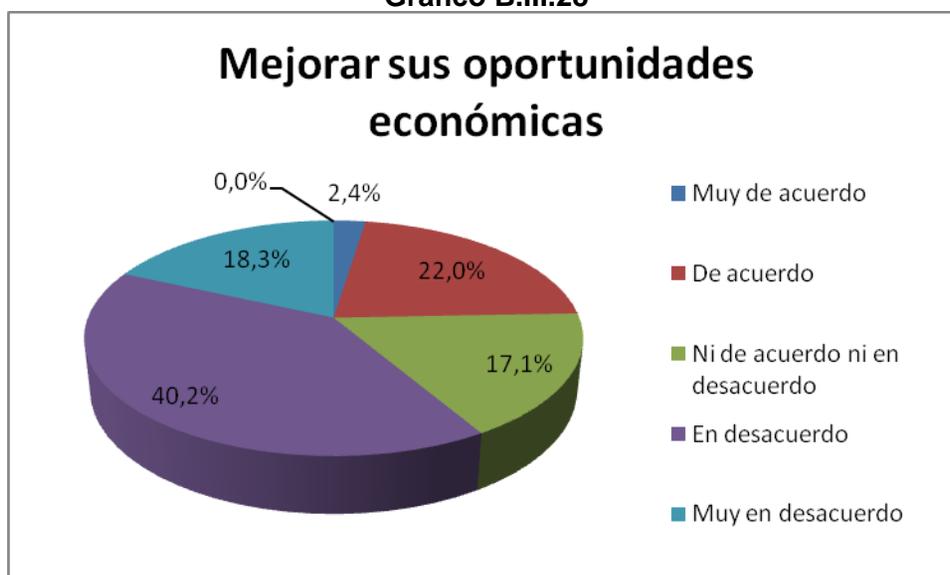
**Gráfico B.III.27**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Desarrollo Profesional para Directores en Servicio es posible extraer datos interesantes de presentar. En primer término, un 18,3% y un 40,2% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Distinto es el caso del 2,4% y 22% que se manifiestan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la motivación señalada, lo que permite concluir que existe cierta parte de la población que valida el factor económico como importante para cursar perfeccionamientos docentes. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.III.28



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 54,9% y 35,4% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

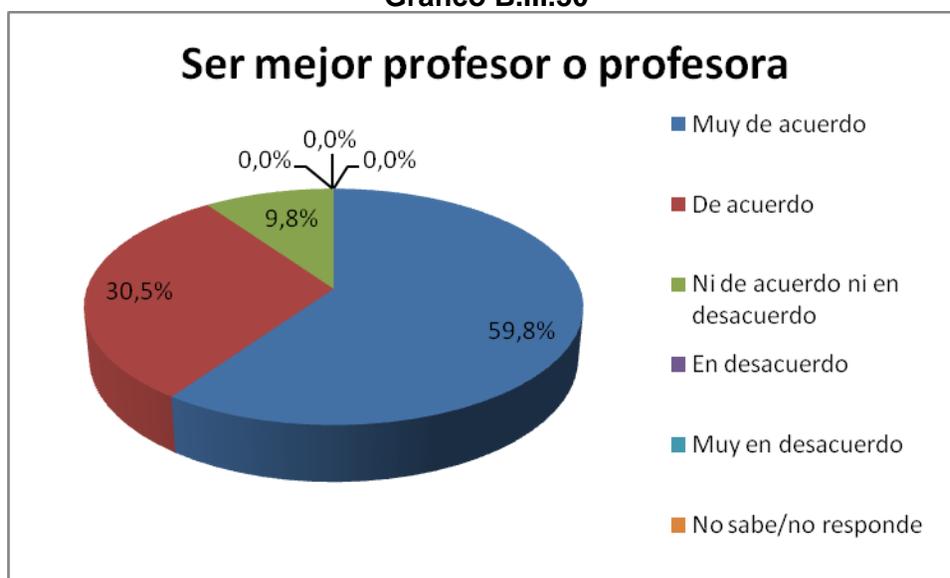
Gráfico B.III.29



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 59,8% y un 30,5% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.III.30



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Desarrollo Profesional para Directores en Servicio, puede encontrarse en el Anexo 3.

#### 4. Uso de recursos

##### 4.1. Análisis de los Recursos Financieros del Programa

La realización del programa de Formación Continua para Profesionales de la Educación involucra fundamentalmente recursos fiscales, cuyos montos y distribución porcentual por año del período 2003 – 2007 se muestra en el Cuadro N° B.III.27. La principal fuente de financiamiento presupuestaria es la asignación específica del programa, cuya participación anual en el presupuesto total, varió entre un 82% el año 2007 y un 90%, el año 2003. Por su parte, el presupuesto para soporte administrativo alcanzó su máxima participación sobre el presupuesto total el año 2007 (18%).

**Cuadro N° B.III.27: Fuentes de Financiamiento del Programa (Miles de pesos año 2009)<sup>18</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2003		2004		2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>399.736</b>	<b>100%</b>	<b>416.339</b>	<b>100%</b>	<b>457.383</b>	<b>100%</b>	<b>640.040</b>	<b>100%</b>	<b>235.666</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	358.515	90%	357.319	86%	386.127	84%	572.317	89%	192.165	82%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	41.221	10%	59.020	14%	71.256	16%	67.723	11%	43.501	18%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>399.736</b>	<b>100%</b>	<b>416.339</b>	<b>100%</b>	<b>457.383</b>	<b>100%</b>	<b>640.040</b>	<b>100%</b>	<b>235.666</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El incremento de presupuesto los años 2004 y 2005 se explica por el inicio de dos nuevos componentes ese año: el programa piloto Desarrollo Profesional para Directores en Servicio y Formación Continua de Docentes de Liceo para Todos; para disminuir a contar del año 2007, debido al

<sup>18</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

término del programa Directores en Servicio y Formación de Equipos de Gestión, y el de Formación Continua de Docentes de Liceo para Todos y Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional, el año 2006.

En el Cuadro N° B.III.28 y Gráfico N° B.III.10 se muestra la evolución de la asignación presupuestaria específica para el Programa, durante el período 2001 – 2007 y su participación respecto del monto total asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados. Al analizar la evolución del monto de la asignación específica al programa, se puede apreciar que entre los años 2003 y 2005 el monto se mantuvo relativamente estable entre 360 y 390 millones de pesos, para luego aumentar el año 2006, debido a que ese año se financió una experiencia piloto en Formación de Equipos de Gestión, que serviría de base para la posterior formulación del programa de Liderazgo Educativo. El año 2007 el presupuesto asignado a este programa disminuye a 192 millones de pesos, disminuyendo gradualmente su participación porcentual, respecto del total de recursos destinados a los programas de perfeccionamiento evaluados, de un 14,7% el año 2003 a un 2,6% el año 2007. Esto debido a que la mayor parte de los componentes finalizaron entre los años 2005 y 2006, manteniéndose vigente al año 2007, sólo Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia.

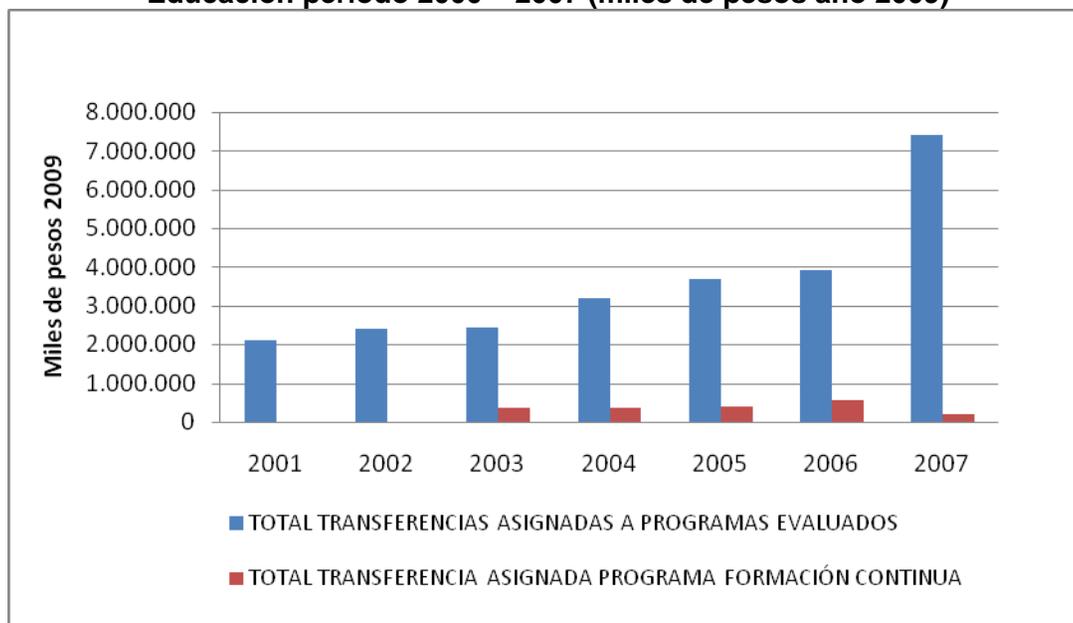
**Cuadro N° B.III.28: Monto Asignado al Programa Formación Continua para Profesionales de la Educación y su participación respecto del Monto Asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO (MILES \$)		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO AL TOTAL DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN (2)	
2001	2.121.332	s/i Educación Emocional	
2002	2.404.360	s/i Educación Emocional	
2003	2.442.703	358.515	14,7%
2004	3.177.938	357.319	11,2%
2005	3.703.113	386.127	10,4%
2006	3.913.621	572.317	14,6%
2007	7.404.959	192.165	2,6%

(1) Según Ley de Presupuesto; (2) Para los años 2003 y 2004, la asignación inicial informada por el CPEIP corresponde a la Formulación del presupuesto de ese año, con fecha del mes de julio del año anterior y para los años 2005 a 2007, a la apertura del presupuesto en enero de cada año.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Gráfico N° B.III.10: Presupuesto anual Programa Formación Continua para Profesionales de la Educación período 2000 – 2007 (miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.III.29, se muestra la asignación específica para cada componente del programa y su participación relativa, en relación al monto total de las transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados. A partir de esta información, es razonable suponer que la incorporación de nuevos componentes los años 2004 y 2005, no aportan recursos adicionales, dado que la asignación total al programa se mantiene relativamente estable entre los años 2003 y 2005, lo que se ve reflejado en una disminución de la participación porcentual del componente de Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, permitiendo el financiamiento de Directores en Servicio y Liceo para Todos, mientras la participación del componente Educación Emocional, se mantiene relativamente estable en torno al 18% y 22%. Esta situación, a juicio del equipo consultor, refleja la falta de una formulación adecuada del programa, en la que se incorporan componentes de corta duración (uno en calidad de experiencia piloto), sin contemplar recursos adicionales, lo que pudiera comprometer el cumplimiento de los objetivos del o los componentes más “estables”, en este caso Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia.

**Cuadro N° B.III.29: Monto Asignado al Programa Formación Continua para Profesionales de la Educación, por componente (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	TRANSFERENCIA PROGRAMA FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	MONTO ASIGNADO COMPONENTE							
		FORTALECIMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN PARVULARIA	%	PERFECC. DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL	%	DESARROLLO PROFESIONAL PARA DIRECTORES EN SERVICIO y FORMACIÓN DE EQUIPOS DE GESTIÓN (1)	%	FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES DE LICEO PARA TODOS	%
2001	s/i			s/i					
2002	s/i			s/i					
2003	358.515	281.153	78%	77.362	22%				
2004	357.319	203.863	57%	72.471	20%	0	0%	80.986	23%
2005	386.127	190.971	49%	70.977	18%	69.394	18%	54.785	14%
2006	572.317	190.971	33%	117.567	21%	263.779	46%		
2007	192.165	192.165	100%						

(1) De acuerdo a información proporcionada por CPEIP no se solicitó ni aprobó inicialmente recursos para esta línea de acción el año 2004.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.2. Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.III.30 se muestra el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>19</sup>. A partir de esta información, se puede observar que este programa, ha tenido un cumplimiento anual superior al 70%, salvo el año 2007, en que sólo se registra un gasto equivalente al 19% del presupuesto asignado. Esta situación se explica por la ejecución presupuestaria del componente Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, único componente del programa que estaba operando el año 2007.

**Cuadro N° B.III.30: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia del Programa, Período 2001-2007 (miles de \$ año 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
	(miles \$)	(miles \$)	
2001	s/i	s/i	
2002	s/i	s/i	
2003	358.515	342.945	96%
2004	357.319	403.970	113%
2005	386.127	352.928	91%
2006	572.317	408.003	71%
2007	192.165	36.695	19%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

(1) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

En el Cuadro N° B.III.31 se muestra el gasto efectuado por componente y año de ejecución. En general, los componentes exhiben un cumplimiento adecuado, salvo Fortalecimiento Docente en

<sup>19</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

Educación Parvularia que los años 2006 y 2007, tuvo un cumplimiento de 72% y 19% respectivamente. Parte del bajo cumplimiento del año 2007 se explica porque fue necesario crear y aprobar un nuevo reglamento que respaldara la formulación del componente, lo que implicó postergar pagos por servicios y productos recibidos ese año, para el año 2008, además de retrasar la ejecución de acciones de perfeccionamiento lo que se ve reflejado en el bajo cumplimiento de las metas de producción programadas para ese año (de acuerdo a lo informado por el CPEIP se atendieron 720 docentes de una meta inicial de 3.750). Esto refleja una descoordinación administrativa con claros efectos sobre la planificación presupuestaria anual, situación que también se repite en otros programas, como es el caso de Liderazgo Educativo y Perfeccionamiento de Docentes de la Educación Media Técnico Profesional.

Este programa prácticamente no incorpora aportes explícitos de terceros, más allá de los propios que puede obligar la participación en un curso de capacitación en términos de tiempos y costos de traslado, alimentación, etc., los que no se valoraron por ser ocasionales y difíciles de estandarizar.

**Cuadro N° B.III.31: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado por Componente (miles de \$ año 2009)**

<b>FORTALECIMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN PARVULARIA</b>			
<b>AÑO</b>	<b>PRESUPUESTO ASIGNADO</b>	<b>GASTO EFECTUADO</b>	<b>%</b>
	<b>(miles \$)</b>	<b>(miles \$)</b>	
2003	281.153	270.475	96%
2004	203.863	203.516	100%
2005	190.971	172.887	91%
2006	190.971	136.861	72%
2007	192.165	36.695	19%
<b>PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL</b>			
<b>AÑO</b>	<b>PRESUPUESTO ASIGNADO</b>	<b>GASTO EFECTUADO</b>	<b>%</b>
	<b>(miles \$)</b>	<b>(miles \$)</b>	
2001	s/i	s/i	
2002	s/i	s/i	
2003	77.362	72.471	94%
2004	72.471	71.716	99%
2005	70.977	59.678	84%
2006	117.567	3.048 (*)	3%
<b>DESARROLLO PROFESIONAL PARA DIRECTORES EN SERVICIO Y FORMACIÓN DE EQUIPOS DE GESTIÓN</b>			
<b>AÑO</b>	<b>PRESUPUESTO ASIGNADO</b>	<b>GASTO EFECTUADO</b>	<b>%</b>
	<b>(miles \$)</b>	<b>(miles \$)</b>	
2004	0	47.056	
2005	69.394	66.651	96%
2006	263.779	268.094	102%

(\*) El gasto del año 2006 corresponde a pagos pendientes del año anterior.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### **4.3. Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia**

En el análisis de eficiencia se incluyen tres indicadores: el costo por beneficiario, costo por hora pedagógica de capacitación por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa.

En el Cuadro N° B.III.32 se muestra el gasto promedio por beneficiario y en el Cuadro N° B.III.33, el gasto promedio por hora de capacitación pedagógica por beneficiario, para Fortalecimiento de Docentes en Educación Parvularia, Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional y Desarrollo

Profesional para Directores en Servicio y Formación de Equipos de Gestión<sup>20</sup>. En ambos indicadores (por beneficiario y por hora de capacitación por beneficiario) se observa un mayor valor en el caso del componente Desarrollo Profesional para Directores en Servicio, en el cual se realizaron sólo dos cursos, uno por año, los años 2004 y 2005, mientras que el año 2006 se realizó una experiencia piloto de Formación de Equipos de Gestión. La calidad de piloto de estas actividades de perfeccionamiento no permite emitir un juicio evaluativo sobre sus costos, más allá de señalar que en el caso de los cursos, el costo por beneficiario disminuyó el segundo año, tanto en lo que respecta a los gastos administrativos como de producción, debido al aumento de participantes que hubo el año 2005, respecto del año anterior y aumentó el costo por hora beneficiario, producto de una reducción del número de horas por curso de 250, el año 2004 a 112 el año 2005.

**Cuadro Nº B.III.32: Gasto promedio por beneficiario Componentes Programa Formación Continua para Profesionales de la Educación (miles de \$ año 2009)**

FORTALECIMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN PARVULARIA				DESARROLLO PROFESIONAL PARA DIRECTORES EN SERVICIO y FORMACIÓN DE EQUIPOS DE GESTIÓN			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO	AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2003	19	172	191	2003			
2004	14	98	112	2004	186	905	1.091
2005	34	177	211	2005	130	680	810
2006	22	98	121	2006	17	362	379
2007	s/i benef.	s/i benef.	s/i benef.	2007			
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL							
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO				
2001	s/i recursos financieros	s/i recursos financieros	s/i recursos financieros				
2002	s/i recursos financieros	s/i recursos financieros	s/i recursos financieros				
2003	41	279	320				
2004	56	412	468				
2005	s/i benef.	s/i benef.	s/i benef.				

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Respecto a Educación Parvularia y Educación Emocional, la información disponible no permite hacer un análisis evaluativo de la eficiencia de estos componentes. Por una parte, en Educación Parvularia, existe una discrepancia entre la información de beneficiarios declarada por el programa y la información entregada por el CPEIP en las bases de datos, de modo que cualquier análisis que se haga, en términos de costos unitarios, puede resultar espurio. En el caso de Educación Emocional, sólo se dispone de información para estimar estos indicadores dos años del período de ejecución, lo que no permite establecer tendencias de comportamiento que sean motivo de análisis. Ambas situaciones ponen de manifiesto un deficiente sistema de registro y almacenamiento de información de estos programas por parte de las unidades responsables del MINEDUC.

<sup>20</sup> No se dispuso de la información correspondiente para el componente Formación Continua de Docentes de Liceo para Todos.

**Cuadro N° B.III.33: Gasto promedio por hora-beneficiario Componentes Programa Formación Continua para Profesionales de la Educación (miles de \$ año 2009)**

FORTALECIMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN PARVULARIA			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA-BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN POR HORA-BENEFICIARIO	GASTO TOTAL POR HORA-BENEFICIARIO
2003	0,21	1,91	2,12
2004	0,16	1,08	1,24
2005	0,38	1,97	2,34
2006	0,25	1,09	1,34
2007	s/i benef.	s/i benef.	s/i benef.
FORTALECIMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA-BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN POR HORA-BENEFICIARIO	GASTO TOTAL POR HORA-BENEFICIARIO
2001	s/i Recursos	s/i Recursos	s/i Recursos
2002	s/i Recursos	s/i Recursos	s/i Recursos
2003	0,34	2,32	2,67
2004	0,46	3,43	3,90
2005	s/i benef.	s/i benef.	s/i benef.

DESARROLLO PROFESIONAL PARA DIRECTORES EN SERVICIO Y FORMACIÓN DE EQUIPOS DE GESTIÓN			
AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA-BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN POR HORA-BENEFICIARIO	GASTO TOTAL POR HORA-BENEFICIARIO
2003			
2004	0,75	3,62	4,37
2005	1,16	6,07	7,23
2006	s/i número de horas	s/i número de horas	s/i número de horas
2007			

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.III.34 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año y su evolución en el período de evaluación, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros<sup>21</sup> y en el Cuadro N° B.III.35 se muestra el detalle por componente.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro, se puede apreciar que este es uno de los programas evaluados que muestra un menor porcentaje de gasto administrativo en relación al gasto total del programa. No obstante lo anterior, durante los tres primeros años hubo una pérdida de eficiencia del programa que se refleja en el aumento gradual de este indicador, pasando de 11% el año 2003 a 17%, el año 2005, debido a una menor ejecución presupuestaria, asociado a un bajo nivel de producción de sus componentes, salvo Directores en Servicio, situación que fue mejorada el año 2006, llegando los gastos administrativos a representar un 13% del gasto total del programa. El alto porcentaje que se observa el año 2007 (54%), se explica principalmente, por el mayor gasto administrativo del componente de Educación Parvularia, el que como se explicó anteriormente tuvo una baja ejecución ese año debido a su reformulación y traspaso desde la DEG al CPEIP.

<sup>21</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

**Cuadro N° B.III.34: Gasto administrativo y de producción Programa  
(miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2001		s/i		s/i		
2002		s/i		s/i		
2003	23.052	17.960	41.012	342.945	383.957	11%
2004	31.513	27.221	58.734	403.970	462.704	13%
2005	36.039	35.186	71.225	352.928	424.152	17%
2006	32.530	25.898	58.428	408.003	466.431	13%
2007	21.558	21.358	42.917	36.695	79.612	54%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Cuadro N° B.III.35: Gasto administrativo y de producción Programa  
(miles de pesos año 2009)**

FORTALECIMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN PARVULARIA						
AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2003	17.628	12.684	30.312	270.475	300.787	10%
2004	17.189	12.452	29.641	203.516	233.157	13%
2005	18.506	14.467	32.973	172.887	205.861	16%
2006	20.158	10.889	31.047	136.861	167.908	18%
2007	21.558	21.358	42.917	36.695	79.612	54%
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN EDUCACIÓN EMOCIONAL						
AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2001		s/i		s/i		s/i
2002		s/i		s/i		s/i
2003	5.424	5.276	10.700	72.471	83.171	13%
2004	4.775	4.923	9.698	71.716	81.414	12%
2005	5.844	6.906	12.750	59.678	72.429	18%
2006	6.719	8.329	15.049	3.048	18.096	83%
DESARROLLO PROFESIONAL PARA DIRECTORES EN SERVICIO						
AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa (*)	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2004	4.775	4.923	9.698	47.056	56.754	17%
2005	5.844	6.906	12.750	66.651	79.402	16%
2006	5.652	6.680	12.332	268.094	280.426	4%

(\*) El gasto en personal directo asociado al componente Desarrollo Profesional para Directores en Servicio corresponde al monto obtenido por efecto de prorrateo del personal del área de Formación Continua entre los distintos programas a su cargo, según lo explicado en el Anexo 2 Uso de Recursos Financieros.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Respecto del comportamiento de los componentes, en el caso de Fortalecimiento a la Educación Parvularia se observa una pérdida de eficiencia, ya que el gasto administrativo ha experimentado un

aumento constante durante el período, pasando de 10% el año 2003, a un 18% el año 2006. Situación que también se observa en el componente Perfeccionamiento Docente en Educación Emocional, pasando el porcentaje de gasto administrativo de un 13% sobre el gasto total del programa el año 2003 a un 18%, el año 2005<sup>22</sup>.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevan a cabo son prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así, como tampoco es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible, para generar las capacitaciones programadas.

---

<sup>22</sup> El año 2006 no es representativo, ya que el gasto de producción corresponde a pagos pendientes del año anterior y los gastos administrativos resultan de la aplicación de la metodología de estimación de los mismos.

## **IV. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA**

### **1. Diseño del Programa**

#### **1.1. Diagnóstico inicial del Programa**

El problema del Programa de Becas de Especialización en los subsectores de Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza está bien identificado y se basa en el diagnóstico elaborado por la OECD (2003), respecto a que debido a la formación inicial de carácter generalista que recibían los docentes de segundo ciclo de educación básica, estos no se encontraban en condiciones de responder adecuadamente a los planteamientos del actual marco curricular.

Es en ese contexto se diseñó este programa, con el objetivo de profundizar los conocimientos de los docentes de segundo ciclo de educación básica para que estos después los transfirieran a los estudiantes en el aula. La modalidad externalizó estas acciones de capacitación a Universidades chilenas, las que, para postular a ser ejecutores de estos cursos deben cumplir una serie de requisitos que se estiman son adecuados para asegurar un nivel de calidad de la capacitación entregada, ya que les permite abordar tanto los aspectos pedagógicos y de conocimientos específicos del subsector. En este sentido, el diseño es consistente respecto a la identificación del problema.

Respecto a los criterios de focalización para beneficiarios, el diseño del programa define que los cursos de perfeccionamiento están destinados a aquellos docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, quienes de acuerdo al diagnóstico de la OECD, presentan una brecha de conocimientos debido a la carencia de una mención en su formación inicial, definición que resulta perfectamente coherente con la necesidad que se busca satisfacer.

Estos criterios de focalización se complementaban con criterios de selección alineados con los principios de equidad y cobertura del Ministerio de Educación, ya que privilegiaban a docentes de establecimientos escolares con altos índices de vulnerabilidad, que aún podían ejercer durante periodo razonable de tiempo, y que dedicaran una mayor cantidad de horas pedagógicas lectivas a la formación en el subsector del curso.

Respecto a la política de externalización que adoptó el programa, resulta coherente con la política del CPEIP como institución, ya que se delega en entidades especializadas la ejecución de las actividades de carácter lectivo, potenciando el equipo de trabajo en su rol de planificación, diseño, gestión y seguimiento, no advirtiéndose oportunidades para haber externalizado otras funciones. El proceso de selección de dichas entidades, el cual se describe en la Parte A, resulta ser pertinente a las necesidades del programa, se encuentra bien definido y es claro en términos de los criterios que utiliza.

#### **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

La principal modificación del Programa está relacionada con la ampliación de su población objetivo a partir del año 2006, cuando se amplió la oferta a postítulos de especialización en los subsectores de Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad, y finalmente el año 2008, el programa ha incluido un nuevo componente, orientado a postítulos de mención para primer ciclo de Educación Básica. Si bien esta modalidad de formación parece pertinente para los subsectores y niveles de enseñanza incorporados, no contribuye al objetivo definido por el programa, en cuanto los docentes de primer ciclo de enseñanza básica, no se especializan en ningún sector educativo.

### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

Este programa no presenta duplicidades de funcionamiento con otros programas o componentes, pero sí se complementa respecto al público al cual está dirigido y/o la dimensión que trata (didáctica, curricular o gestión), tal es el caso del programa de Superación Profesional y los Talleres Comunes para segundo ciclo básico.

Respecto a la estrategia de trabajo, es decir, la celebración de convenios con instituciones de educación superior para la realización de cursos, cabe mencionar que no sólo es o ha sido aplicada, por el equipo de trabajo a cargo de este componente, sino que también, con pequeñas diferencias asociadas a la modalidad de los cursos, por los equipos de trabajo a cargo de los programas o componentes: Talleres comunes para segundo ciclo básico en la capacitación de los profesores guía, Fortalecimiento Docente en Educación Parvularia, Liderazgo Educativo, y Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Técnico Profesional.

En este sentido, la tarea de coordinación recae en el Jefe de la Unidad de Formación Continua del CPEIP, sin embargo, los acuerdos de complementariedad no se han formalizado ya sea en documentos escritos o en minutas de reuniones de coordinación de los equipos involucrados, identificándose como un potencial de mejora.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional interna del equipo coordinador del programa se basa en un doble rol de cada uno de sus integrantes, donde por un lado cada persona está encargada de un grupo de instituciones de educación superior que participan de los procesos de licitación de cursos, y por otro lado, cumplen el rol de experto según su sector, en el proceso de evaluación de las propuestas. Esta estructura responde de manera muy eficiente a las necesidades que el cumplimiento de sus responsabilidades les genera. Cabe señalar que este mismo equipo es responsable del componente de Formación para la Apropriación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas, del Programa de Perfeccionamiento en Áreas Prioritarias de la Enseñanza Básica y Media.

Adicionalmente, la estructura organizacional resulta ser sencilla y clara, favoreciendo la eficiencia de los procesos.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

En el contexto de la estructura organizacional descrita, la asignación de responsabilidades entre las entidades involucradas en el diseño y gestión de las actividades, y al interior del equipo coordinador, se encuentran bien definidas, esto complementado con mecanismos de coordinación, que si bien no son formales, son frecuentes y expeditos, basados principalmente en correos electrónicos y telefónicamente. Cabe mencionar que el correcto funcionamiento de estos mecanismos informales de comunicación, depende en gran medida de las prioridades definidas al interior de cada unidad regional, en las cuales el programa no puede influir en forma clara y explícita debido a que no financia directamente sus requerimientos.

Por otro lado, los mecanismos de coordinación con las instituciones de educación superior que participan de los procesos de licitación de cursos son de carácter formal y se encuentran predefinidas respecto a su forma y contenido.

## **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

El proceso de postulación y selección de docentes que participarán de cada uno de los cursos, definido por el equipo a cargo del programa y descrito detalladamente en la Parte A, queda a cargo de la institución de educación superior responsable del curso, bajo los procesos de seguimiento y monitoreo que realiza el programa. Este mecanismo, que descentraliza estas actividades, permite contar con un sistema más fácil y transparentes para los docentes interesados, además de regionalizar operaciones ministeriales.

## **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

Los recursos administrados por el programa se destinan a financiar las transferencias realizadas a las instituciones de educación superior que participan como ejecutoras de los cursos, el monto asignado a cada una de estas instituciones se determina en base a la cantidad de cursos que éstas impartan. Estas transferencias se realizan mediante convenios directos entre el Ministerio de Educación y la institución.

De esta manera, la distribución regional de los recursos queda sujeta, tanto a la existencia de una institución de educación superior que participe del componente como ejecutora de cursos, como de la cantidad de cursos que se generen producto de la demanda que presenten los docentes de la región donde esta se ubique y de regiones vecinas no cubiertas en ese curso en particular por ninguna institución de educación superior.

Como se ha mencionado anteriormente, la entidad a cargo de realizar las acciones de seguimiento y eventualmente de apoyo a las instituciones de educación superior ejecutoras, es la Secretaria Regional respectiva, tareas para las cuales el componente no realiza traspasos para su financiamiento.

Los docentes beneficiarios no sólo deben financiar los gastos de traslado y alojamiento en que requieran incurrir para asistir a los cursos, sino que además deben financiar un costo de matrícula que, si bien es parte de la propuesta que realizan las instituciones ejecutoras, se encuentra entre los 50 y 160 mil pesos, esto es positivo ya este pago por parte del beneficiario permite demostrar un real interés, lo que permite disminuir la proporción de docentes que abandonan el curso una vez comenzado.

## **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

Dado que el equipo coordinador del programa, también es responsable del Componente de Apropiación Curricular, las acciones de evaluación y seguimiento utilizadas en ambos son las mismas. En este sentido, se puede señalar, que al igual que para el Componente de Apropiación Curricular, en términos generales, la generación y transmisión de información relevante hacia el equipo coordinador del componente, para la posterior toma de decisiones, es suficiente y sistematizada.

En este sentido se puede señalar, que al igual que para el Componente de Apropiación Curricular, en términos generales, la generación y transmisión de información relevante hacia el equipo coordinador del componente, para la posterior toma de decisiones, es suficiente y sistematizada.

Respecto a las acciones de seguimiento en particular, éstas se realizan en base en dos líneas de acción, por una parte las instituciones de educación superior ejecutoras deben regularmente entregar informes de avance, elaborados sobre la base de pautas definidas por el equipo coordinador tal que se conviertan en herramientas para la identificación de situaciones irregulares, por otra parte la Secretaria Regional respectiva a la ubicación geográfica de la institución de educación superior ejecutora realiza visitas de monitoreo, de las cuales se generan reportes de carácter informal (mediante correo electrónico o teléfono) cuando la persona encargada observa alguna situación irregular y estima conveniente comunicarlo al equipo coordinador, de esta última se desprende la oportunidad de

formalizar tanto la frecuencia como la metodología de reporte de estas acciones, tal de potenciarlas como instancias concretas de comunicación entre las entidades ejecutoras y el equipo coordinador. Debido a la formalidad aplicada a los reportes de avance y de fin de cursos que las instituciones de educación superior ejecutoras deben elaborar y enviar al equipo coordinador del componente para su evaluación, se cuenta con suficiente información respecto a los docentes participantes y su desempeño en el curso, como para convertirse en una rica fuente de información para la realización de posteriores estudios con profundidad que contribuyan al proceso de toma de decisiones.

Finalmente, el equipo de trabajo a cargo del componente, cuenta con procesos establecidos para la evaluación anual de sus operaciones, en las cuales se considera toda la información recaudada sobre la base de los sistemas de seguimiento, control y evaluaciones.

### 3. Eficacia del Programa

#### 3.1. Resultados a nivel de producto

En el Cuadro B.IV.1 se indican los docentes participantes por año de ejecución del programa. Destaca la evolución que ha tenido el programa hasta el año 2007 donde prácticamente duplica al año anterior en docentes beneficiarios.

**Cuadro B.IV.1 : Docentes Participantes**

AÑO	Número de docentes participantes
2005	648
2006	831
2007	1740
<b>TOTAL</b>	<b>3219</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro B.IV.2 se indican los docentes beneficiarios desagregados a nivel regional, destacando ampliamente la concentración de los beneficiarios en las regiones VIII, IX y XIII. Esto es consecuente con que estas regiones también concentran la mayor cantidad de docentes de la población potencial (a excepción de la V región).

**Cuadro B.IV.2: Docentes Capacitados por Región**

AÑO	Región													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R
2005	0	28	5	88	77	1	0	0	161	29	0	0	84	175
2006	55	26	0	61	16	1	0	194	209	0	0	0	264	5
2007	0	77	0	62	126	36	143	273	260	30	0	0	650	83
<b>TOTAL 2005-2007</b>	<b>55</b>	<b>131</b>	<b>5</b>	<b>211</b>	<b>219</b>	<b>38</b>	<b>143</b>	<b>467</b>	<b>630</b>	<b>59</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>998</b>	<b>263</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>1,71%</b>	<b>4,07%</b>	<b>0,16%</b>	<b>6,55%</b>	<b>6,80%</b>	<b>1,18%</b>	<b>4,44%</b>	<b>14,51%</b>	<b>19,57%</b>	<b>1,83%</b>	<b>0,00%</b>	<b>0,00%</b>	<b>31,00%</b>	<b>8,17%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El Cuadro B.IV.3 indica como la concentración de los postítulos en los años 2005-2007 estuvo situada en los subsectores de matemáticas y naturaleza.

**Cuadro B.IV.3: Docentes Capacitados por Subsector de Educación\***

AÑO	NÚMERO DE DOCENTES CAPACITADOS			
	SUBSECTOR LENGUAJE	SUBSECTOR MATEMATICAS	SUBSECTOR NATURALEZA	SUBSECTOR SOCIEDAD
2005	0	372	227	14
2006	254	24	436	117
2007	501	579	338	322
<b>TOTAL 2005-2007</b>	<b>755</b>	<b>975</b>	<b>1.001</b>	<b>453</b>
<b>% del total Fila</b>	<b>23,7%</b>	<b>30,6%</b>	<b>31,4%</b>	<b>14,2%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

\*Para los demás datos del año 2005 no existe información disponible del subsector específico.

El Cuadro B.IV.4 muestra estadísticas respecto a la población beneficiaria y población potencial del programa de Postítulos de Especialización. Un dato que es interesante de destacar dice relación con el Título de los docentes potenciales, los que son el 100% de la población; sin embargo, la población beneficiaria nos señala que los docentes titulados participantes del programa corresponden al 96,9%, existiendo un 2,9% de los beneficiarios que no se encuentra titulado.

**Cuadro B.IV.4: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Postítulos de Especialización		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	73,0%	74,5%
	Desviación Estándar	18,4%	17,6%
Dependencia Establecimiento	Municipal	48,6%	64,3%
	Particular Subvencionada	49,9%	35,7%
	Particular Pagado	1,5%	0,0%
	Corporaciones	0,0%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	22,1%	21,9%
	Urbano	77,9%	78,1%
Sexo	Masculino	24,2%	20,3%
	Femenino	75,8%	79,7%
Edad	Edad Promedio	41,9	49,7
	Desviación Estándar	9,6	10,1
Título	Titulados en Educación	96,9%	100,0%
	Titulados en otra Area	0,2%	0,0%
	No Titulados	2,9%	0,0%
Tipo Título	Sin Título en Educación	3,1%	0,0%
	Ed. Párvulo	4,0%	0,0%
	Ed. Diferencial	0,6%	0,0%
	Ed. General Básica	89,7%	100,0%
	Ed. Media	2,6%	0,0%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	12,8	22,9
	Desviación Estándar	10,0	11,4

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## Cobertura

Los Cuadros B.IV.5 y B.IV.6 muestran la cobertura anual y acumulada del programa de Postítulos, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 7,4%, el año 2007. Las bajas coberturas responden principalmente a que la ausencia de definición de población objetivo.

**Cuadro B.IV.5: Porcentaje de Cobertura por Región y Año**

AÑO	Regiones															Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R		
2005	0,0%	4,3%	1,1%	8,0%	3,2%	0,1%	0,0%	0,0%	8,6%	1,3%	0,0%	0,0%	1,2%	0,7%	2,8%	
2006	7,9%	4,0%	0,0%	5,5%	0,7%	0,1%	0,0%	5,7%	11,2%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%	3,5%	
2007	0,0%	11,9%	0,0%	5,6%	5,3%	2,4%	7,7%	8,0%	13,9%	1,4%	0,0%	0,0%	9,3%	0,4%	7,4%	

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (47.122 docentes<sup>23</sup>).

**Cuadro B.IV.6: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Año**

AÑO	Regiones															Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/R		
2005	0,0%	4,3%	1,1%	8,0%	3,2%	0,1%	0,0%	0,0%	8,6%	1,3%	0,0%	0,0%	1,2%	0,7%	2,8%	
2006	7,9%	8,3%	1,1%	13,5%	3,9%	0,1%	0,0%	5,7%	19,8%	1,3%	0,0%	0,0%	5,0%	0,8%	6,3%	
2007	7,9%	20,2%	1,1%	19,1%	9,1%	2,6%	7,7%	13,6%	33,8%	2,7%	0,0%	0,0%	14,3%	1,1%	13,7%	

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (47.122 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.IV.7 se puede apreciar que existe un bajo cumplimiento de metas, que responde a una deficiente programación de metas anuales, observándose que, en algunos casos los beneficiarios efectivos están por sobre el 100% de lo planificado y en algunos años están lejos de cumplirse.

**Cuadro B.IV.7: Cumplimiento de Metas por Año**

POSTÍTULOS DE MENCIÓN			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2005	782	648	83%
2006	1.200	831	69%
2007	1.200	1.740	145%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.IV.8 muestra como los docentes capacitados en más de un postítulo solo se presentan el año 2007. Dadas las características del programa este hecho no se debiera dar, principalmente porque mientras la población potencial no se tenga totalmente cubierta (Cuadro B.IV.5) no está en el diseño del programa capacitar a un docente en más de un área específica. Tal como el nombre lo indica son becas de especialización y carece de sentido entregar un postítulo en lenguaje a un docente y al año siguiente en matemáticas, como ocurre en algunos casos.

<sup>23</sup> La base de datos no permite distinguir entre docentes del primer y segundo ciclo básico, por tanto, la población potencial está sobreestimada, pues es calculada sobre todos los docentes que imparten educación básica.

**Cuadro B.IV.8: Porcentaje de Nuevos Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	Número de docentes participantes (a)	Número de nuevos participantes (b)	% (b/a)
2005	648	648	100%
2006	831	831	100%
2007	1.740	1.690	97%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### 3.2. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Becas de Especialización:

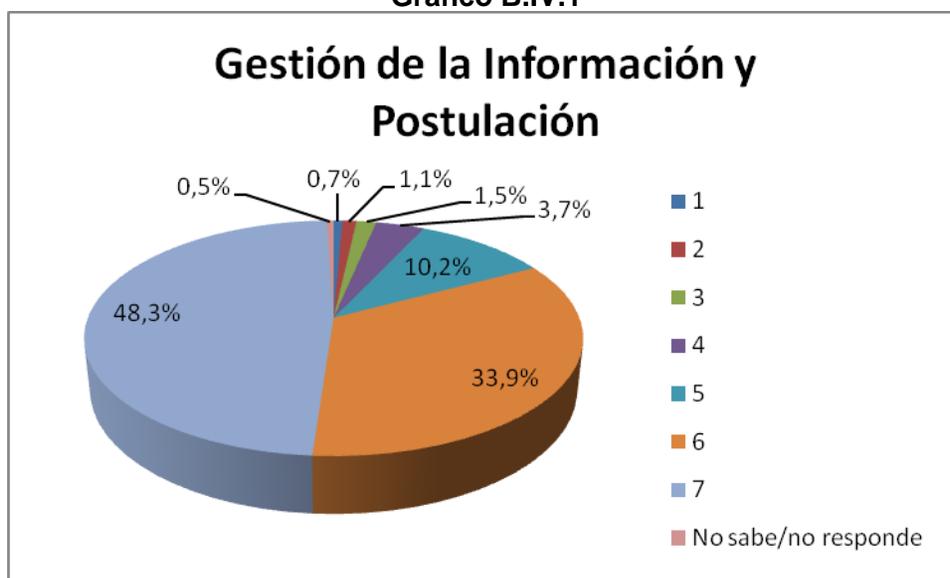
Becas de Especialización	
Región	Logradas
1	2
2	11
3	1
4	17
5	16
6	4
7	14
8	23
9	43
10	0
11	0
12	3
13	85

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Becas de Especialización es posible apreciar cómo los beneficiarios tienen ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, evidencia que casi la mitad de los beneficiarios – el 48,3% - evalúan con la nota máxima este aspecto. La distribución del resto de las calificaciones puede verse en el siguiente gráfico:

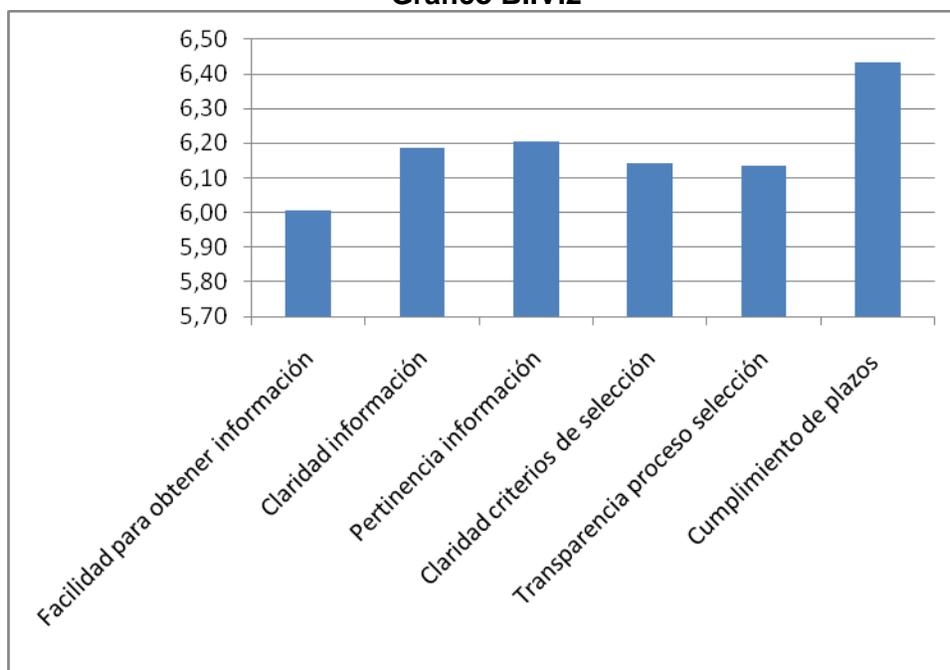
Gráfico B.IV.1



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, mientras que la que obtiene menor puntuación corresponde a *facilidad para obtener información*:

Gráfico B.IV.2



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa Becas de Especialización, que reúne un total de 8 preguntas, se aprecia que un 59,2% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 29% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

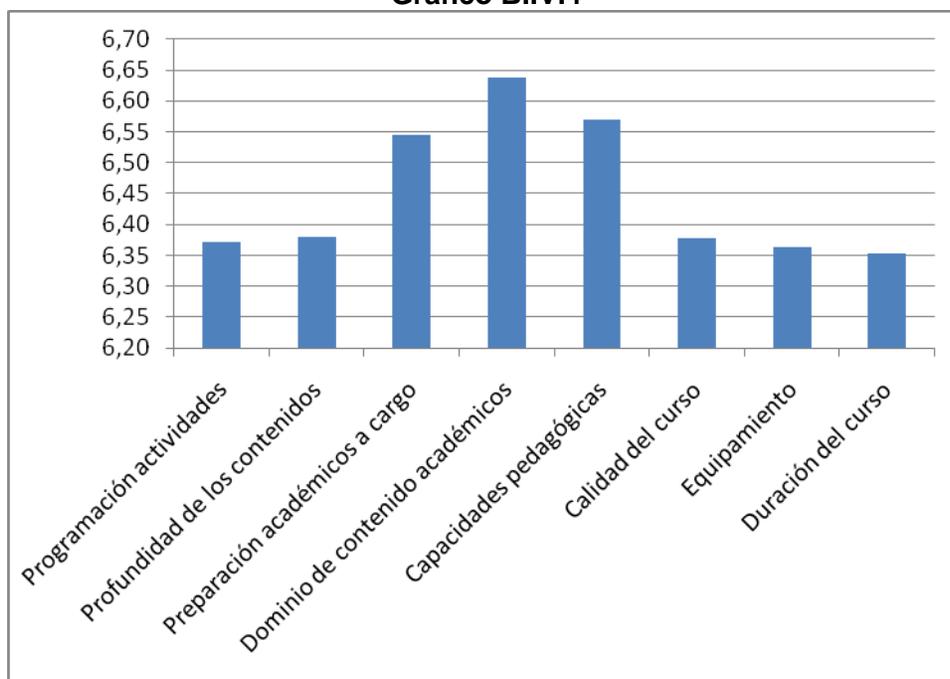
Gráfico B.IV.3



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar el *dominio de contenidos de los académicos* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que la *duración* es calificada en una escala menor:

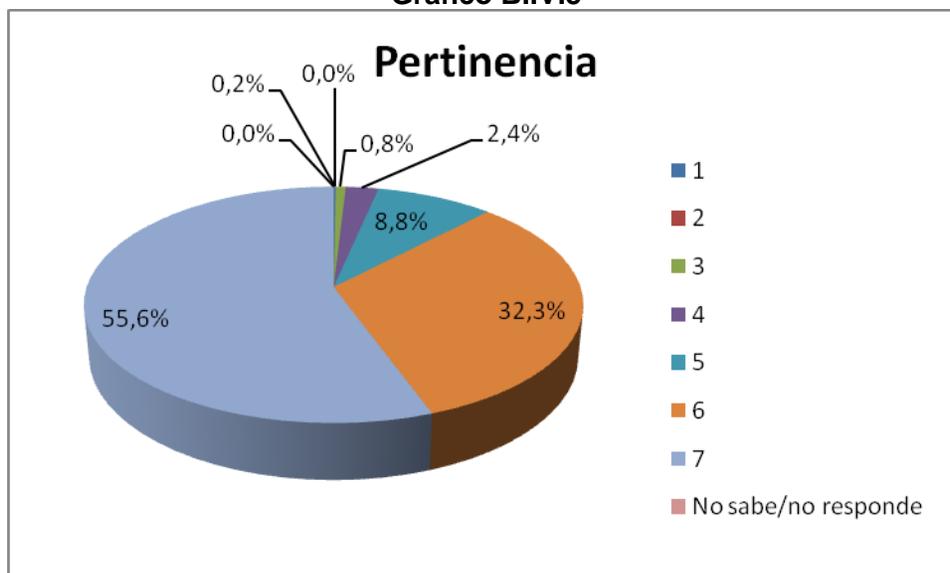
Gráfico B.IV.4



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Becas de Especialización, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 55,6% le entrega la nota máxima, mientras que el 32,3% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

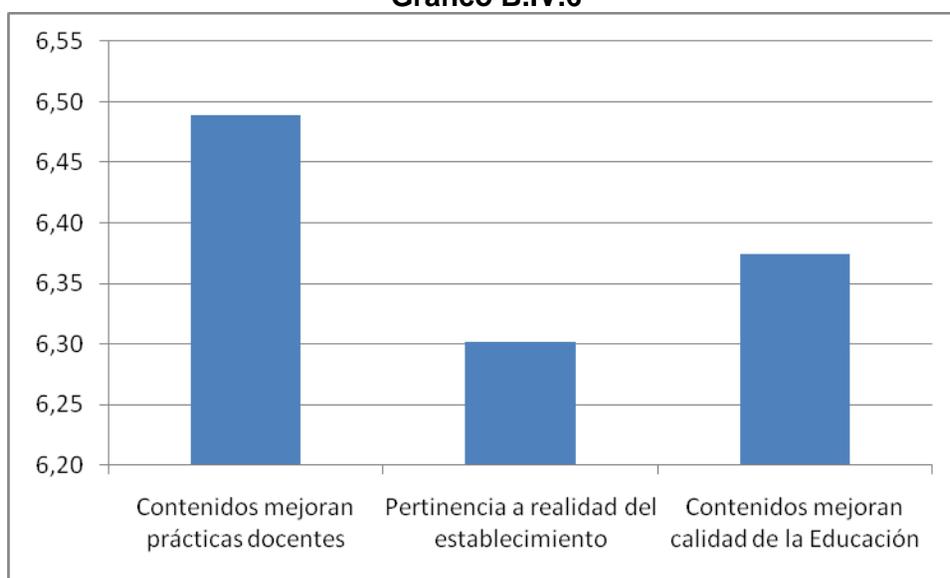
**Gráfico B.IV.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar las prácticas docentes*:

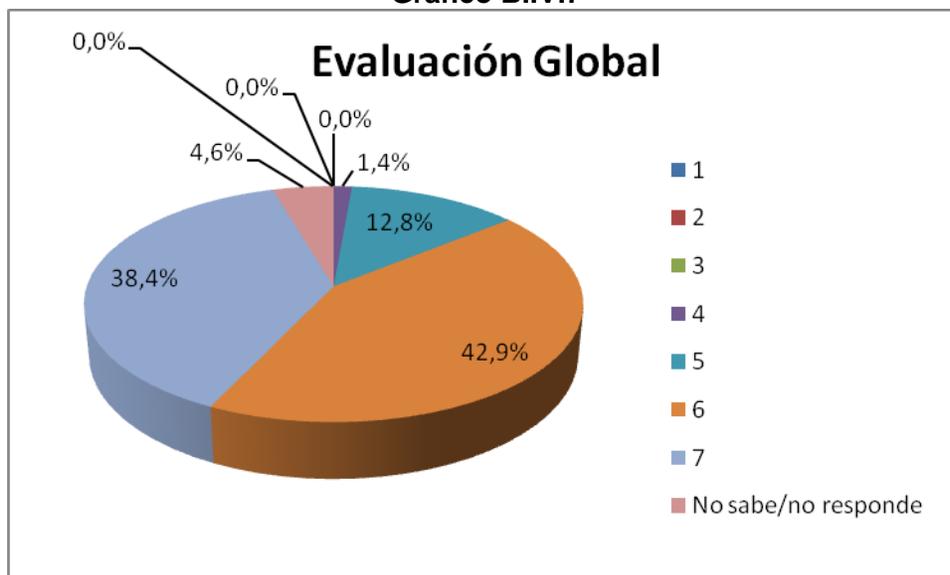
**Gráfico B.IV.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Becas de Especialización, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiene a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 38,4%. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

Gráfico B.IV.7



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Becas de Especialización se sintetizan ciertos datos que resultan interesantes. En primer término, un 10% y un 27,9% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Distinto es el caso del 10,5% y 32,4% que se manifiestan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la motivación señalada. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.IV.8

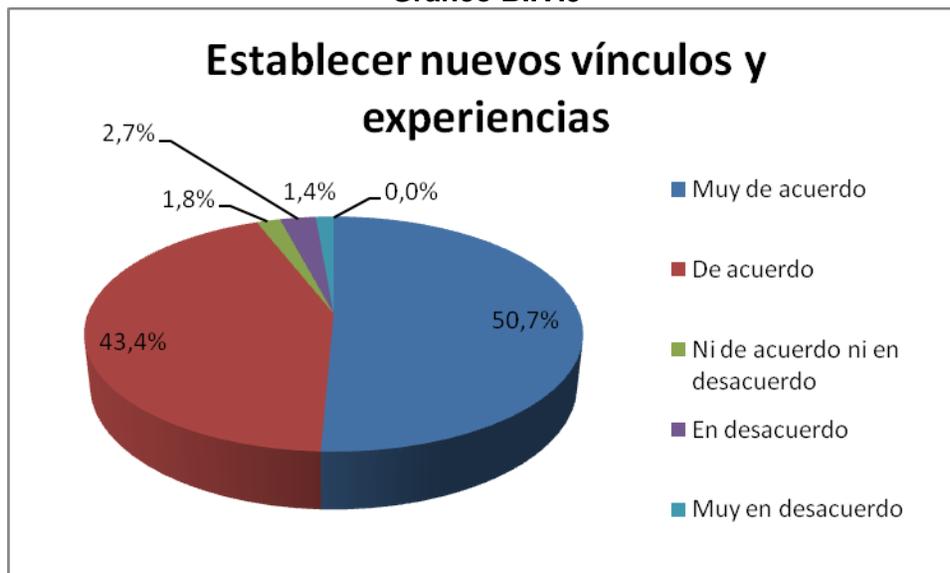


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 50,7% y 43,4% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los

cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

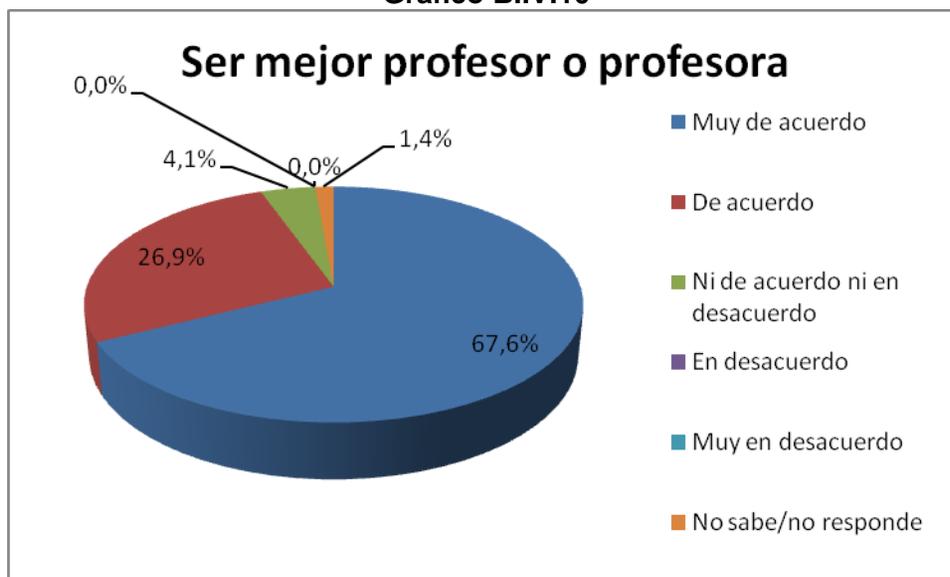
**Gráfico B.IV.9**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 67,6% y un 26,9% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción ‘ser mejor profesor o profesora’. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.IV.10**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Becas de Especialización, puede encontrarse en el Anexo 3.

## 4. Uso de recursos

### 4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa

En el Cuadro N° B.IV.9 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Becas de Especialización y su distribución porcentual, durante el período 2005 – 2007. En su realización se consulta la participación de aportes de terceros, debiendo cancelar los beneficiarios entre \$ 50.000 y \$160.000 por curso, dependiendo de la Universidad que dicte el postítulo. Para efectos de estimar los aportes extrapresupuestarios cada año se ha estimado un aporte promedio \$ 105.000. A partir de esto, se tiene que los aportes de terceros constituyen entre el 8% y 14% de los recursos asignados al programa. Este valor es razonable como copago de la prestación, especialmente dada el nivel de remuneraciones de los docentes que participan del programa. La menor participación de los aportes de terceros el año 2006 se explica no por una reducción del monto de los aportes, sino que por un aumento de las fuentes presupuestarias, específicamente de la asignación específica al programa.

Dentro del aporte fiscal, la mayor parte de los recursos corresponde a la asignación específica al programa, la que todos los años representa más del 69% del presupuesto, aumentando su participación a 77% el año 2006. Por su parte, la participación porcentual del monto destinado a soporte administrativo ha disminuido desde un 18% el año 2005 a un 16% el año 2007.

El aumento de la asignación específica de este programa el año 2006 responde a la voluntad de potenciar esta línea de trabajo, como una forma de entregar una mayor oferta de especialización a los docentes de segundo ciclo de educación general básica, para tratar de transformar al profesor generalista en profesor especialista en un área de modo que logre además adquirir conocimientos de didáctica actualizada en ese tema, lo cual se considera pertinente.

**Cuadro N° B.IV.9: Fuentes de Financiamiento del Programa (miles de pesos año 2009)<sup>24</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>612.935</b>	<b>90%</b>	<b>982.961</b>	<b>92%</b>	<b>1.110.354</b>	<b>86%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	486.976	72%	827.562	77%	897.564	69%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	125.958	18%	155.400	15%	212.789	16%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0	0%	0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>	<b>68.040</b>	<b>10%</b>	<b>87.255</b>	<b>8%</b>	<b>182.700</b>	<b>14%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>680.975</b>	<b>100%</b>	<b>1.070.216</b>	<b>100%</b>	<b>1.293.054</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Al analizar la evolución del monto de la asignación específica al programa Becas de Especialización, y su participación en el monto total de transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados durante el período 2005 – 2007, se puede apreciar que éste, si bien ha aumentado en términos reales respecto del año 2005, su participación relativa disminuyó el año 2007 respecto del año anterior, debido, principalmente, al inicio de nuevos programas como Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión y Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional. (Cuadro N° B.IV.10 y Gráfico N° B.IV.4).

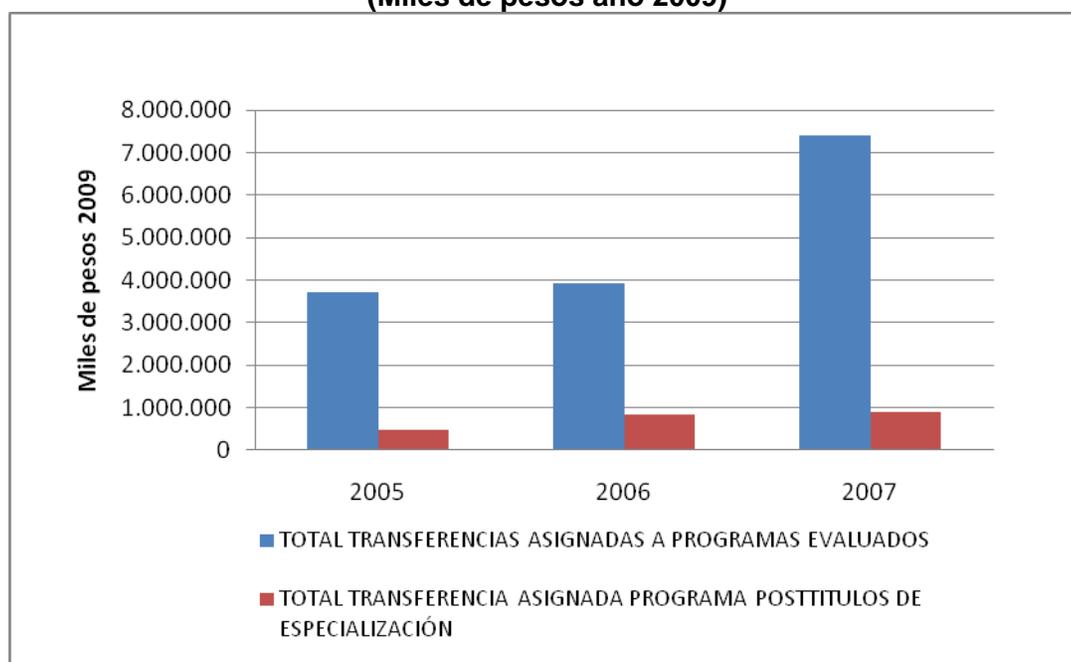
<sup>24</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

**Cuadro N° B.IV.10: Monto Asignado al Programa Becas de Especialización y participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

AÑO	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA BECAS DE ESPECIALIZACIÓN EN LOS SUBSECTORES DE MATEMÁTICAS Y COMPRENSIÓN DE LA NATURALEZA (2)	PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO AL TOTAL DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS %
2005	3.703.113	486.976	13,2%
2006	3.913.621	827.562	21,1%
2007	7.404.959	897.564	12,1%

(1)Según Ley de Presupuesto; (2) La asignación inicial informada por el CPEIP corresponde a la apertura del presupuesto en enero de cada año  
Fuente: CAPABLANCA Ltda.

**Gráfico N° B.IV.4: Presupuesto anual Programa Becas de Especialización en los Subsectores de Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza, período 2005 – 2007 (Miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.IV.11 se muestra solamente el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>25</sup>. Se observa que sólo el primer año el cumplimiento presupuestario fue del 102%, disminuyendo gradualmente hasta llegar a un 68% el año 2007, manteniéndose el monto de gasto anual prácticamente estable, entre los 500 y 650 millones de pesos. El bajo cumplimiento

<sup>25</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

presupuestario los años 2006 y 2007 se explica por el bajo cumplimiento de las metas programadas inicialmente cada año, los que alcanzaron a un 83% y 69% de las metas programadas respectivamente. En el caso específico del año 2007, esto se debió al atraso que generó en varios pagos la actualización del reglamento que fue necesario efectuar ese año con el objetivo de ofrecer postúlos en las áreas de Comprensión del Medio y Lenguaje.

**Cuadro N° B.IV.11: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia Programa Becas de Especialización en los Subsectores de Matemáticas y Comprensión de la Naturaleza, período 2005-2007 (miles de \$ año 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
2005	486.976	497.445	102%
2006	827.562	658.662	80%
2007	897.564	605.949	68%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

(1) Porcentaje que representa el gasto sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

Tal como se mencionó anteriormente, en este programa existen aportes de terceros, constituyendo éstos un requisito para que los beneficiarios puedan participar en el programa. En el Cuadro N° B.IV.12 se muestra la evolución de los aportes de terceros y su participación en el gasto total del programa, la cual ha ido aumentando entre los años 2005 y 2007, de acuerdo al aumento de los beneficiarios del programa, tal como se puede apreciar en el Cuadro B.IV.12.

**Cuadro N° B.IV.12: Distribución del Gasto según fuente de financiamiento (miles de \$ año 2009)**

AÑO	GASTO PRESUPUESTARIO				APORTES EXTRA PRESUPUESTARIOS (miles de \$)		TOTAL (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)		GASTOS DE PRODUCCIÓN PROGRAMA (miles de \$)				
2005	125.903	18%	497.445	72%	68.040	10%	691.388
2006	155.658	17%	658.662	73%	87.255	10%	901.575
2007	210.232	21%	605.949	61%	182.700	18%	998.880

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen tres indicadores: el costo por beneficiario, costo por hora pedagógica de capacitación por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa.

En lo que respecta al gasto promedio por beneficiario, en el Cuadro N° B.IV.13 se muestra la evolución del gasto de producción y administrativo promedio por beneficiario para el periodo 2005 – 2007. En términos globales se aprecia una tendencia a la disminución del gasto por beneficiario de administración, explicado principalmente por el aumento de beneficiarios. Por otro lado, tanto en los gastos de producción como en el gasto total por beneficiario se aprecia una fuerte disminución el año 2007, la que se explica por la postergación de pagos para el año 2008 producto de los tiempos de la tramitación del reglamento, realizada el año 2007 con el objetivo de incorporar cursos de Comprensión de la Sociedad y Lenguaje.

**Cuadro N° B.IV.13: Gasto promedio por beneficiario  
(miles de \$ año 2009)**

<b>AÑO</b>	<b>GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO</b>
<b>2005</b>	194	768	962
<b>2006</b>	187	793	980
<b>2007</b>	121	348	469

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.IV.14 se muestra el costo por horas pedagógicas de capacitación por beneficiario, como se observa, se produce una disminución el año 2007 consistente con la disminución del gasto por beneficiario.

**Cuadro N° B.IV.14: Gasto promedio por beneficiario  
(miles de \$ año 2009)**

<b>AÑO</b>	<b>GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA-BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO PRODUCCIÓN POR HORA-BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO TOTAL POR HORA-BENEFICIARIO</b>
<b>2005</b>	0,23	0,91	1,15
<b>2006</b>	0,22	0,94	1,17
<b>2007</b>	0,14	0,41	0,56

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.IV.15 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año con cargo a la asignación presupuestaria, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros<sup>26</sup>. De acuerdo a la información contenida en el cuadro, se puede apreciar que el gasto en soporte administrativo presentó un alza el año 2007 explicada por el aumento de la dotación de personal del equipo coordinador del programa de cinco a siete personas. La disminución del gasto de producción del año 2007 responde, tal como se ha mencionado anteriormente, a la postergación de pagos producto de la actualización del reglamento del programa.

<sup>26</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

**Cuadro Nº B.IV.15: Gasto administrativo y de producción  
(miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA					
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTO DE PRODUCCIÓN (miles de \$)	TOTAL GASTO PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2005	62.824	63.078	125.903	497.445	623.348	20%
2006	73.914	81.744	155.658	658.662	814.320	19%
2007	94.317	115.914	210.232	605.949	816.180	26%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevan a cabo son prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así como tampoco es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible, para generar las capacitaciones programadas.

## **V. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL**

### **1. Diseño del Programa**

#### **1.1. Diagnóstico inicial**

Del análisis de los antecedentes del Programa, el equipo consultor considera que éste no constituye una instancia de perfeccionamiento docente propiamente tal, sino que sus acciones están orientadas a:

- Asignar los recursos que el Ministerio de Educación destina al perfeccionamiento de docentes de aula que resulten calificados como insatisfactorios o básicos en el proceso de evaluación docente, como un co-financiamiento o aporte estatal a una labor que es responsabilidad de los sostenedores municipales.
- Asesorar al responsable de la planificación de las actividades de formación docente de los municipios, en la elaboración de los planes de superación profesional que posteriormente son implementados por el municipio.

En este sentido, si bien existe una brecha de conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes, que se ve reflejada en el resultado de la evaluación docente, el Programa contribuye a cubrirla asegurando que los sostenedores municipales sean capaces de implementar Planes de Superación Profesional efectivos, mediante la entrega de apoyo financiero y apoyo a la planificación de los recursos para capacitación docente que tienen los sostenedores municipales.

Desde este punto de vista, se estima pertinente identificar como componentes del Programa a los siguientes: i) Subvención a sostenedores municipales para la ejecución de Planes de Superación Profesional para docentes calificados como insatisfactorios o básicos y ii) Asesoría a encargados municipales en la Elaboración de Planes de Superación Profesional.

Consecuentemente con lo planteado en el párrafo previo, la población objetivo del programa no son los profesores que han obtenido la calificación de básica o insatisfactoria en la evaluación docente, sino que los sostenedores municipales. Bajo esta perspectiva, las preguntas sobre la focalización debieran centrarse en la conveniencia o pertinencia de entregar una subvención uniforme a todos los sostenedores municipales del país o focalizar los recursos en aquellos con menor disponibilidad de recursos; o en el caso del segundo componente propuesto, entregar asesoría en la elaboración de los PSP a todos los sostenedores municipales o focalizar los recursos en aquellos que presenten mayores deficiencias en su capacidad de identificar las necesidades de los docentes de su comuna y/o de planificar las acciones a tomar para enfrentar dichas necesidades (o que no dispongan de los recursos para contratar una asesoría especializada). Estas definiciones escapan al ámbito de esta evaluación.

Respecto de los procesos o funciones potenciales de externalizar, resulta del análisis aquí presentado la oportunidad de celebrar convenios con personas o instituciones externas expertas en planificación de perfeccionamiento en ámbitos laborales, que desempeñen la función de asesores y capacitadores, para que los encargados comunales adquieran esta nueva tarea, que el proceso de descentralización de la educación les ha encomendado.

#### **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

Durante el periodo de análisis no hubo reformulaciones del Programa y el equipo consultor no tiene información que indique que existan cambios planificados.

### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

Dado que este programa no representa una acción de capacitación, no presenta duplicidad de funciones con otros programas o componentes de perfeccionamiento docente. Sin embargo, el problema identificado en esta evaluación puede ser un objeto potencial de intervención de otros programas del MINEDUC, a través de acciones de capacitación para los encargados comunales en planificación del perfeccionamiento docente.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

El programa tiene una estructura organizacional acorde con los componentes que hoy entrega. En la medida que se establezca formalmente un segundo componente de asesoría a encargados municipales en la Elaboración de Planes de Superación Profesional, la estructura organizacional requeriría establecer este componente con un responsable; sin embargo, el equipo de trabajo del programa es suficiente, si es que esta labor es externalizada. Una alternativa de externalización sería el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica, quien en la actualidad realiza las acciones de monitoreo y seguimiento, incorpore acciones de asesoría técnica a los encargados comunales en la medida que se identifiquen situaciones que lo ameriten.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

El sistema de asignación de responsabilidades está definido en forma clara y precisa, apoyado por una estructura organizacional simple, sin intermediarios.

El principal mecanismo de coordinación utilizado para el trabajo efectuado con los encargados comunales, lo constituye la plataforma web en la cual se ingresan los planes de superación profesional que dichos encargados comunales deben generar, para que el equipo coordinador del programa los asesore para mejorar la calidad de estos, y/o los apruebe para su posterior ejecución. En este contexto, el canal es de carácter formal y suficiente en su objetivo, ser efectivo y eficiente, y en generar información de fácil acceso para el apoyo en los procesos de toma de decisiones.

Respecto a los mecanismos de coordinación utilizados con el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica, estos también son formales, claros y efectivos, basados principalmente en los términos de referencia y en los informes que este centro debe entregar al equipo coordinador del programa, como resultado de su desempeño.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

Es un programa de cobertura universal y no hay criterios de focalización y de selección adicionales a tener docentes con calificación básica o insatisfactoria.

Tal como se planteó previamente, el panel estima que es posible cuestionar este criterio universal y estudiar la posibilidad de focalizar los recursos del Programa en aquellos sostenedores municipales con menor disponibilidad de recursos; o en el caso del segundo componente propuesto, focalizar los recursos de asesoría en la elaboración de los PSP en los sostenedores municipales que presenten mayores deficiencias en su capacidad de identificar las necesidades de los docentes de su comuna y/o

de planificar las acciones a tomar para enfrentar dichas necesidades (o que no dispongan de los recursos para contratar una asesoría especializada)<sup>27</sup>.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

Tal como se explica con mayor detalle en la Parte A, las transferencias de recursos hacia las comunas para el financiamiento de los planes de superación profesional elaborados por los encargados comunales, se realiza mediante el proceso denominado como “regionalización”, el cual consiste en que el Ministerio de Educación transfiera estos recursos a la Secretaria Regional correspondiente, para que esta transfiera al Departamento Provincial y este último los transfiera a la Municipalidad.

De acuerdo a entrevistas realizadas durante este estudio a secretarías regionales, departamentos provinciales y municipalidades, este proceso, que por un lado resulta demoroso y burocrático, tampoco permite un rápido seguimiento del estado de dichas transferencias sucesivas, generándose un círculo vicioso de retrasos en la recepción de recursos, los que en comunas con poca disponibilidad de recursos, genera retrasos en el inicio de las actividades de perfeccionamiento planificadas, y su correspondiente retraso en la rendición de los gastos.

Con relación a la distribución regional de los recursos, esta obedece exclusivamente a la distribución regional de los docentes calificados como insatisfactorios o básicos en el proceso de evaluación docente, y no a criterios definidos a nivel del equipo coordinador del programa.

### **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

El diseño del programa comprende acciones de seguimiento y evaluación que son externalizadas en su ejecución a una entidad externa experta en dichas actividades, en este caso corresponde al Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica dicha delegación.

En este sentido, como el Centro de Medición debe entregar informes formales, con un contenido mínimo predefinido por el equipo coordinador del programa y con características de recopilación de buenas prácticas, el diseño y ejecución de este resulta efectivo en su función de generar información que permite retroalimentar el proceso de toma de decisiones, teniendo también la fortaleza de constituir un importante material de referencia para las acciones de apoyo técnico que el equipo coordinador realiza en torno a la planificación de acciones de perfeccionamiento que deben elaborar los encargados comunales.

## **3. Eficacia del Programa**

### **3.1. Resultados a Nivel de Producto**

En el Cuadro B.V.1 se muestra el total anual de docentes beneficiarios del Programa de Planes de Superación Profesional para los años 2004 a 2007. El pequeño número de beneficiarios durante el año 2004 se puede explicar en alguna medida debido a que el programa comenzó a operar dicho año. El número de beneficiarios ha ido aumentando consecuentemente con la masificación de la Evaluación Docente.

---

<sup>27</sup> Es necesario considerar que estos criterios de focalización podrían requerir un cambio en la normativa vigente.

**Cuadro B.V.1: Docentes Participantes**

AÑO	Número de Docentes Participantes
2004	80
2005	428
2006	2510
2007	9676
<b>TOTAL</b>	<b>12694</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

Respecto a la distribución regional de los beneficiarios, la que se presenta en el Cuadro B.V.2, si bien se observa que el programa tiene presencia en todo el país, cabe destacar la importante participación de las regiones VIII y XIII. Esto tiene su respuesta en que estas son las dos regiones con mayor presencia de docentes evaluados.

**Cuadro B.V.2: Docentes Capacitados por Región**

AÑO	Regiones													S / Región
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0	0	2	19	13	14	6	6	6	1	0	1	12	0
2005	31	2	3	127	42	88	34	0	12	7	0	0	48	34
2006	70	67	74	78	380	267	118	170	237	147	27	60	662	153
2007	231	424	320	680	915	828	774	1110	761	951	116	102	2464	0
Total	332	493	399	904	1350	1197	932	1286	1016	1106	143	163	3186	187
% del Total	2,62%	3,88%	3,14%	7,12%	10,63%	9,43%	7,34%	10,13%	8,00%	8,71%	1,13%	1,28%	25,10%	1,47%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

En el Cuadro B.V.3 se puede observar como los docentes participantes se encuentran focalizados en establecimientos educacionales que presentan un índice de vulnerabilidad en relación al sistema, medida por el IVE básica de JUNAEB, levemente sobre el promedio (81% para la totalidad de los establecimientos educacionales).

**Cuadro B.V.3: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Planes de Superación Profesional		Población Beneficiaria
IVE Establecimiento	IVE Promedio	82,5%
	Desviación Estándar	13,1%
Dependencia Establecimiento	Municipal	100,0%
	Particular Subvencionada	0,0%
	Particular Pagado	0,0%
	Corporaciones	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	35,4%
	Urbano	64,6%
Sexo	Masculino	28,4%
	Femenino	71,6%
Título	Titulados en Educación	98,6%
	Titulados en otra Area	0,2%
	No Titulados	1,2%
Tipo Título	Sin Título en Educación	1,4%
	Ed. Párvulo	1,8%
	Ed. Diferencial	0,1%
	Ed. General Básica	92,5%
	Ed. Media	4,2%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	24,4
	Desviación Estándar	10,8

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### **Análisis de Cobertura**

No es posible determinar la población potencial de cada año, y por lo tanto, tampoco el porcentaje de cobertura, debido a que, los docentes que resultan calificados como “Básicos” en un proceso de evaluación docente, cuentan con un plazo de tres años para mejorar, a diferencia de los docentes que resultan evaluados como “Insatisfactorios” quienes cuentan con un año, luego, para el cálculo de la población potencial de un cierto año se requiere conocer el número de docentes evaluados como “Insatisfactorios” del año anterior y el número de docentes evaluados como ‘Básicos” de los tres años consecutivos anteriores, sin embargo, no se cuenta con información de los resultados de la evaluación docente para años anteriores al 2005.

Sin embargo, si existe información para el cumplimiento de metas fijadas por el CPEIP. A partir de la información presentada en el Cuadro B.V.4 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que, en algunos casos no existen metas iniciales, y en los años restantes están lejos de cumplirse.

### Cuadro B.V.4: Cumplimiento de Metas por Año

PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2004	0	80	
2005	1.840	428	23%
2006	6.635	2.510	38%
2007	12.281	9.676	79%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### 3.2. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Planes de Superación Profesional:

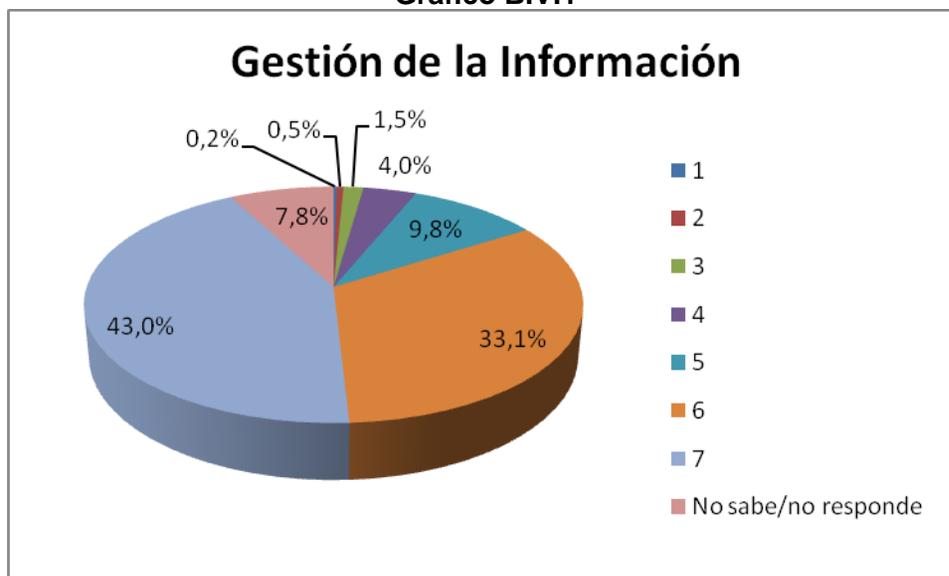
Planes de Superación Profesional (PSP)	
Región	Logradas
1	8
2	13
3	14
4	18
5	23
6	14
7	14
8	29
9	23
10	29
11	3
12	6
13	74

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Planes de Superación Profesional (PSP) es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información. Esta batería de preguntas, tres en total, nos muestra que un 43% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 33,1% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

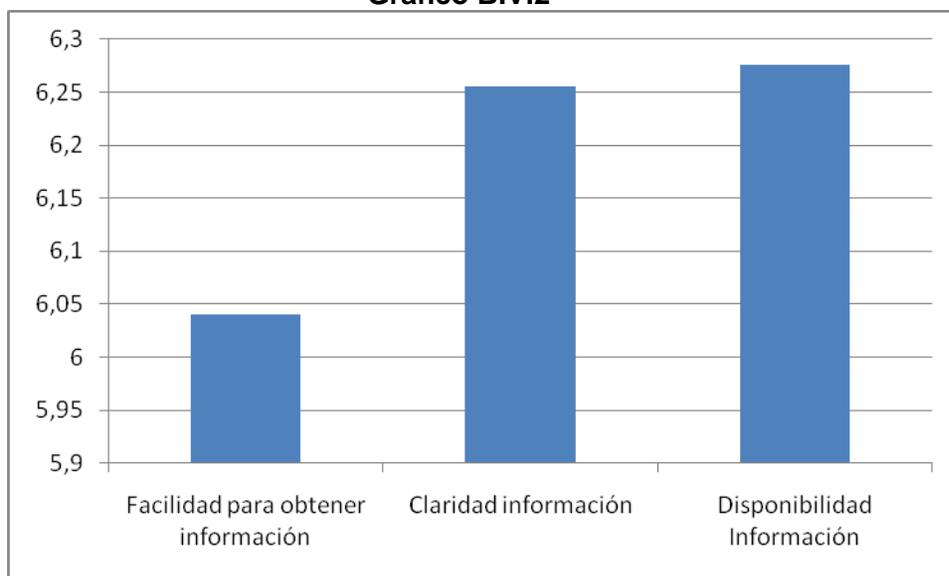
Gráfico B.V.1



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *disponibilidad de la información* como la más alta:

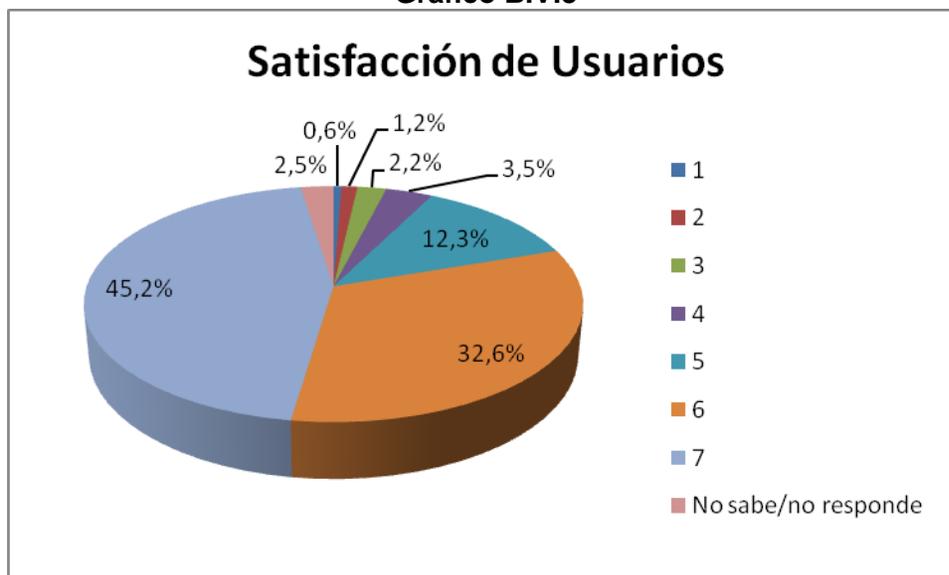
Gráfico B.V.2



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa PSP, que reúne un total de diez preguntas, se aprecia que un 45,2% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 32,6% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

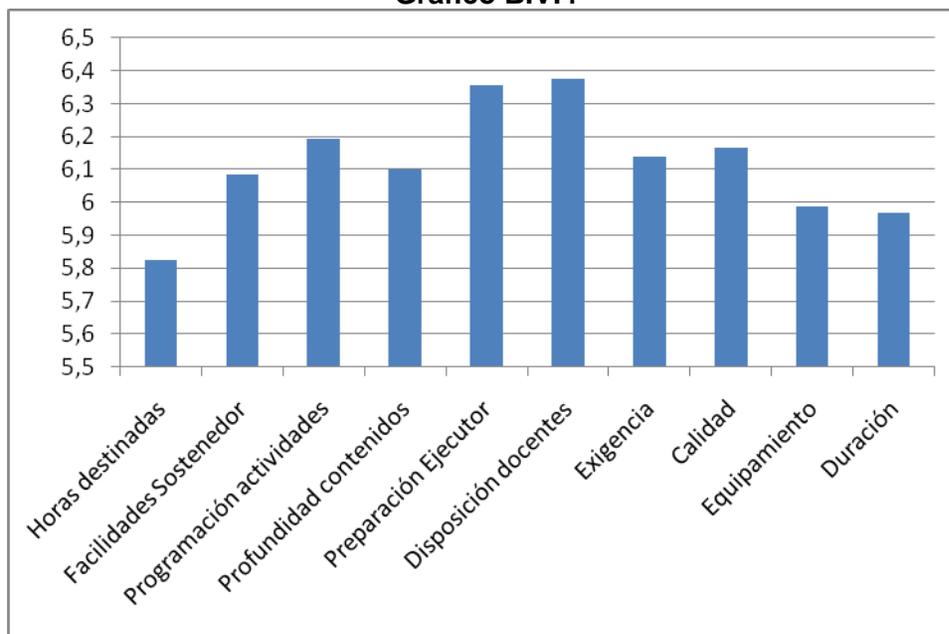
Gráfico B.V.3



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar *la disposición de los docentes para aclarar dudas* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que las *horas destinadas al curso* corresponde al peor aspecto según los docentes entrevistados:

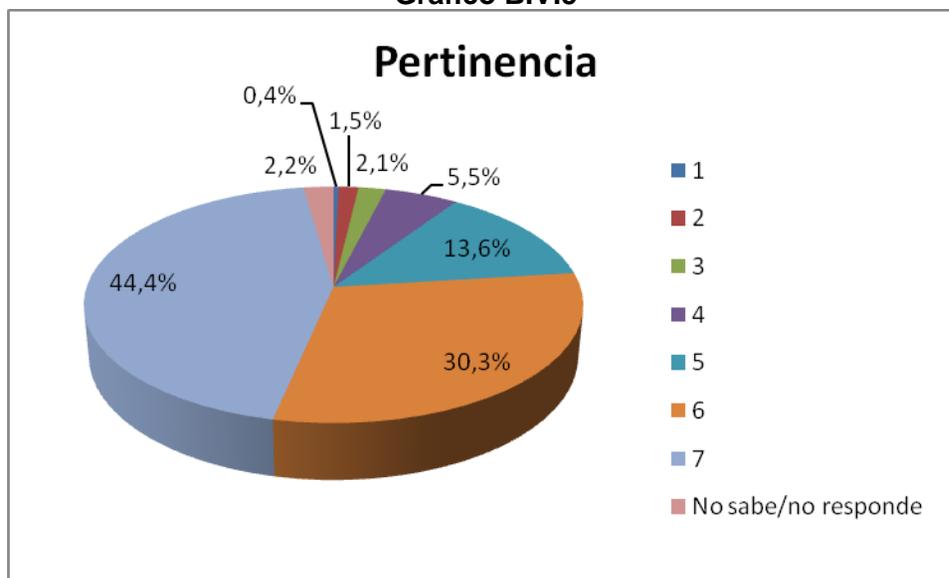
Gráfico B.V.4



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto al módulo de pertinencia del programa Planes de Superación Profesional, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento, comunidad educativa y propio desempeño académico, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 44,4% le entrega la nota máxima, mientras que el 30,3% la segunda mejor calificación; por otro lado, tan sólo un 0,4% - con la nota mínima - estaría señalando que el programa no es adecuado en absoluto para mejorar la calidad de la educación. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

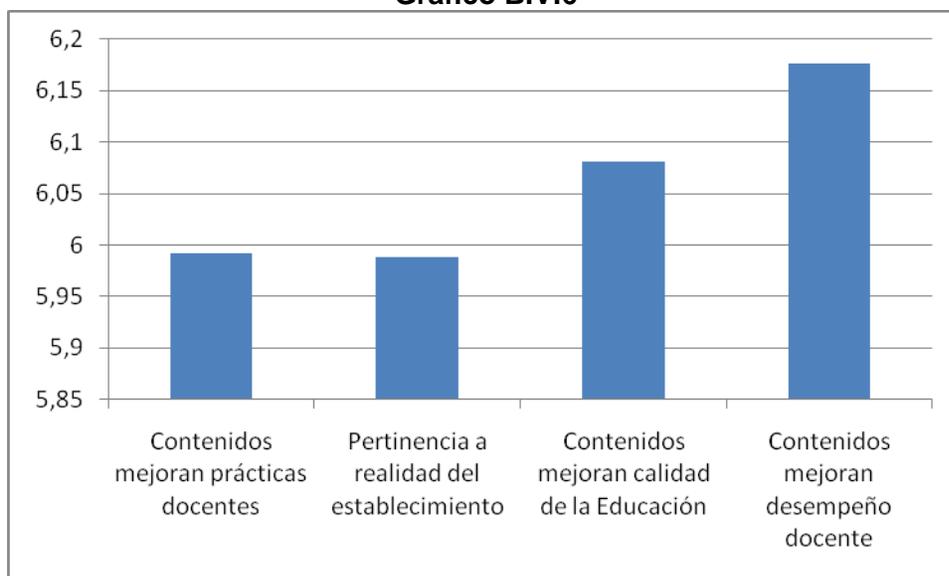
**Gráfico B.V.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la el desempeño docente*:

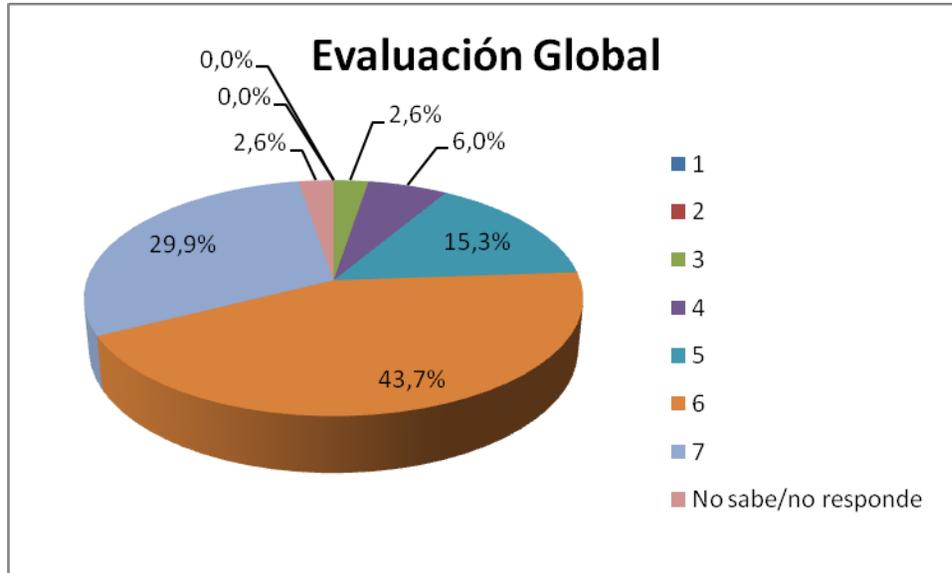
**Gráfico B.V.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa PSP, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 29,9% y la segunda mejor se consolida en el 43,7%, lo que igualmente termina siendo positivo. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

**Gráfico B.V.7**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de PSP, puede encontrarse en el Anexo 3.

## 4. Uso de recursos

### 4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa

En el Cuadro N° B.V.5 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Planes de Superación Profesional y su distribución porcentual, durante el período 2004 – 2007. Como se puede apreciar, y de acuerdo a la información disponible, la única fuente de financiamiento es el aporte fiscal, siendo de cargo del programa todos los costos asociados a la producción de las acciones de formación necesarias para reducir la brecha de formación de los docentes calificados como insatisfactorios y básicos y los costos asociados al soporte administrativo del programa. Sin embargo, cabe destacar que esto no impide que cada sostenedor pueda realizar acciones independientes tendientes a complementar los recursos aportados por el programa para capacitar a los docentes calificados como básicos e insatisfactorios.

A partir del Cuadro N° B.V.5 se puede observar que el aporte de la asignación específica muestra una constante tendencia al alza, consistente con el desarrollo de planes de superación profesional que aumentan su cobertura, de acuerdo a la incorporación de nuevos docentes al sistema de evaluación docente.

**Cuadro N° B.V.5: Fuentes de Financiamiento del Programa Planes de Superación Profesional (miles de pesos año 2009)<sup>28</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2004 (*)		2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>0</b>		<b>163.401</b>	<b>100%</b>	<b>501.179</b>	<b>100%</b>	<b>861.312</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	0		141.611	87%	475.041	95%	835.544	97%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	0		21.790	13%	26.138	5%	25.767	3%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0		0	0%	0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>	<b>0</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>		<b>163.401</b>	<b>100%</b>	<b>501.179</b>	<b>100%</b>	<b>861.312</b>	<b>100%</b>

(\*) De acuerdo a información proporcionada por CPEIP el año 2004 no se solicitó ni aprobó recursos para esta línea de acción.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Como se observa en el Cuadro N° B.V.6, tanto el monto de la transferencia al programa Planes de Superación Profesional, como su participación en el monto total de transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados, aumentó durante el período 2004 – 2007, lo que como se mencionó es consistente con la mayor cobertura del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente implementado en el país, a partir del año 2003.

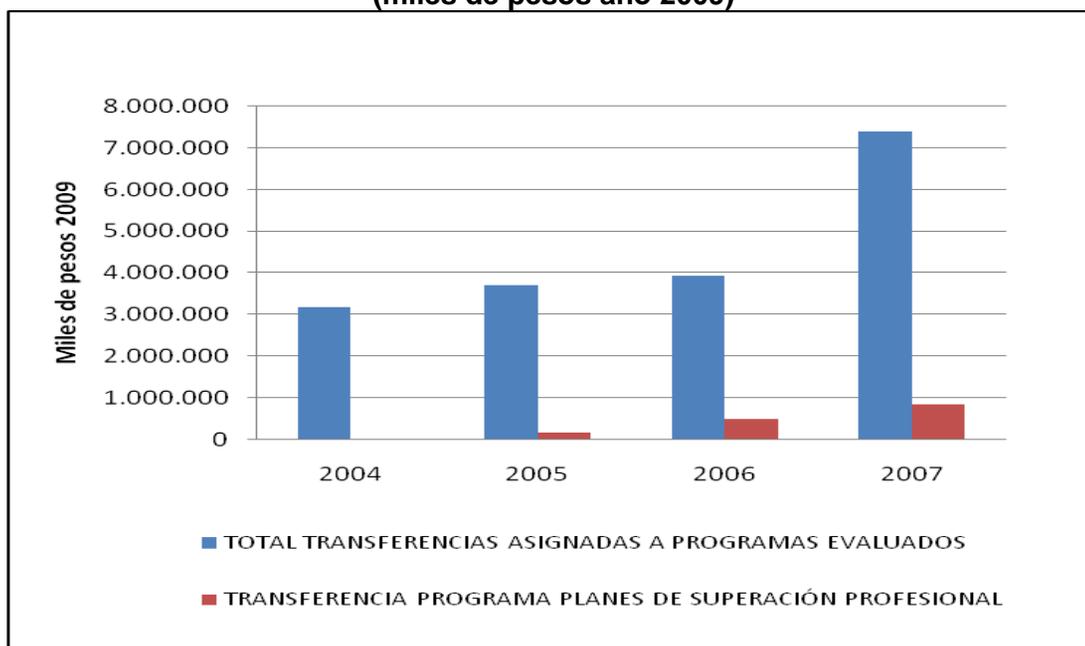
<sup>28</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

**Cuadro N° B.V.6: Monto asignado al Programa Planes de Superación Profesional y su participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO DEL TOTAL DE PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL (2)	
2004	3.177.938	0	0,0%
2005	3.703.113	141.611	3,8%
2006	3.913.621	475.041	12,1%
2007	7.404.959	835.544	11,3%

(1)Según Ley de Presupuesto; (2) Para el año 2004 la asignación inicial informada por el CPEIP corresponde a la Formulación del presupuesto de ese año, con fecha del mes de julio del año anterior y para los años 2005 a 2007, a la apertura del presupuesto en enero de cada año. Fuente: CAPABLANCA Ltda.

**Gráfico N° B.V.4  
Presupuesto anual Programa Planes de Superación Profesional período 2004 – 2007 (miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.V.7 se observa el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>29</sup>. A partir de esta información, se aprecia que éste se ha mantenido en torno al 70% de la asignación inicial. Esto

<sup>29</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

se podría deber a una baja participación de los municipios en la presentación de planes de superación para que les sean transferidos los recursos financieros necesarios para su implementación, lo que según los hallazgos del estudio realizado por Mide UC<sup>30</sup>, se podría explicar porque “las autoridades educacionales locales no perciben que haya demanda (no pull) por los PSPs y tampoco perciben que hay presión (no push) de alguna autoridad superior a ellos para llevarlos a cabo”.

**Cuadro N° B.V.7: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia Programa Planes de Superación Profesional, período 2004-2007 (miles de \$ año 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
2004	0	0	0%
2005	141.611	102.090	72%
2006	475.041	339.572	71%
2007	835.544	603.771	72%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

(1) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

En este programa no existen aportes de terceros, siendo de cargo del programa todos los costos de producción del mismo.

#### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen dos indicadores: el costo por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa. Respecto del primero, este programa opera en función de un monto anual por docente preestablecido, el que asciende a \$ 50.000 por docente básico y \$ 160.000 por docente insatisfactorio.

No se realiza análisis respecto al gasto por hora de capacitación por beneficiario debido a que como el programa financia planes de superación que cada comuna diseña y ejecuta, la cantidad de horas pedagógicas de capacitación de cada actividad escapa a los ámbitos de trabajo del equipo a cargo.

En el Cuadro N° B.V.8 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros. Tal como se mencionó anteriormente en este programa no existen aportes de terceros, por lo tanto, todo el gasto realizado es responsabilidad del CPEIP.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro, se puede apreciar que el porcentaje de gasto en soporte administrativo respecto del total del programa ha mostrado un mejoramiento de su eficiencia a lo largo de la ejecución del mismo, disminuyendo este indicador desde un 18%, el año 2005 hasta un 4% en el año 2007. Esta mayor eficiencia en el gasto, se explica porque la dotación de personal se ha mantenido estable, mientras que el número de planes de superación ejecutados, así como el gasto asociado a ello ha aumentado. Un gasto administrativo del orden del 4% se considera dentro de rangos de eficiencia adecuados.

<sup>30</sup> Centro de Medición MIDE UC. 2008. “Resultados y Análisis de monitoreo de Planes de Superación Profesional”.

**Cuadro Nº B.V.8: Gasto administrativo y de producción Programa Planes de Superación Profesional (miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2005	12.662	9.116	21.778	102.090	123.868	18%
2006	13.582	12.553	26.135	339.572	365.707	7%
2007	12.127	13.381	25.507	603.771	629.279	4%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## **VI. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PLAN DE MATEMÁTICAS**

### **1. Diseño del Programa**

#### **1.1. Diagnóstico inicial**

El Programa está orientado a docentes que enseñan matemáticas en segundo ciclo de Enseñanza Básica. Está compuesto por las siguientes líneas de acción, las que corresponden a diferentes estrategias: Desarrollo de Competencias para la Utilización Pedagógica de los Resultados del SIMCE, Nivelación de Aprendizajes Básicos en Matemáticas, Campeonatos de Matemáticas, Pasantías Nacionales, Talleres Comunes, Apropriación Curricular, Postítulos de Especialización y Nivelación Restitutiva.

El plan, como conjunto, ha sido implementado con la finalidad de resolver las falencias detectadas en la enseñanza de las matemáticas, así como también, en la didáctica utilizada. En este sentido, se espera contribuir al fortalecimiento de la formación docente continua en el Segundo ciclo de Enseñanza Básica. En este sentido, es posible evaluar como satisfactorio el diseño del Plan Matemáticas en tanto el problema identificado a resolver es abordado de modo integral y a partir de diferentes líneas de acción y estratégicas.

Los criterios de focalización están diferenciados, dependiendo de la estrategia. Sin embargo, no se cuenta con información pertinente para determinar las razones del acceso diferenciado de establecimientos municipales y particulares subvencionados a las líneas estratégicas del programa.

#### **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

En el período bajo análisis, 2005 – 2007, no se realizaron reformulaciones al diseño del programa.

#### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

A nivel general, es posible señalar que el Plan de Matemáticas no se duplicó con otros programas ofertados por el MINEDUC. Más bien habría que señalar que las actividades propuestas por el programa resultaban complementarias. Este nivel de complementariedad puede asociarse a la coordinación con otros programas. Estos vínculos son analizados como positivos, ya que permiten canalizar de modo más efectivo, los esfuerzos de los equipos al interior del CPEIP.

### **2. Organización y Gestión del Programa**

#### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

##### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional del Plan de Matemáticas considera un número importante de relaciones entre el CPEIP y distintas orgánicas. Éste, establece relaciones para desarrollar las actividades propuestas para el cumplimiento de sus metas, dependiendo de la línea estratégica, con los encargados comunales, DIPROVs de Educación, SEREMIs de Educación o Universidades, entre otros.

En tal sentido es evaluado como positiva la estructura organizacional del Plan de Matemáticas. Su organigrama considera actores en distintos niveles de acción, siempre coordinados por el CPEIP, lo que facilita, por un lado, la ejecución misma del programa, así como también los seguimientos y evaluaciones de éste.

## **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

La estructura organizacional considera mecanismos de asignación de responsabilidad pertinentes, con división de funciones claramente señaladas. Estas responsabilidades están definidas en el diseño y en el organigrama del programa.

Tomando en consideración los distintos ámbitos de acción que presenta el Plan de Matemáticas, se requiere de una estructura organizacional transversal, que permita delegar funciones fácilmente. Esto se ve reflejado en el diseño y ejecución del programa, de modo que su configuración es posible de evaluar como satisfactoria. Además, se debe recalcar, que cada una de las líneas estratégicas de acción comprende organigramas diferenciados, estableciendo relaciones con otras instituciones dependiendo de la funcionalidad que presente. Esta situación es evaluada como positiva, en términos que existe cierto grado de autonomía, en virtud de las necesidades particulares, de cada equipo de trabajo para coordinar de mejor forma las responsabilidades propias de la ejecución.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

El programa considera distintos criterios de selección y focalización de beneficiarios, dependiendo de la línea de acción estratégica, cuya evaluación particular se realiza para cada uno de los programas y componentes que apoyaron el Plan Matemáticas. Esto es evaluado como positivo, considerando la naturaleza y particularidad de cada una de éstas modalidades.

No obstante lo anterior, no se cuenta con información suficiente y pertinente para realizar un análisis de los criterios de selección particulares puestos en práctica por cada línea de acción estratégica del Plan de Matemáticas.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

Consecuentemente con la estrategia de funcionamiento de este programa, la cual consiste en apoyarse de otros programas para la ejecución de actividades de diversas naturaleza, pero con el mismo objetivo en común, la asignación de recursos a nivel regional obedece a la metodología de asignación de recursos de los programas y componentes en los cuales se apoyó, no existiendo una política definida previamente respecto de esta distribución.

El financiamiento de las actividades que otros programas o componentes realizaban a nombre del Plan Matemáticas, fueron financiadas por este plan, siendo administrados estos recursos por los programas y componentes ejecutores de esas actividades. La evaluación de los criterios de asignación de recursos de cada estrategia utilizada se realiza para cada uno de los programas y componentes que apoyaron el Plan Matemáticas

### **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

El seguimiento y evaluación del Plan de Matemáticas se configura de distinta manera, dependiendo de la línea de acción estratégica, lo que es pertinente considerando que cada una corresponde a una modalidad distinta. La evaluación, por tanto, es responsabilidad directa del equipo ejecutor de la intervención, lo que permite realizar análisis más certeros respecto de los resultados que entregan éstas.

En términos del seguimiento realizado por el equipo a cargo del Plan Matemáticas en particular, estas acciones son coordinadas a nivel central, CPEIP, delegando funciones (como por ejemplo, algunas de tipo administrativas) en los encargados comunales, DEPROVs de Educación o SEREMIs de Educación, lo que se evalúa como pertinente dada la estrategia de apoyo en otros programas y componente con que operó el Plan Matemáticas.

### 3. Eficacia del Programa

#### 3.1. Resultados a Nivel de Producto

##### (a) Pasantías Comunes

En el Cuadro B.VI.1 y Cuadro B.VI.2 se muestra el total anual de establecimientos pasantes, de pasantías y docentes pasantes, para los años en los cuales operó, 2004 y 2005.

El bajo número de docentes y establecimientos pasantes se debe a que este componente solo desarrolló tres pasantías comunales durante su periodo de operación, donde, en la mayoría de las ocasiones, un establecimiento pasante estaba representado por solo un docente, lo que no corresponde al diseño original de la estrategia.

**Cuadro B.VI.1: Establecimientos Participantes en Pasantías Comunes**

AÑO	Número de Establecimientos Pasantes
2004	18
2005	9
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

**Cuadro B.VI.2 : Pasantías realizadas y Docentes Pasantes**

AÑO	Número de Pasantías realizadas	Docentes Pasantes
2004	2	24
2005	1	14
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>38</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

Respecto a la distribución regional de los establecimientos beneficiarios, la que se presenta en el Cuadro B.VI.3, se observa que el componente solo tuvo presencia en las regiones VIII y IX.

**Cuadro B.VI.3: Establecimientos Pasantes por Región**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0	0	0	0	0	0	0	9	9	0	0	0	0	18
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9
<b>TOTAL 2004-2005</b>	<b>0</b>	0	0	0	0	0	0	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>27</b>
<b>% del Total</b>	<b>0,0%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>33,3%</b>	<b>66,7%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## Cobertura

El Cuadro B.VI.4 muestra la cobertura anual del componente Pasantías Comunes, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado coberturas anuales muy bajas principalmente porque el programa fue solo una experiencia específica y no fue replicada a otros establecimientos.

**Cuadro B.VI.4: Porcentaje de Cobertura por Región y Año, Componente Pasantías Comunes**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
2005	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (3.805 docentes).

La cobertura acumulada regional que tuvieron las acciones del componente se presentan en el Cuadro B.VI.5, donde se observa que consecuentemente con las escalas de producción del componente y su distribución regional, la cobertura a nivel a nacional alcanza el 0,7%.

**Cuadro B.VI.5: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Total, Pasantías Comunes**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	1,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%
2005	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
<b>TOTAL 2004-2005</b>	<b>0,0%</b>	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	<b>1,6%</b>	<b>2,3%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,7%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (3.805 docentes).

### (b) Talleres Comunes

En el Cuadro B.VI.6 se muestra el total anual de docentes beneficiarios y profesores guías que participaron del Componente de Talleres Comunes de Plan Matemáticas, componente que solo operó durante el año 2005.

**Cuadro B.VI.6: Docentes Participantes y Profesores Guías**

AÑO	Número de docentes participantes	Número de profesores guía participantes
2005	825	23

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP. El número de profesores guías que se registra en la base de datos oficial entregada por el CPEIP cuenta con 23 participantes. Sin embargo, estos corresponden sólo a los profesores guías aprobados de un total 52.

Respecto a la distribución regional de los beneficiarios, la que se presenta en el Cuadro B.VI.7, si bien se observa que el programa tiene presencia en todo el país con excepción de la XII región, cabe destacar la importante participación de la VIII región respecto a la región metropolitana y otras regiones.

**Cuadro B.VI.7: Docentes Capacitados por Región, Talleres Comunales**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2005	14	35	14	18	80	16	124	205	116	83	17	0	103	825
<b>% del Total</b>	<b>1,7%</b>	<b>4,2%</b>	<b>1,7%</b>	<b>2,2%</b>	<b>9,7%</b>	<b>1,9%</b>	<b>15,0%</b>	<b>24,8%</b>	<b>14,1%</b>	<b>10,1%</b>	<b>2,1%</b>	<b>0,0%</b>	<b>12,5%</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### Cobertura

El Cuadro B.VI.8 muestra la cobertura regional y nacional del Componente Talleres Comunales del Plan Matemáticas. Como se puede apreciar, el componente alcanzó una cobertura de 3,5% a nivel nacional, con un máximo de 8,65% en la XI Región y ninguna participación de la XII Región.

**Cuadro B.VI.8: Porcentaje de Cobertura por Región y Total, Talleres Comunales**

--

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

### (c) Apropiación Curricular

En el Cuadro B.VI.9 se muestra el total anual de docentes beneficiarios del Componente Apropiación Curricular del Plan Matemáticas para el periodo comprendido entre los años 2004 y 2006.

**Cuadro B.VI.9: Docentes Participantes de Apropiación Curricular**

AÑO	Número de Docentes Participantes
2004	609
2005	440
2006	528
<b>TOTAL</b>	<b>1577</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

En el Cuadro B.VI.10 se observa la distribución de los docentes beneficiarios de este componente según nivel de enseñanza, donde destaca la importancia relativa que tuvo la enseñanza básica respecto a la media, mas en particular, el segundo ciclo.

**Cuadro B.VI.10: Número de Docentes Capacitados por Ciclo de Enseñanza, Apropiación Curricular**

AÑO	NIVEL		
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	ENSEÑANZA MEDIA
2004	192	407	202
2005	206	331	109
2006	399	399	129
Total 2004-2006	797	1137	440
<b>% del Total Fila</b>	<b>33,57%</b>	<b>47,89%</b>	<b>18,53%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

El Cuadro B.VI.11 muestra estadísticas respecto a la población beneficiaria y población potencial del programa Pan de Matemáticas en su modalidad de Apropiación curricular. Los datos más significativos corresponden el tipo de título de los docentes; para la población potencial, los docentes con título en Educación General Básica corresponden al 84,9%, mientras que los docentes beneficiarios corresponden al 70,2%. En tanto para los docentes de Educación Media, la población potencial corresponde al 2,3% y la beneficiaria es el 21,9% de los participantes en el programa.

**Cuadro B.VI.11: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Plan de Matemáticas (Apropiación Curricular)		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	72,3%	74,0%
	Desviación Estándar	18,1%	18,0%
Dependencia Establecimiento	Municipal	55,5%	59,1%
	Particular Subvencionada	42,5%	40,9%
	Particular Pagado	1,7%	0,0%
	Corporaciones	0,3%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	17,3%	21,5%
	Urbano	82,7%	78,5%
Sexo	Masculino	36,6%	19,5%
	Femenino	63,4%	80,5%
Edad	Edad Promedio	45,2	46,5
	Desviación Estándar	9,8	11,6
Título	Titulados en Educación	95,2%	96,5%
	Titulados en otra Area	1,5%	0,6%
	No Titulados	3,3%	3,0%
Tipo Título	Sin Título en Educación	4,8%	3,5%
	Ed. Párvulo	2,1%	4,2%
	Ed. Diferencial	0,9%	5,1%
	Ed. General Básica	70,2%	84,9%
	Ed. Media	21,9%	2,3%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	17,1	19,2
	Desviación Estándar	11,0	12,6

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## Cobertura

El Cuadro B.VI.12 muestra la cobertura anual a nivel nacional de este componente.

**Cuadro B.VI.12: Porcentaje de Cobertura Anual Nacional, Apropiación Curricular**

Año	Total
2004	2,58%
2005	1,87%
2006	2,24%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

El Cuadro B.VI.13 muestra la cobertura acumulada a nivel nacional de este componente. Se puede observar que después de tres años de operación, se obtuvo una cobertura del 6,69%.

**Cuadro B.VI.13: Porcentaje de Cobertura Acumulada Nacional Acumulada, Apropiación Curricular**

Año	Total
2004	2,58%
2005	4,45%
2006	6,69%
<b>TOTAL</b>	<b>6,69%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

**(d) Postítulos de Especialización**

El Cuadro B.VI.14 muestra el total anual de docentes beneficiarios del Componente Postítulos de Especialización del Plan Matemáticas para los años 2004 y 2006, durante el año 2005 no se realizaron cursos de postítulos de sector matemáticas financiados por este plan. Como se observa, el número de beneficiarios el segundo año de operación de componente es significativamente mayor.

**Cuadro B.VI.14: Docentes Participantes, Postítulos de Especialización**

AÑO	Número de Docentes Participantes
2004	130
2006	532
<b>TOTAL</b>	<b>662</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

En el Cuadro B.VI.15 se presenta la desagregación del número de beneficiarios según el nivel de enseñanza, donde la columna de Enseñanza Básica incorpora a beneficiarios que se desempeñan en enseñanza básica en general, para su primero y según ciclo, mientras que la según columna beneficiarios que se desempeñan exclusivamente en el según ciclo.

**Cuadro B.VI.15: Número de Docentes Capacitados por Ciclo de Enseñanza**

AÑO	Nivel		Total
	Enseñanza Básica	Básica Segundo Ciclo	
2004	100	30	130
2006	377	155	532
<b>TOTAL 2004-2006</b>	<b>477</b>	<b>185</b>	<b>662</b>
<b>% del Total Fila</b>	<b>72,05%</b>	<b>27,95%</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

Respecto a la distribución regional de los beneficiarios, la que se presenta en el Cuadro B.VI.16, cabe mencionar que este componente no ejecutó acciones en las regiones III, VII, X, XI y XII, destacando por otra parte, la importante participación de las regiones IX y XIII.

**Cuadro B.VI.16: Docentes Capacitados por Región**

Año	Región													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0	0	0	30	1	0	0	35	30	0	0	0	34	130
2006	30	30	0	29	2	25	0	52	104	0	0	0	260	532
<b>TOTAL 2004-2006</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>0</b>	<b>59</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>0</b>	<b>87</b>	<b>134</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>294</b>	<b>662</b>
<b>% del Total</b>	<b>4,5%</b>	<b>4,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>8,9%</b>	<b>0,5%</b>	<b>3,8%</b>	<b>0,0%</b>	<b>13,1%</b>	<b>20,2%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>44,4%</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El Cuadro B.VI.17 muestra estadísticas respecto a la población beneficiaria y población potencial del programa Plan de Matemáticas en su modalidad de Postítulos. Los datos más significativos dicen relación con el tipo de título de la población; en tanto población potencial, el programa considera un 100% de participantes titulados en educación. Sin embargo, en tanto la población beneficiaria, éstos alcanzan sólo el 97,4%, existiendo un 2,2% de la población beneficiaria del programa que no se encuentra titulada.

**Cuadro B.VI.17: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Plan de Matemáticas (Postítulos)		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	73,2%	74,6%
	Desviación Estándar	18,8%	17,7%
Dependencia Establecimiento	Municipal	49,6%	63,4%
	Particular Subvencionada	48,7%	36,6%
	Particular Pagado	1,5%	0,0%
	Corporaciones	0,2%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	19,6%	22,4%
	Urbano	80,4%	77,6%
Sexo	Masculino	34,3%	19,8%
	Femenino	65,7%	80,2%
Edad	Edad Promedio	42,1	49,3
	Desviación Estándar	8,9	10,2
Título	Titulados en Educación	97,4%	100,0%
	Titulados en otra Area	0,3%	0,0%
	No Titulados	2,2%	0,0%
Tipo Título	Sin Título en Educación	2,6%	0,0%
	Ed. Párvulo	4,1%	0,0%
	Ed. Diferencial	0,7%	0,0%
	Ed. General Básica	91,2%	100,0%
	Ed. Media	1,4%	0,0%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	13,8	22,5
	Desviación Estándar	9,9	11,4

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

## Cobertura

El Cuadro B.VI.18 muestra la cobertura anual a nivel nacional de este componente.

**Cuadro B.VI.18: Porcentaje de cobertura por región y total, Postítulos de Especialización**

AÑO	Región													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	0,1%	0,0%	0,0%	1,3%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	0,7%
2006	5,4%	6,4%	0,0%	3,5%	0,1%	2,1%	0,0%	1,9%	7,4%	0,0%	0,0%	0,0%	4,5%	2,8%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El Cuadro B.VI.19 muestra la cobertura acumulada regional y nacional del Componente Postítulos de Especialización del Plan Matemáticas. Como se puede apreciar, el componente alcanzó una cobertura del 3,52% a nivel nacional, con un máximo de 9,48% en la IX Región.

**Cuadro B.VI.19: Porcentaje de cobertura acumulada por región y total, Postítulos de Especialización**

AÑO	Región													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2004	0,0%	0,0%	0,0%	3,6%	0,1%	0,0%	0,0%	1,3%	2,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,6%	<b>0,7%</b>
2006	5,4%	6,4%	0,0%	7,1%	0,2%	2,1%	0,0%	3,2%	9,5%	0,0%	0,0%	0,0%	5,1%	<b>3,5%</b>
<b>TOTAL 2004-2006</b>	<b>5,4%</b>	<b>6,4%</b>	<b>0,0%</b>	<b>7,1%</b>	<b>0,2%</b>	<b>2,1%</b>	<b>0,0%</b>	<b>3,2%</b>	<b>9,5%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>0,0%</b>	<b>5,1%</b>	<b>3,5%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

La información para las metas solo se encuentra a nivel agregado para el programa. A partir de la información presentada en el Cuadro B.VI.20 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que, en algunos casos no existen metas iniciales, y en otros están lejos de cumplirse.

**Cuadro B.VI.20: Cumplimiento de Metas por Año**

PLAN DE MATEMÁTICAS			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2004	0	763	
2005	1.608	1.279	80%
2006	10.035	1.060	11%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### 3.2. Calidad del Programa

#### (a) Talleres Comunes

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Plan Matemáticas – Talleres Comunes:

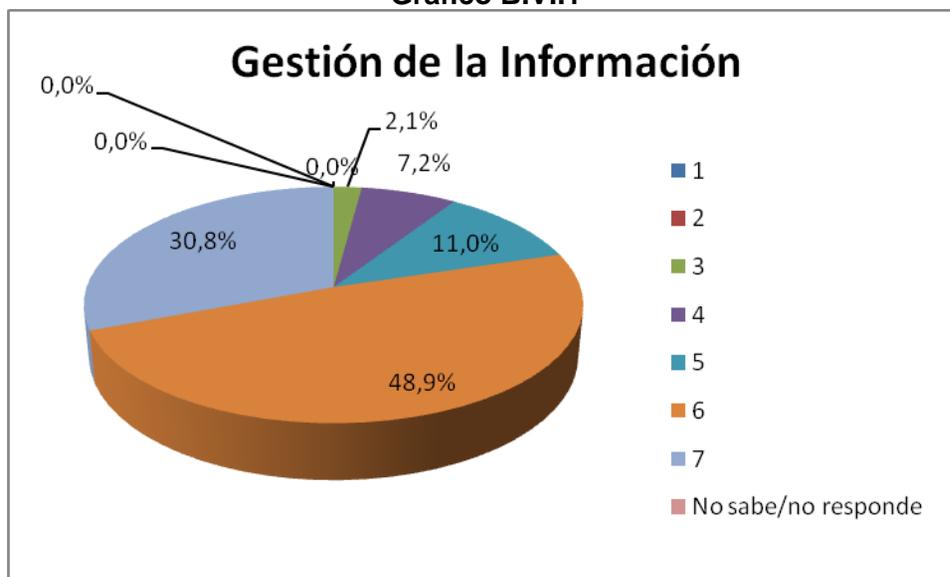
Plan de Matemáticas - Talleres Comunes	
Región	Logradas
1	1
2	4
3	2
4	1
5	10
6	3
7	9
8	12
9	13
10	9
11	4
12	0
13	11

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Plan matemáticas, en su modalidad Talleres Comunes, es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, tres en total, nos muestra que un 30,8% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, un 48,9% a la segunda mejor nota y un 11% a la tercera mejor. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados, pero no concentrados en el máximo. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

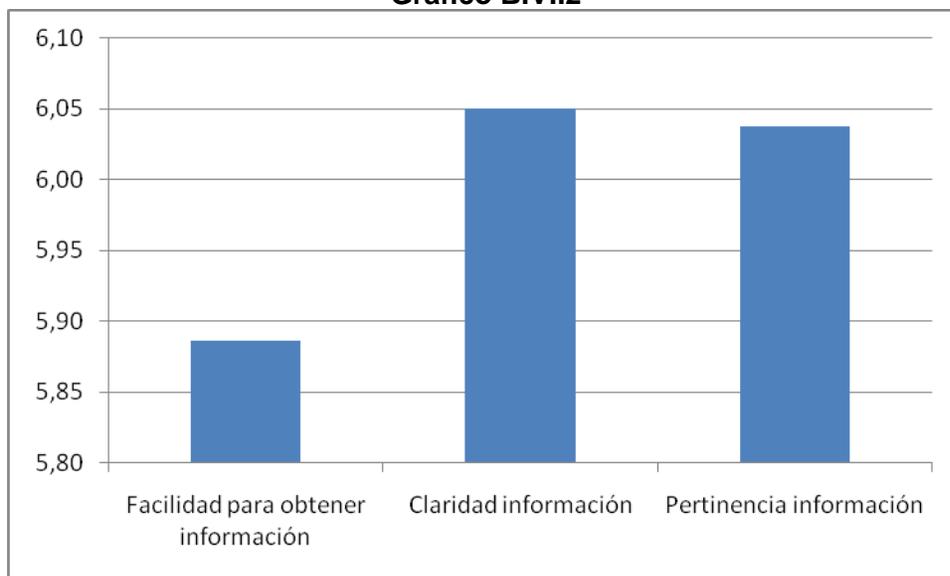
Gráfico B.VI.1



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *claridad de la información* como la más alta:

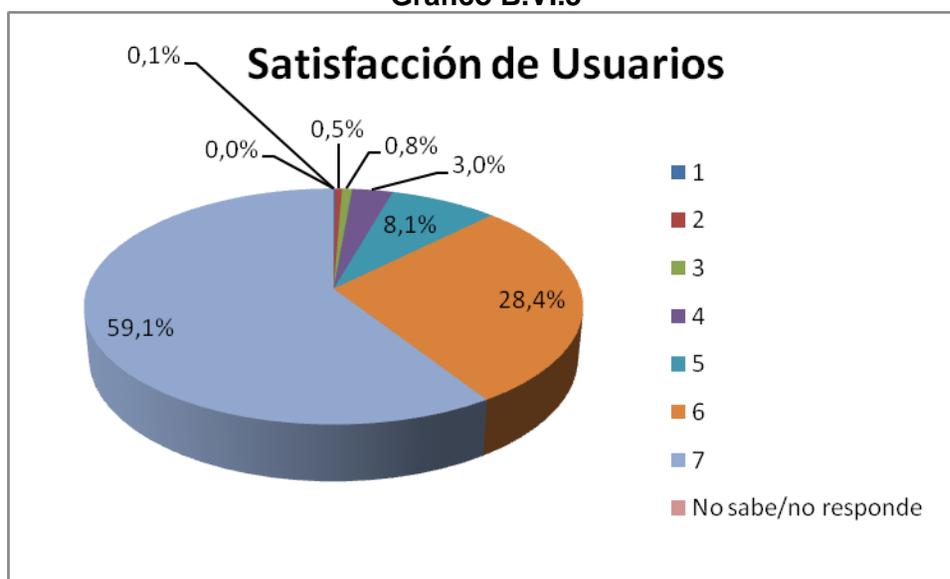
**Gráfico B.VI.2**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa Plan Matemáticas Talleres Comunales, que reúne un total de diez preguntas, se aprecia que un 59,1% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 28,4% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

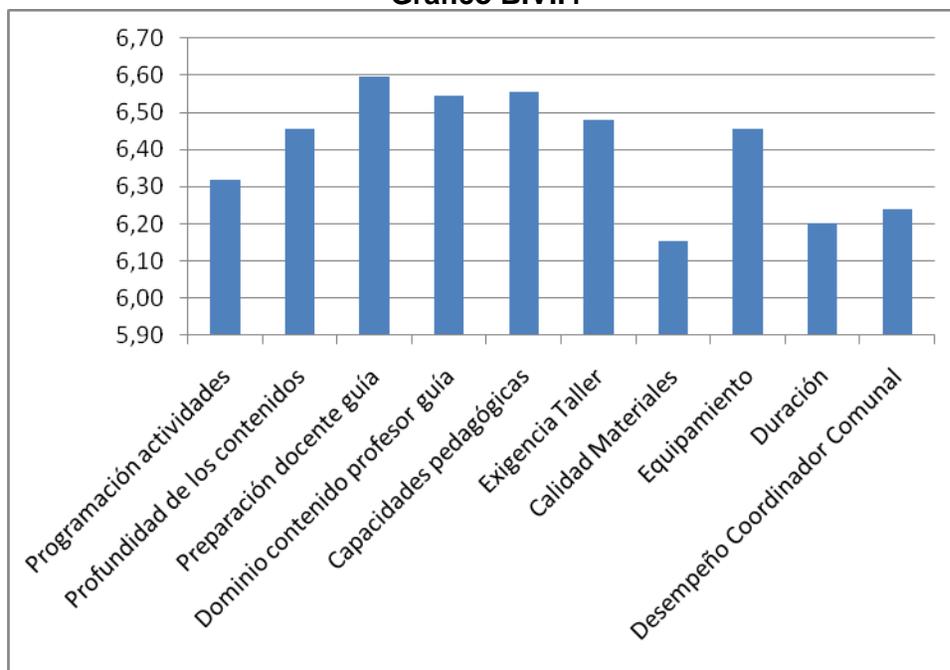
**Gráfico B.VI.3**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar *preparación del docente guía* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que *calidad de los materiales* obtiene la calificación más baja:

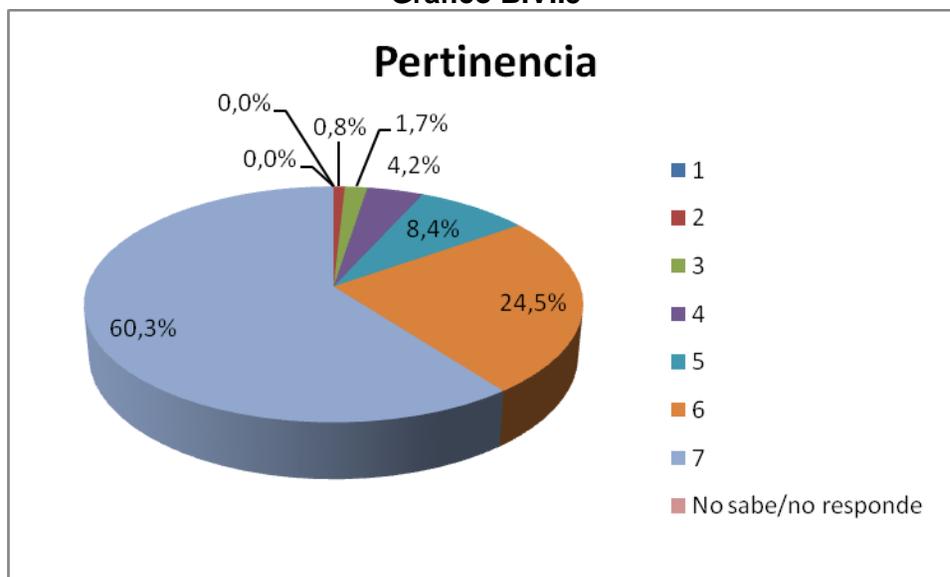
**Gráfico B.VI.4**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Plan Matemáticas Talleres Comunales, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes *evalúan* este punto como positivo. Un 60,3% le entrega la nota máxima, mientras que el 24,5% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

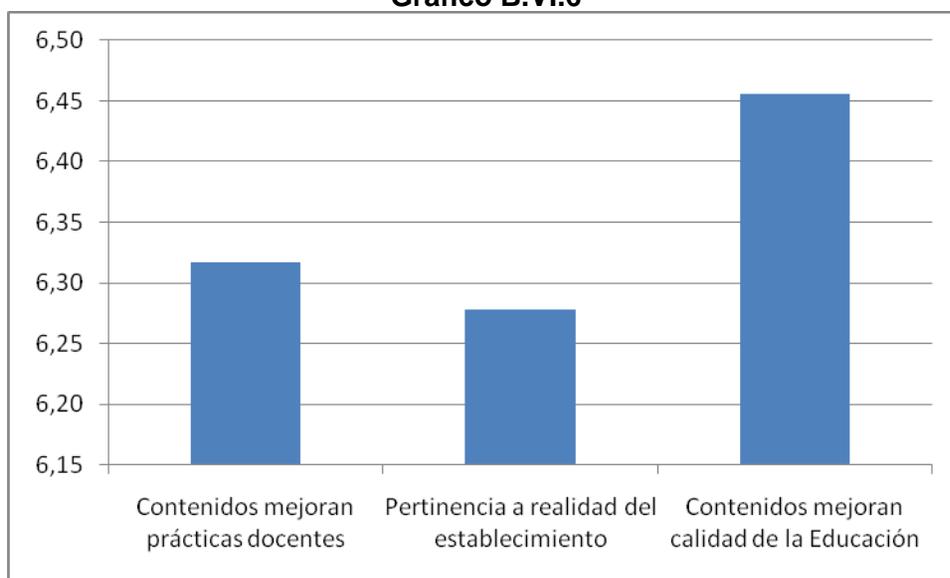
**Gráfico B.VI.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

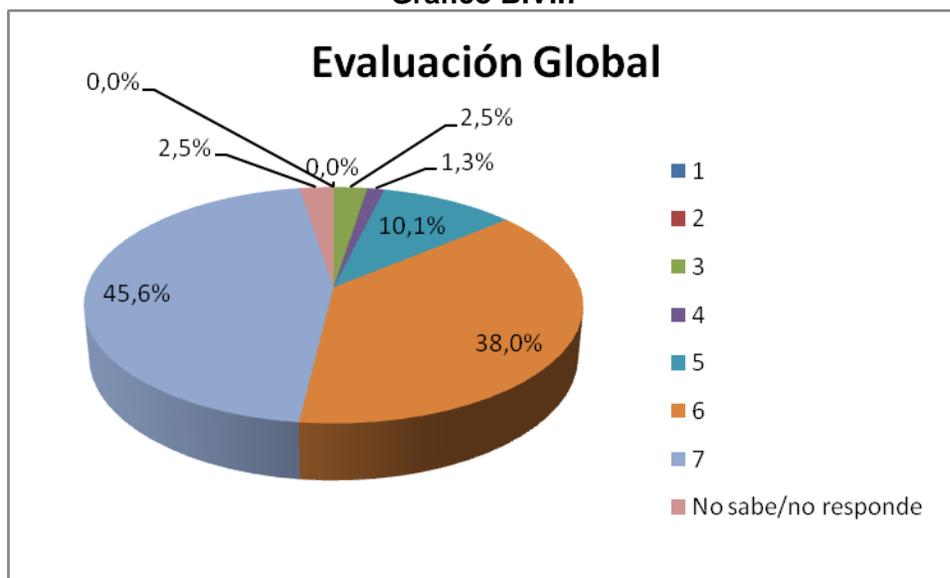
**Gráfico B.VI.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Plan Matemáticas Talleres Comunales, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – funcionan casi como ‘promedio’. En este sentido se puede observar que la calificación máxima queda en el 45,6% y la segunda mejor en el 38%, lo que consolida una evaluación positiva del programa. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

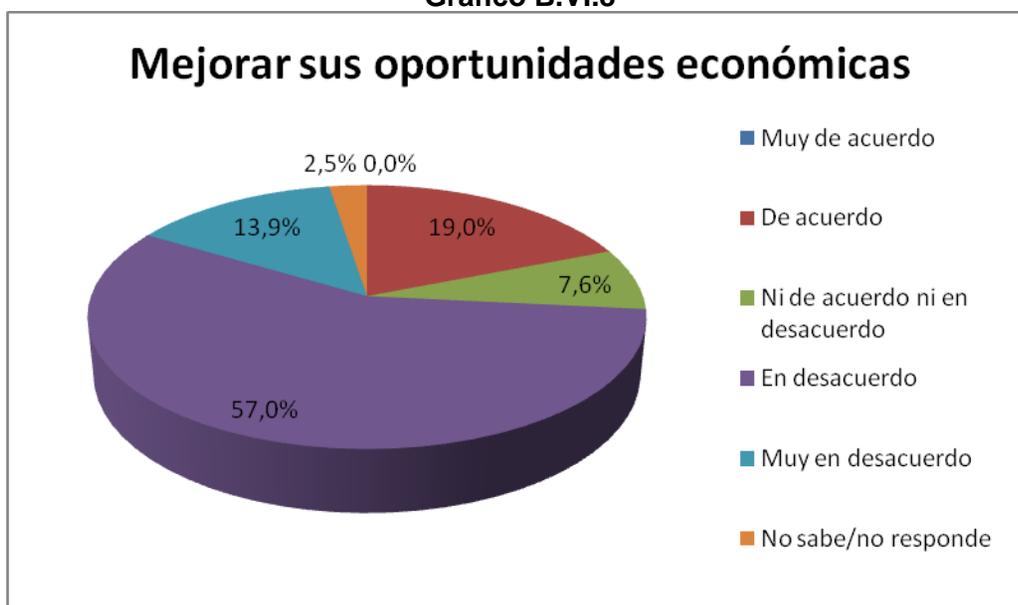
**Gráfico B.VI.7**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un último punto dice relación con las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Plan Matemáticas Talleres Comunales indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 13,9% y un 57% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Por otro lado, un 19% de la población se inclina como favorable o *de acuerdo* frente a esta opción económica. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.VI.8



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 50,6% y 41,8% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

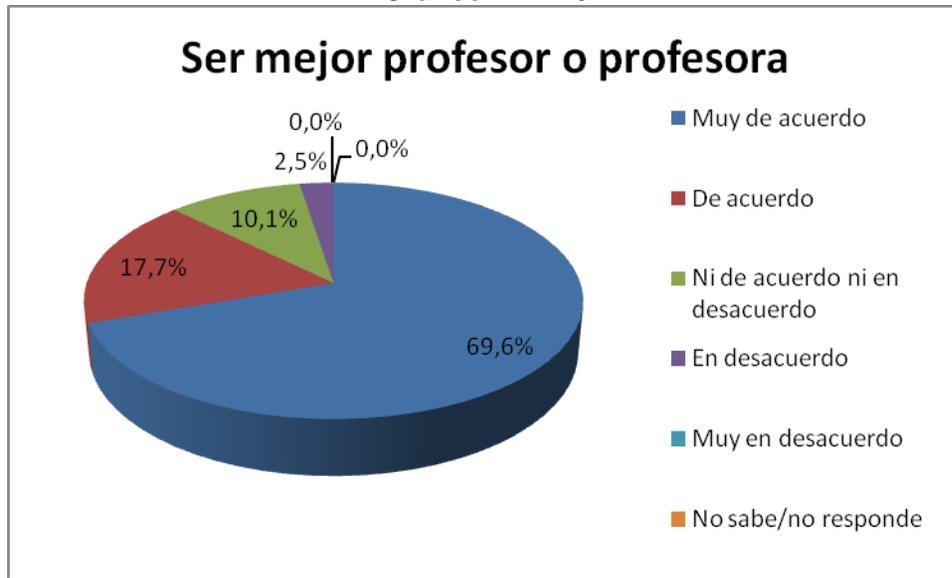
Gráfico B.VI.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 69,6% y un 17,7% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.VI.10**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Plan Matemáticas Talleres Comunales, puede encontrarse en el Anexo 3.

**(b) Apropiación Curricular**

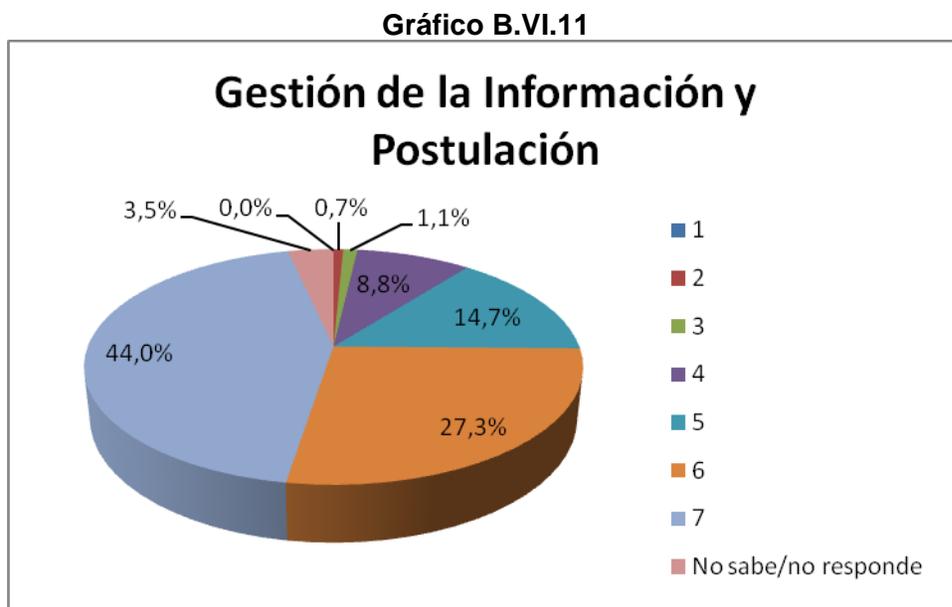
La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Plan Matemáticas – Apropiación Curricular:

Plan de Matemáticas - Formación Para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas	
Región	Logradas
1	0
2	0
3	0
4	21
5	9
6	0
7	6
8	10
9	5
10	11
11	4
12	4
13	21

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Plan Matemáticas en su modalidad Formación Para la Apropiación Curricular con Apoyo de Universidades Chilenas es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

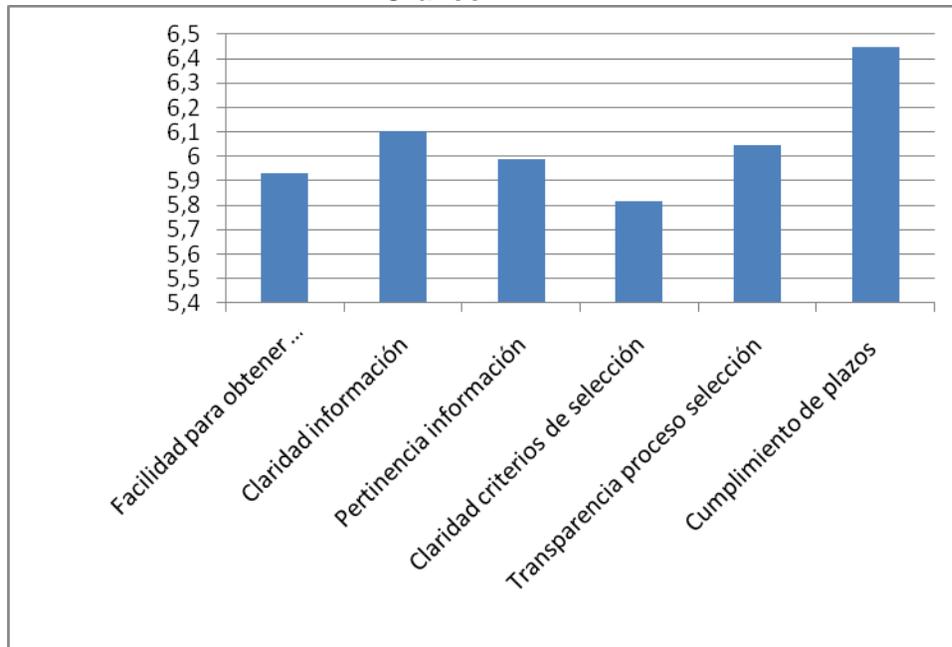
Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 44% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 27,3% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, en tanto la *claridad de los criterios de selección* corresponde a la más baja:

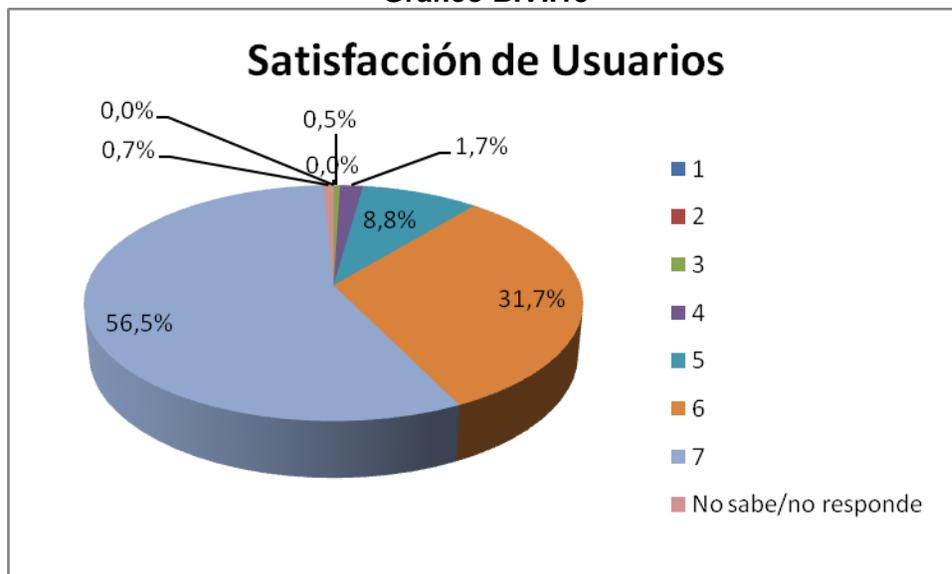
Gráfico B.VI.12



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Plan matemáticas Apropiación Curricular, que reúne un total de nueve preguntas, se aprecia que un 56,5% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 31,7% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

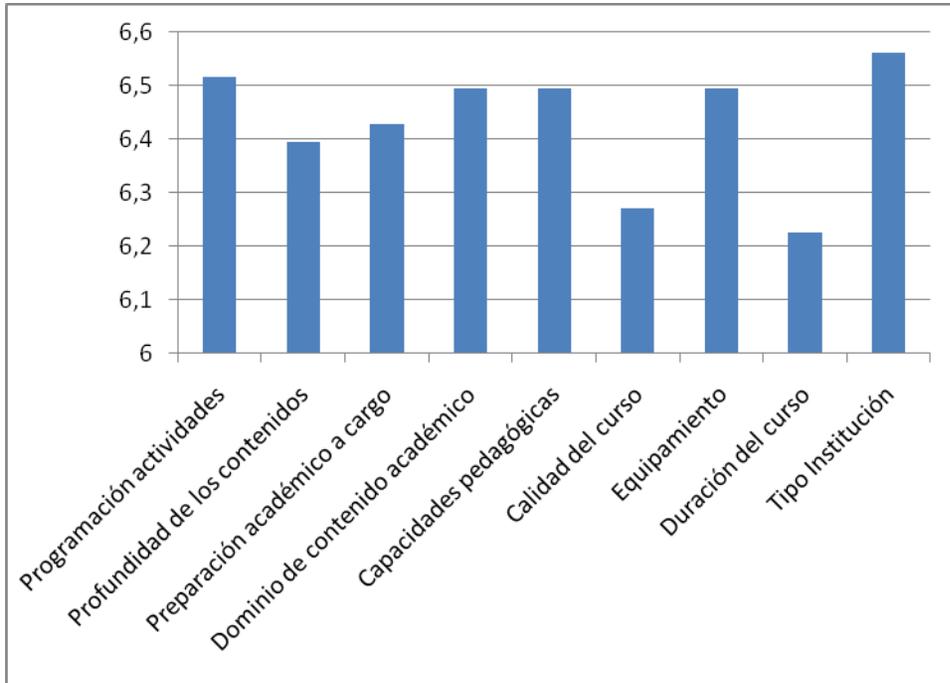
Gráfico B.VI.13



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar el *tipo de institución que dicta el curso* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que la *duración del curso* obtiene una calificación menor:

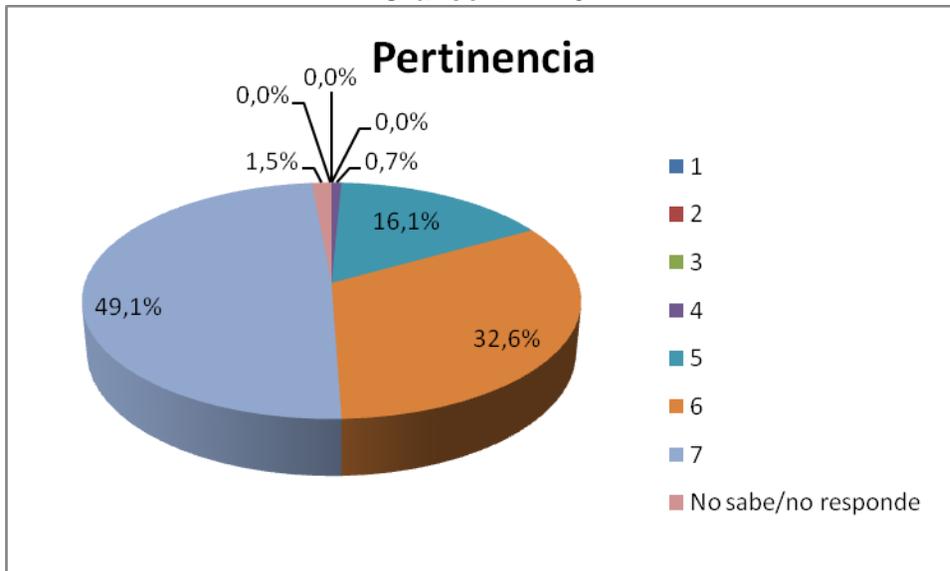
**Gráfico B.VI.14**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Plan matemáticas Apropriación Curricular, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 49,1% le entrega la nota máxima, mientras que el 32,6% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

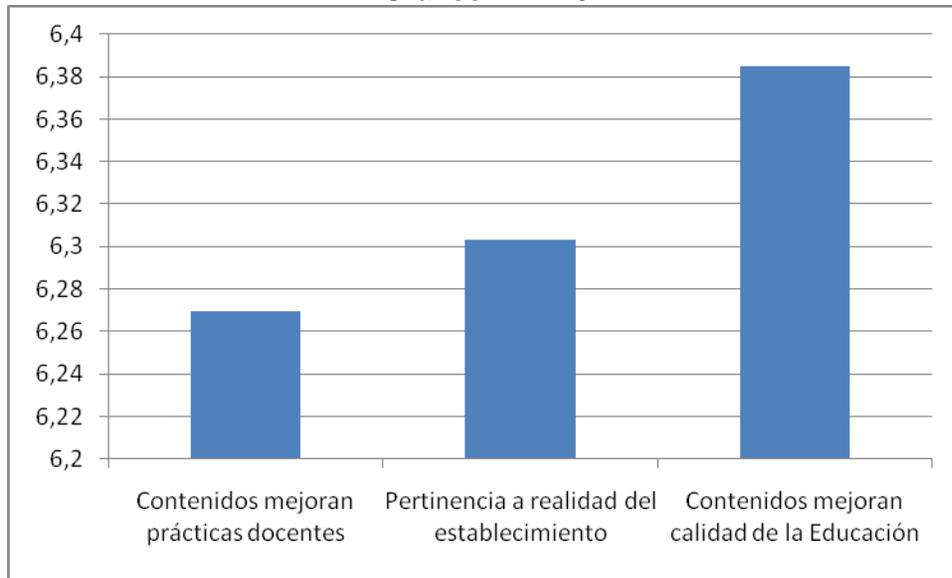
**Gráfico B.VI.15**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

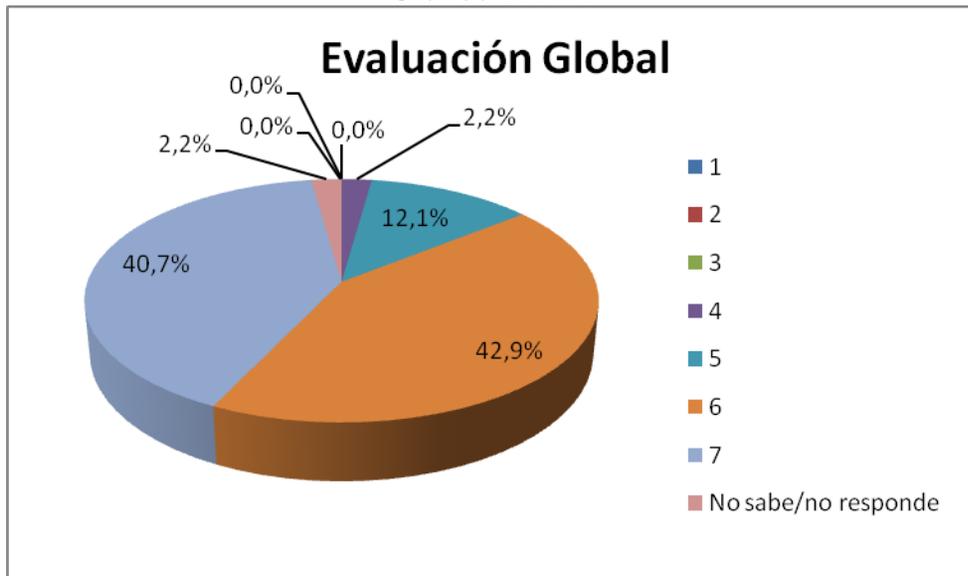
**Gráfico B.VI.16**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Plan matemáticas Apropiación Curricular, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar y a concentrarse en la segunda mejor nota. En ese sentido, se aprecia que la mejor evaluación corresponde al 40,7% y la segunda al 42,9%. La distribución para el resto de las notas se aprecia en el gráfico siguiente:

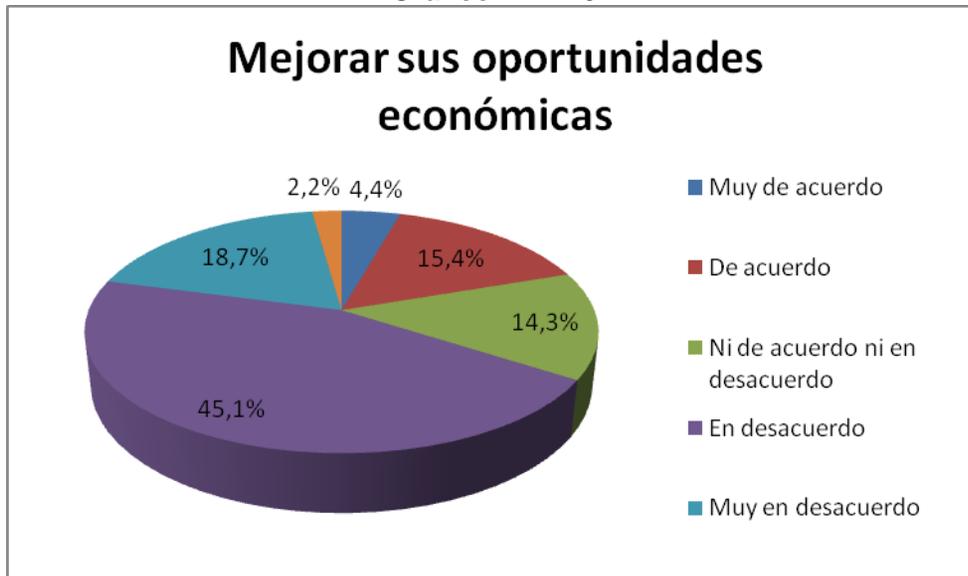
**Gráfico B.VI.17**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Por último, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Plan matemáticas Apropiación Curricular indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 18,7% y un 45,1% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.VI.18



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 57,2% y 40,7% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

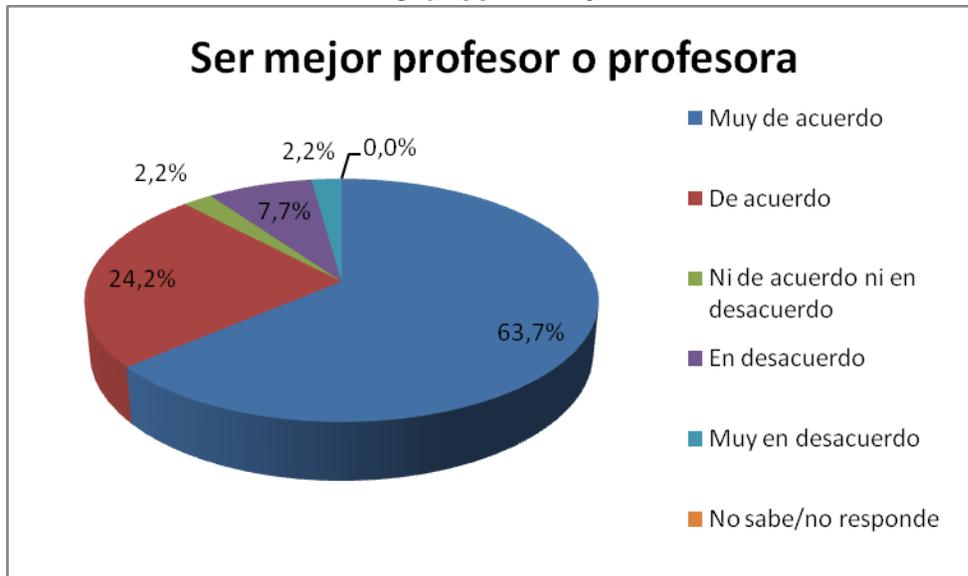
Gráfico B.VI.19



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 63,7% y un 24,2% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

**Gráfico B.VI.20**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Plan Matemáticas Apropriación Curricular, puede encontrarse en el Anexo 3.

**(c) Postítulos de Especialización**

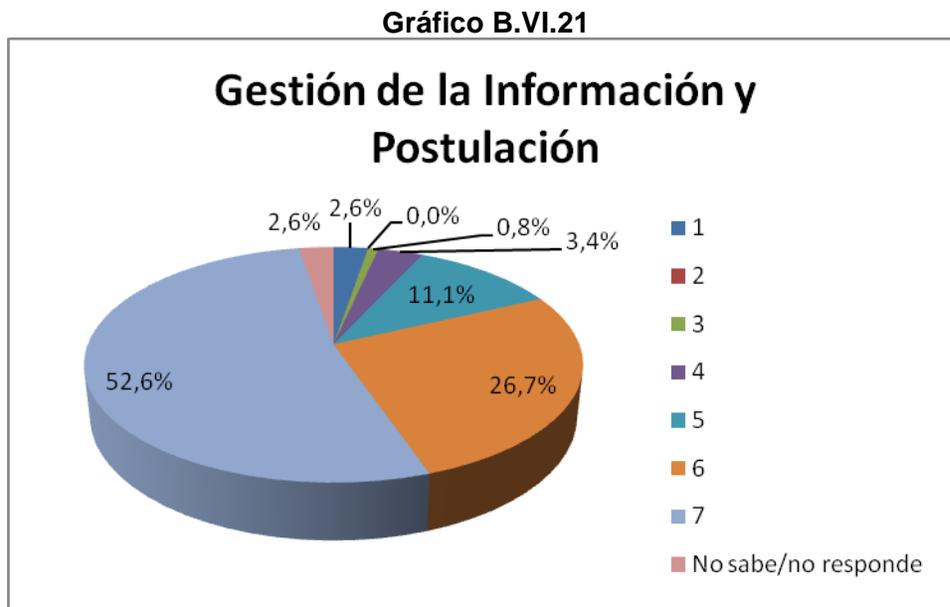
La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Plan Matemáticas – Postítulos de Especialización:

Plan de Matemáticas - Postítulos de Especialización	
Región	Logradas
1	0
2	0
3	0
4	6
5	1
6	1
7	0
8	11
9	13
10	0
11	0
12	0
13	31

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

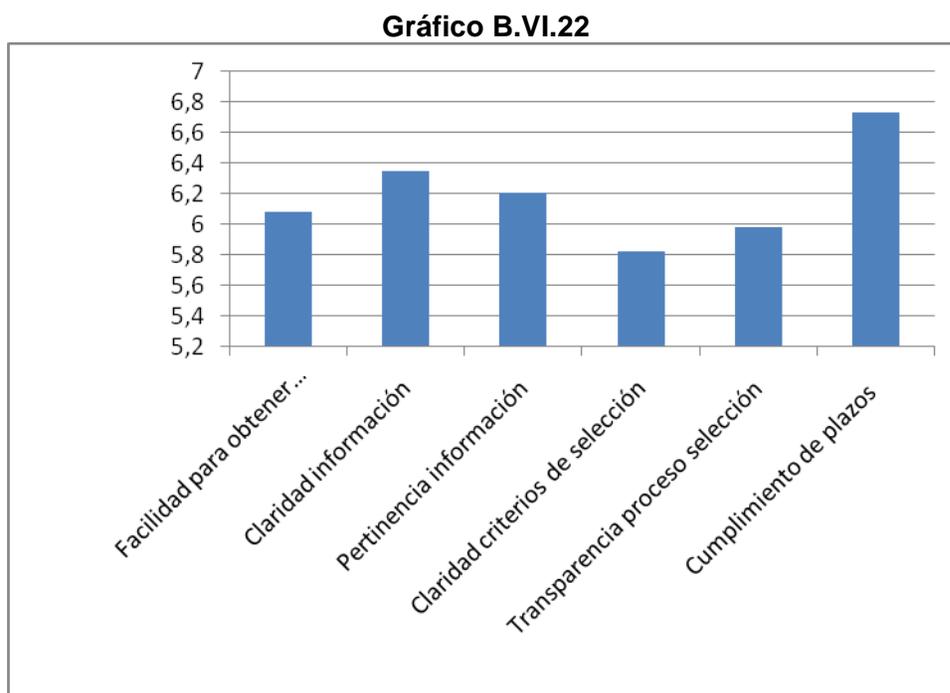
A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Plan Matemáticas, en su modalidad Becas de Especialización, es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 52,4% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 27% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

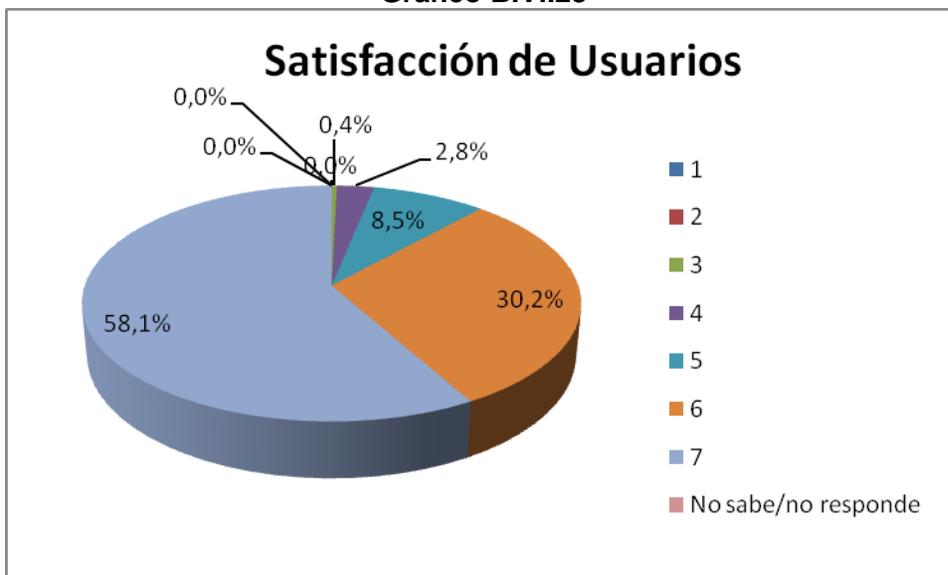
Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, mientras que la *claridad de los criterios de selección* corresponde a la que obtiene un puntaje más bajo:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa Plan Matemáticas – Becas de Especialización – , que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 57,7% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 30,1% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

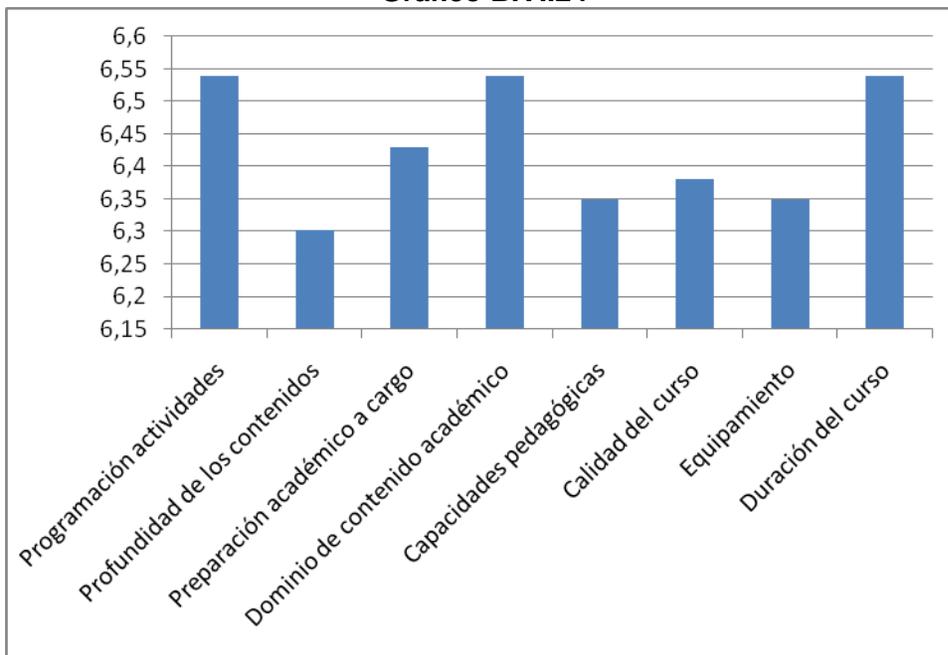
**Gráfico B.VI.23**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

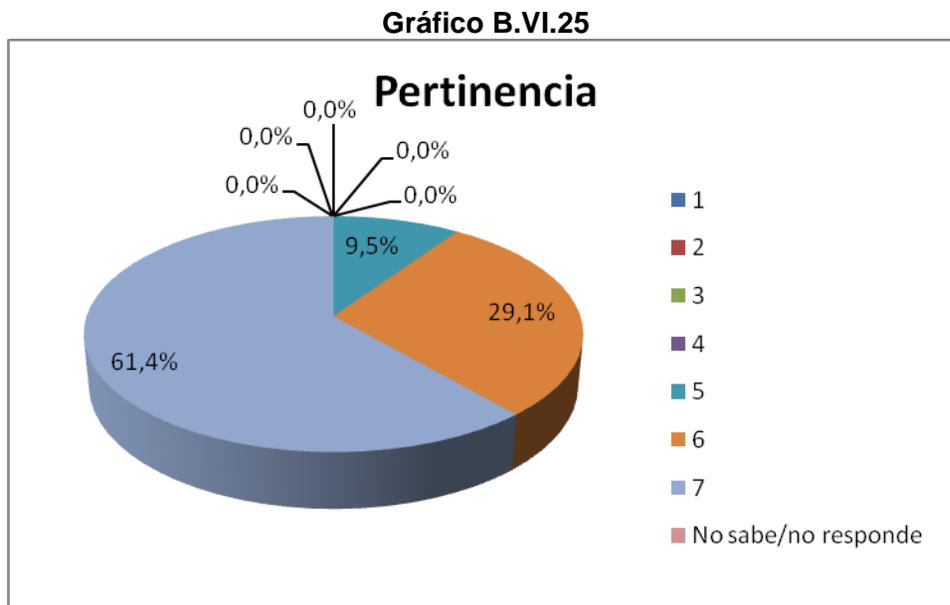
Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar *programación de actividades*, *dominio de contenidos de los académicos* y *duración del curso* como los aspectos mejor evaluados del programa:

**Gráfico B.VI.24**



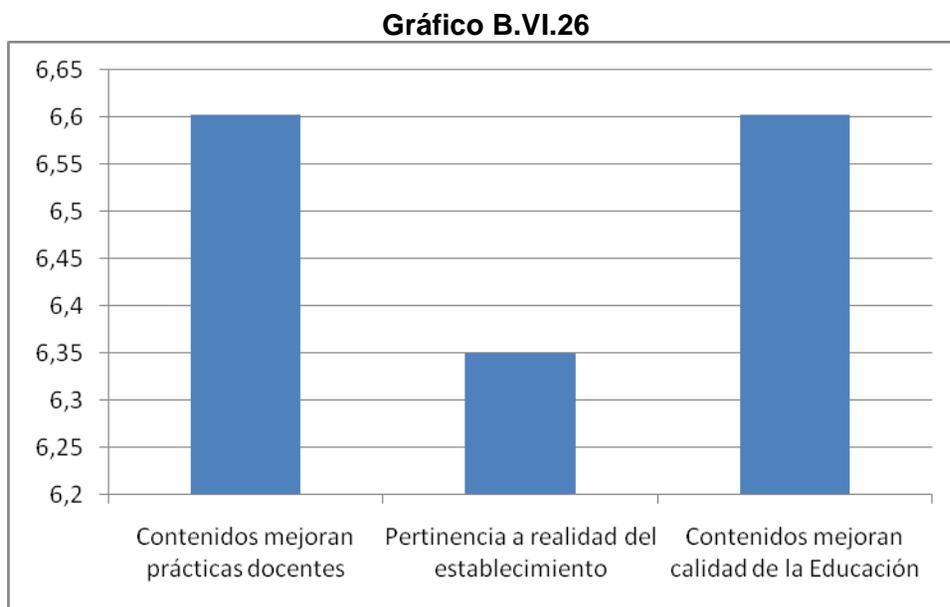
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Plan Matemáticas Becas de Especialización, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 61,4% le entrega la nota máxima, mientras que el 29,1% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación y las prácticas docentes*:

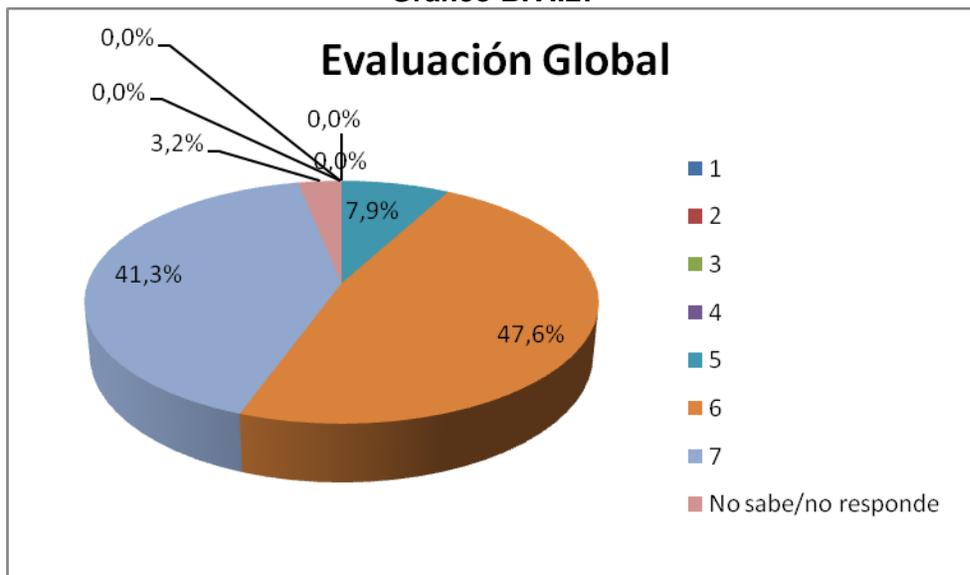


Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Plan Matemáticas Becas de Especialización la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al

40,5% y la segunda mejor asciende al 47,6%, lo que de todos modos confirma la positiva valoración. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

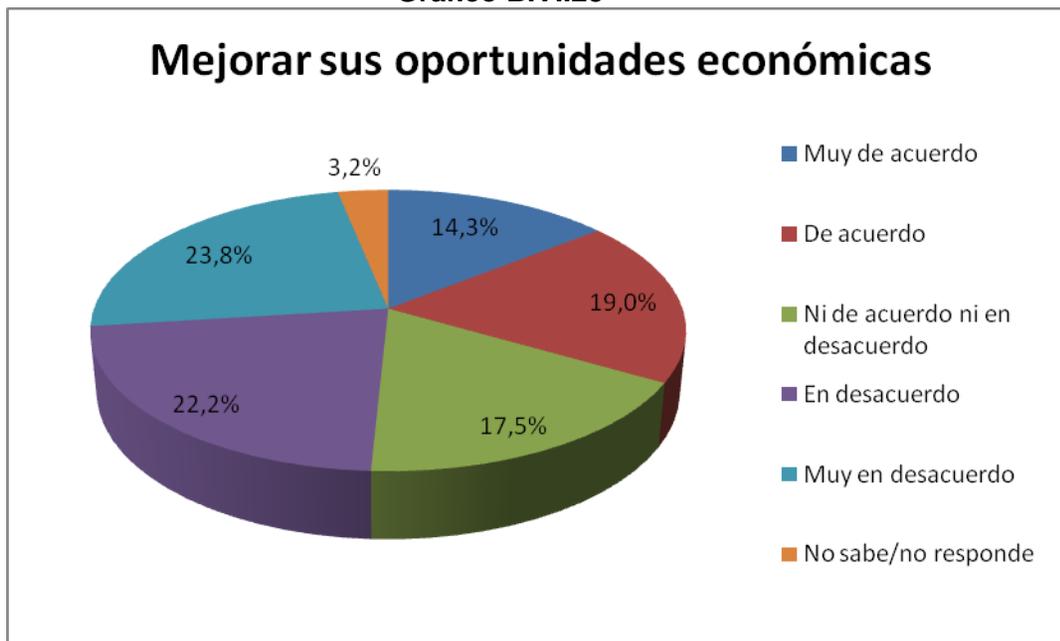
**Gráfico B.VI.27**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Plan Matemáticas Becas de Especialización indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 23,8% y un 23,8% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Por otro lado, un 14,3% y el 19% de los encuestados se inclinan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta motivación económica. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

**Gráfico B.VI.28**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 56,6% y 35,8% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

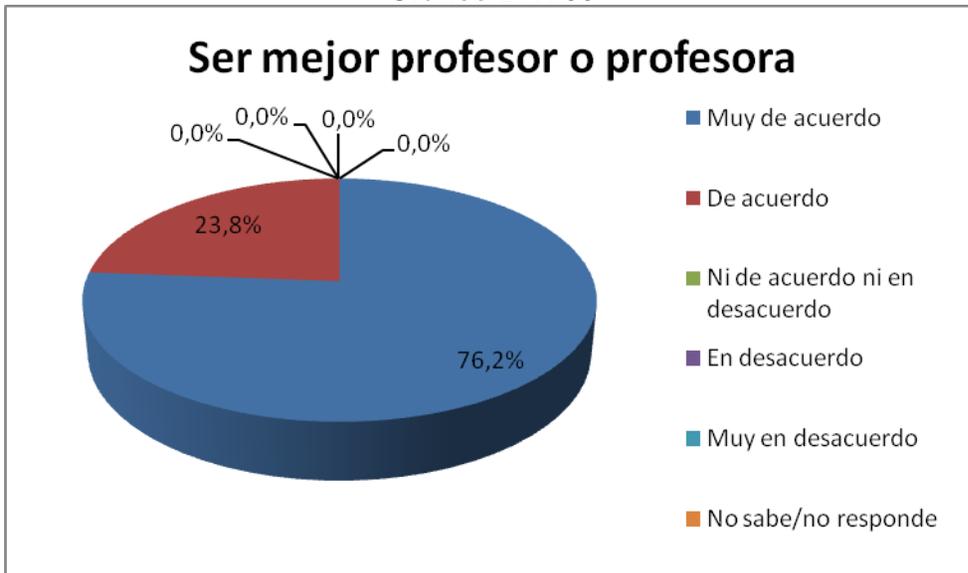
Gráfico B.VI.29



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 76,2% y un 23,8% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.VI.30



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Plan Matemáticas Becas de Especialización, puede encontrarse en el Anexo 3.

## **4. Uso de recursos**

### **4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa**

En el Cuadro N° B.VI.21 se muestran las fuentes de financiamiento del programa y su distribución porcentual, durante el período 2004 – 2006. Cabe destacar que sólo el componente “Otras modalidades de perfeccionamiento docente” se realizó durante los tres años, mientras que los otros tres, sólo se llevaron a cabo el año 2005.

En la realización de este programa intervienen recursos presupuestarios, del MINEDUC, y extrapresupuestarios, los que provienen principalmente de los sostenedores y beneficiarios del programa, dependiendo de la estrategia de intervención utilizada en cada componente. Las estrategias que se utilizaron fueron talleres comunales, pasantías nacionales, apropiación curricular y postítulos de especialización, de manera que mayoritariamente los aportes extrapresupuestarios corresponden a los costos en que incurren los beneficiarios por concepto de traslado, alojamiento y alimentación.

En el caso de los postítulos de especialización, al igual que en los otros programas donde se utiliza esta estrategia, existe un copago de los beneficiarios correspondiente a un valor entre \$50.000 y \$ 160.000 dependiendo de la Universidad que dicte el postítulo. Para efectos de estimar este aporte extrapresupuestario, se ha supuesto un aporte promedio de \$ 105.000 por beneficiario, obteniéndose un monto de M\$ 55.860 el año 2006<sup>31</sup>, equivalente a un 9% del financiamiento total del Programa. Este valor es razonable y consistente con el porcentaje de la participación de aportes de terceros en el programa de postítulos de mención, que es la misma modalidad de perfeccionamiento utilizado en este Programa.

Para el resto de los componentes no se valoró el aporte de terceros, debido a la dificultad de estimar un valor promedio, que refleje adecuadamente las distintas condiciones que se pueden presentar a lo largo del país.

Respecto de los recursos presupuestarios, la mayor parte de ellos corresponden a la asignación específica del programa, seguido por la asignación para soporte administrativo, la cual mostró una tendencia a la baja explicada.

---

<sup>31</sup> El año 2005 no se realizaron postítulos con recursos del Plan Matemáticas.

**Cuadro N° B.VI.21: Fuentes de Financiamiento del Programa (en miles de pesos año 2009)<sup>32</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2004 (1)		2005		2006	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>			<b>618.924</b>	<b>100%</b>	<b>580.239</b>	<b>91%</b>
1.1 Asignación específica al Programa			486.976	79%	472.049	74%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)			131.947	21%	108.190	17%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas			0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias (Postítulos)</b>			<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>55.860</b>	<b>9%</b>
<b>TOTAL</b>			<b>618.924</b>	<b>100%</b>	<b>636.099</b>	<b>100%</b>

(1) De acuerdo a información proporcionada por el CPEIP el año 2004 no se formuló requerimiento financiero ni aprobó presupuesto para este programa. La transferencia se creó durante el año 2004.  
Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En lo que respecta a la evolución del monto de la asignación específica al programa Plan de Matemáticas y su participación en el monto total de transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados, durante el período 2005 – 2006, se puede apreciar que disminuyó levemente, tanto en monto como en su participación respecto del total asignado al grupo de programas evaluados para cada año (Cuadro N° B.VI.22 y Gráfico N° B.VI.10).

**Cuadro N° B.VI.22: Monto Asignado al Programa Plan de Matemáticas y su participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

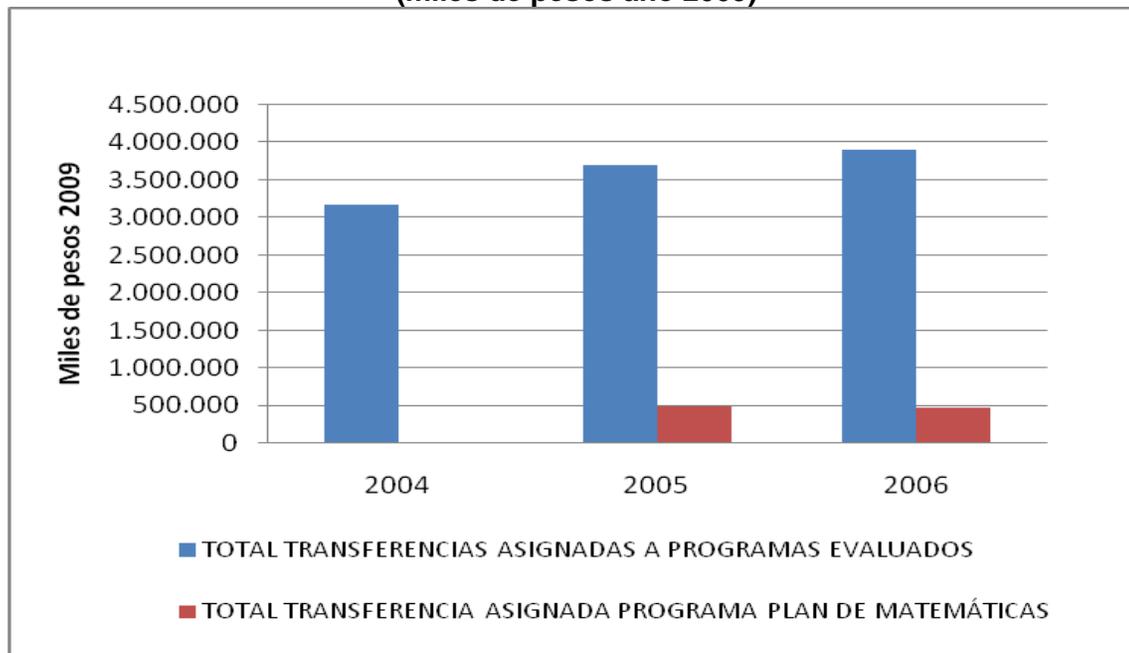
AÑO	MONTO ASIGNADO (MILES \$)		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO AL TOTAL DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA PLAN DE MATEMÁTICAS (1)	
<b>2004</b>	3.177.938	0	0,0%
<b>2005</b>	3.703.113	486.976	13,2%
<b>2006</b>	3.913.621	472.049	12,1%

(1) Según la Ley de Presupuesto.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

<sup>32</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

**Gráfico N° B.VI.10: Presupuesto anual Programa Plan de Matemáticas período 2004 – 2007 (miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.VI.23 se observa el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>33</sup>. De acuerdo a ello, se aprecia que el primer año, este programa no solicitó recursos en la formulación presupuestaria correspondiente, debido a que la decisión de ejecutarlo se tomó durante el mismo año 2004. En los años 2005 y 2006 tuvo un cumplimiento de 78% y 84% del monto asignado, lo cual refleja deficiencias en el proceso de planificación y programación presupuestaria del programa.

**Cuadro N° B.VI.23: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia Programa Plan de Matemáticas, período 2001-2007 (miles de \$ año 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
	(miles \$)	(miles \$)	
2004	0	284.161	
2005	486.976	378.376	78%
2006	472.049	395.053	84%

(1) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

(2) De acuerdo a información proporcionada por el CPEIP el año 2004 no se formuló requerimiento financiero ni aprobó presupuesto para este programa. La transferencia se creó durante el año 2004.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En este programa existen aportes de terceros, los que se estimaron para los postúlos que se realizaron los años 2004 y 2006. En el Cuadro N° B.VI.24 se muestran los porcentajes de aporte

<sup>33</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

extrapresupuestario para la producción de este programa, el que aumentó el año 2006 a un 10% desde un 3% el año 2004, explicado principalmente por el aumento en el número de beneficiarios de la estrategia.

**Cuadro N° B.VI.24: Indicador % de aportes de terceros para la producción del programa (miles de \$ año 2009)**

AÑO	COSTO TOTAL PROGRAMA	GASTO EFECTIVO DE PRODUCCIÓN EXTRAPRESUPUESTARIO	INDICADOR % de aportes de terceros para la producción
2004	412.232	13.650	3%
2005	510.273	0	0%
2006	559.267	55.860	10%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen dos indicadores: el costo por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa. No se realiza análisis respecto al gasto por hora de capacitación por beneficiario debido a que no es posible desagregar el gasto según estrategia.

En lo que respecta al gasto promedio por beneficiario, dado que no se dispone de información de recursos desagregada por componente ni estrategia de intervención, sólo se ha estimado un costo promedio de producción<sup>34</sup> y administrativo por beneficiario a nivel del programa completo, el que se muestra en el Cuadro N° B.VI.25.

El gasto de administración por beneficiario se mantuvo entre los años 2005 y 2006 porque, si bien aumentó el número de beneficiarios, la dotación del equipo coordinador aumentó sólo en una persona. Las variaciones que presenta el gasto de producción por beneficiario el año 2005 respecto de los otros años, responde a que ese año no se utilizó la estrategia de Postítulos de Especialización, la cual presenta uno de los más altos costos de producción, en comparación a otras actividades de perfeccionamiento..

**Cuadro N° B.VI.25: Gasto promedio por beneficiario (miles de \$ 2009)**

AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2004	150	372	522
2005	103	296	399
2006	103	373	475

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.VI.26 se muestra el gasto total del programa asociado a los recursos del MINEDUC y la distribución porcentual del gasto de producción y en soporte administrativo<sup>35</sup>, por año de ejecución, observándose una leve tendencia a aumentar la eficiencia del gasto, que se ve reflejada en la disminución de la participación porcentual del gasto administrativo sobre el total del gasto del programa.

<sup>34</sup> En el costo de producción para estimar el promedio por beneficiario no se incluyó los aportes de terceros ya que se pudo estimar sólo para una estrategia de intervención del componente Otras Modalidades de perfeccionamiento.

<sup>35</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

No obstante, el menor valor alcanzado fue de un 22% sobre el gasto total del programa, lo que se considera elevado, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Cabe destacar, que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>36</sup>.

**Cuadro N° B.VI.26: Gasto administrativo y de producción de Asignación Presupuestaria Programa Plan de Matemáticas (miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2004	54.431	59.989	114.420	284.161	398.582	29%
2005	56.493	75.404	131.897	378.376	510.273	26%
2006	47.036	61.318	108.354	395.053	503.407	22%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevaron a cabo eran prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así como tampoco es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible, para generar las capacitaciones programadas.

<sup>36</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

## **VII. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR**

### **1. Diseño del Programa**

#### **1.1. Diagnóstico inicial**

Este programa nació en respuesta a la débil incorporación de los docentes a la Reforma Educacional y la baja autoestima del Magisterio que identifica el CPEIP a través de las entrevistas realizadas por la consultora, a la vez de la necesidad de desarrollar y fomentar competencias en el ejercicio docente, como la autonomía, creatividad, espíritu crítico y participación, tanto a nivel curricular como didáctico. Así el programa se planteó como un estímulo para los profesionales de la educación que se hubieran destacado en su labor al interior de los establecimientos educacionales, a través del otorgamiento de becas de perfeccionamiento en el exterior (Diplomados o Pasantías).

Se considera que el problema está bien identificado; sin embargo, se aborda de modo general, lo que dificulta la operacionalización de posibles soluciones al respecto. Lo anterior obedece a que el problema – como se señaló en el capítulo de descripción- no se caracterizó a partir de un estudio de diagnóstico específico. En este sentido, no existen antecedentes suficientes que permitan asegurar que esta alternativa de programa haya sido la más conveniente para dar solución a un problema tan amplio como el planteado. Aún cuando, una iniciativa de esta naturaleza pueda responder a una política de perfeccionamiento de profesionales en el exterior, que impulse el país y pueda efectivamente, conjugar elementos, que favorezcan el aprendizaje y el reconocimiento laboral.

El programa no consideró un criterio de focalización específico. Más bien lo que se aprecia es que estuvo destinado a docentes de todos los sectores, niveles educativos y funciones. Sin embargo, en base a los criterios de selección se reconoce la necesidad de orientar el programa hacia las escuelas con un índice de vulnerabilidad superior, y específicamente, a los docentes que presenten mejores créditos curriculares en estos establecimientos.

Se considera que, sujeto al objetivo descrito en el diseño de este programa, el criterio de selección es pertinente dado el carácter general de este. Junto con esto, se evalúa como acertada la concentración en los establecimientos más rezagados del sistema educacional, como consecuencia del mayor índice de vulnerabilidad.

El enfoque de género es un aspecto que no ha sido incorporado en el diseño del programa, ya que no existen elementos que ameriten su incorporación.

El elemento posible de externalizar, las pasantías y diplomados en el extranjero como tales, ya se encuentran externalizadas. Además de esto, no se identifican actividades, procesos o componentes posibles de externalizar al sector privado.

Finalmente, el equipo consultor estima que el Programa de Perfeccionamiento en el Exterior no constituye una instancia de resolución efectiva del problema identificado por el programa, debido a que no presenta soluciones precisas y particulares a los objetivos que identifica, cuales son, de carácter más bien global y general.

#### **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

En el período bajo análisis, 2000 – 2005, las principales reformulaciones que presentó el programa fueron las siguientes:

- A contar del año 2001 termina el componente de becas para diplomados en el extranjero. La principal razón del término de este componente son presupuestarias, ya que el presupuesto

asignado a este programa disminuye progresivamente, lo que significó que para mantener el número de becas se readecuaron los destinos de los diplomados desde universidades en países anglosajones hacia países latinoamericanos. Dado que en opinión del programa estas modificaciones estaban afectando el logro de los objetivos del programa, se decidió ponerle término a esta modalidad y continuar sólo con las pasantías. Esta modificación parece razonable atendiendo a las restricciones presupuestarias enfrentadas por el Programa, ya que por una parte el servicio entregado no es comparable al entregado originalmente y por otra, no hay antecedentes que indiquen que un diplomado en universidades latinoamericanas sea más eficiente para los fines del programa, que un diplomado en una universidad chilena.

- Durante el año 2005 se incorporó como población objetivo a docentes que estaban desempeñando roles de apoyo al desarrollo profesional de sus colegas, como una forma de reforzar la línea de aprendizaje entre pares. Esta modificación parece adecuada atendiendo a un posible efecto multiplicador de estas experiencias.

El año 2005 es el último año de operación del programa. Su término parece pertinente, ya que las restricciones presupuestarias han restado efectividad al Programa (el año 2005 el presupuesto asignado fue un 15% del presupuesto asignado el año 2001), lo cual también tuvo un impacto en el interés de los docentes por postular a esta modalidad de perfeccionamiento, lo que de acuerdo a lo informado por el Programa, se ve reflejado en la reducción del número de postulantes.

### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

El programa de Perfeccionamiento en el Exterior no tiene duplicidad de funciones con otros programas del MINEDUC. Por el contrario, complementa al resto de la oferta de programas de perfeccionamiento. Es importante destacar que esta complementariedad no es coordinada a nivel institucional, sino que se produce debido a la amplitud con que se definen tanto las problemáticas a resolver como los objetivos, al interior del Centro.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional del programa estaba constituida por un equipo coordinador a nivel central, formado por seis personas. De éstas, cuatro tenían un rol a nivel de diseño y gestión no operacional, y dos fueron personal de apoyo, más la colaboración de los Departamentos Provinciales de Educación, en caso de ser necesario. Esto corresponde a un modelo sencillo, debido a las pocas unidades o entidades involucradas, que colabora con una eficiente gestión de procesos, de modo que resulta suficiente y funcional a las necesidades.

Al interior del equipo coordinador, la estructura organizacional resulta también sencilla, con sólo dos niveles jerárquicos, consecuentes con la estructura de asignación de responsabilidades.

Se considera que la estructura organizacional fue adecuada, ya que no se generaron problemas operacionales en la ejecución.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

La asignación de responsabilidades al interior del equipo coordinador del programa respondía de buena manera a las necesidades de sus funciones. De este modo, se distribuyeron internamente las

responsabilidades respecto a administración, relaciones con instituciones extranjeras, diseño de instrumentos y análisis presupuestario.

El equipo coordinador sólo requirió apoyo de los Departamentos Provinciales de Educación, como entidad externa al nivel central, para acciones de tipo coordinativas, cuando así fue requerido.

Respecto de los mecanismos de coordinación con las instituciones extranjeras ejecutoras de las actividades en el país visitado por el docente beneficiario, estos fueron de carácter formal, con diseño en cuanto a forma y contenido predefinidos por el equipo coordinador. Sin embargo, los mecanismos usados para coordinarse con los Departamentos Provinciales, fueron de carácter informal, preferentemente correos electrónicos y telefónicamente, sólo utilizados en caso de ser necesario.

## **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

Dado el análisis descriptivo del capítulo anterior, se considera que no existe un criterio de focalización claramente definido para este programa - cuestión que es coherente con la identificación del problema – lo cual resulta en que la población beneficiaria sea prácticamente todo el universo de docentes. Sí se establecieron criterios de selección que permitían priorizar. En base a lo descrito en el capítulo previo, se considera que los criterios de selección fueron coherentes con el diseño, donde la principal preocupación estuvo centrada en contextos educacionales más críticos, es decir, la principal preocupación al momento de la selección está dada por el índice de vulnerabilidad y el “retorno de la inversión”, dado por los antecedentes curriculares del postulante. En este sentido, el programa estuvo correctamente definido en cuanto a criterios de selección.

## **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

El programa de Pasantías al extranjero celebraba convenios directos entre el Ministerio de Educación y las instituciones extranjeras en las cuales delegó la función de ejecutar las actividades en el país visitado. Dichos contratos definían pagos sujetos a entregas de informes parciales y un informe final, a partir de los cuales era posible monitorear el correcto funcionamiento de las actividades.

Si bien la distribución regional de docentes beneficiarios no se definió en forma explícita como uno de los criterios de selección, de acuerdo a la Evaluación de Impacto<sup>37</sup> del Programa efectuada por Christian Miranda J., en la práctica los docentes que participaron de esta modalidad de perfeccionamiento provinieron de diversas regiones, no observándose concentración de beneficiarios en una o pocas regiones en particular, pudiendo definir este criterio como una distribución regional de los recursos que administró el programa.

## **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

A nivel de evaluación, los profesores eran evaluados por la Institución extranjera, a través de pruebas y la presentación de los proyectos de innovación que debían desarrollar a su regreso al país.

Las actividades de seguimiento eran adecuadas ya que permitían al equipo coordinador del programa conocer el avance de las actividades, así como la percepción de los becarios, lo cual le permitía tomar decisiones sobre el desarrollo del programa.

En términos de diseño, se consideran pertinentes los requerimientos de evaluación y seguimiento, aún cuando se estima que son insuficientes para un programa que requiere de recursos tan elevados para su ejecución. En este sentido, es importante mencionar que, el seguimiento que pudiera realizar el profesional responsable del programa, apoyado en la labor que al respecto pudieran desarrollar las

---

<sup>37</sup> Impacto del programa de becas en el exterior sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los docentes beneficiados. Christian Miranda Jaña, Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación. 2003

Secretarías Regionales Ministeriales y los Departamentos Provinciales de Educación, no es un procedimiento suficientemente sistematizado y estructurado que permita verificar y asegurar que los docentes beneficiarios, al reintegrarse en su realidad educativa, cumplieran con todas las exigencias que le demandaba el programa, actividad que tal vez pudo ser externalizada, en vez de incorporarla dentro de las propias de las SEREMIs y DEPROVs.

Junto con esto, el programa no contaba con una sistematización de la evaluación y posterior seguimiento para analizar el nivel de éxito de las modalidades, de manera de generar información que permitiera la toma de decisiones orientada a rectificar procesos o criterios que permitan una mayor eficacia o éxito del programa.

### 3. Eficacia del Programa

En el Cuadro B.VII.1 se muestra el total anual de docentes beneficiarios del Programa para los años comprendidos entre 2000 y 2005. Como se observa, mientras el año 2000 la cantidad de docentes beneficiarios fue casi el doble de lo usual, para el año 2005 se observa una significativa disminución.

**Cuadro B.VII.1: Beneficiarios por Año**

Año	Número de Docentes Inscritos
2000	916
2001	462
2002	460
2003	415
2004	408
2005	130
<b>TOTAL</b>	<b>2791</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

Respecto a la distribución regional de los beneficiarios, la que se presenta en el Cuadro B.VII.2, si bien se observa que el programa tiene presencia en todo el país, cabe destacar la importante participación de la VIII región junto a la región Metropolitana. Esto es consecuente con que estas regiones también concentran la mayor cantidad de docentes de la población potencial (a excepción de la V región).

**Cuadro B.VII.2: Beneficiarios por Año y Región**

Año	Beneficiarios por Regiones												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII
2000	44	28	18	38	95	58	72	160	86	100	13	22	182
2001	16	8	8	29	46	27	38	89	44	50	6	6	95
2002	24	13	15	26	37	21	34	91	48	62	5	9	75
2003	16	9	17	18	41	23	39	75	35	44	6	13	79
2004	20	7	12	28	50	20	28	66	27	41	7	9	93
2005	5	4	5	5	20	7	8	19	18	18	0	0	21
<b>Total 2000-2005</b>	<b>125</b>	<b>69</b>	<b>75</b>	<b>144</b>	<b>289</b>	<b>156</b>	<b>219</b>	<b>500</b>	<b>258</b>	<b>315</b>	<b>37</b>	<b>59</b>	<b>545</b>
<b>% del Total Fila</b>	4,5%	2,5%	2,7%	5,2%	10,4%	5,6%	7,8%	17,9%	9,2%	11,3%	1,3%	2,1%	19,5%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

El Cuadro B.VII.3 muestra estadísticas respecto a la población beneficiaria y población objetivo del programa Perfeccionamiento en el Exterior. Los datos más significativos dicen relación con la dependencia de los establecimientos de los beneficiarios. Para la población potencial, se señala que los establecimientos municipales alcanzan un 52,9%, los particulares subvencionados el 47,1% y los particulares pagados y corporaciones el 0%. No obstante, la población beneficiaria del programa corresponde a un 72,1% de establecimientos municipales, el 22,9% de particulares subvencionados, 3,4% de particulares pagados y 1,6% de corporaciones.

**Cuadro B.VII.3: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Perfeccionamiento en el Exterior		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	70,7%	66,3%
	Desviación Estándar	23,6%	25,6%
Dependencia Establecimiento	Municipal	72,1%	52,9%
	Particular Subvencionada	22,9%	47,1%
	Particular Pagado	3,4%	0,0%
	Corporaciones	1,6%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	19,0%	13,5%
	Urbano	81,0%	86,5%
Sexo	Masculino	33,7%	28,8%
	Femenino	66,3%	71,2%
Edad	Edad Promedio	43,7	44,8
	Desviación Estándar	8,1	11,5
Título	Titulados en Educación	97,1%	90,7%
	Titulados en otra Area	0,8%	4,5%
	No Titulados	2,1%	4,8%
Tipo Título	Sin Título en Educación	2,9%	9,3%
	Ed. Párvulo	7,2%	10,2%
	Ed. Diferencial	2,9%	5,6%
	Ed. General Básica	48,1%	44,4%
	Ed. Media	38,8%	30,5%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	17,2	16,9
	Desviación Estándar	9,0	11,9

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

## Cobertura

El Cuadro B.VII.4 muestra la cobertura anual del Programa de Becas al Exterior, por región y total. Como se puede apreciar, el componente ha alcanzado una cobertura anual máxima a nivel país de 0,5%.

El Cuadro B.VII.5 muestra la cobertura acumulada del Programa de Perfeccionamiento en el Exterior, por región y total. Como se puede apreciar, el componente alcanzó una cobertura de 1,6% a nivel nacional, con un máximo de 3,2% en la XII Región y un mínimo de 1,3% en II Región. La baja cobertura del periodo es razonable y se explica por su alto costo por beneficiario, lo que la convierte en una modalidad de perfeccionamiento selectiva y no masiva, como lo son otras estrategias utilizadas por el CPEIP (por ejemplo, Talleres Comunales o Formación a Distancia a través de TIC's).

**Cuadro B.VII.4: Porcentaje de Cobertura por Región y Año**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2001	0,8%	0,6%	0,6%	0,5%	0,5%	0,6%	0,6%	0,7%	0,7%	0,7%	0,9%	1,2%	0,3%	0,5%
2002	0,3%	0,1%	0,2%	0,3%	0,2%	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,3%	0,2%	0,3%
2003	0,4%	0,3%	0,5%	0,3%	0,2%	0,2%	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,5%	0,1%	0,3%
2004	0,3%	0,2%	0,5%	0,2%	0,2%	0,2%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	0,7%	0,2%	0,2%
2005	0,4%	0,1%	0,3%	0,4%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,5%	0,5%	0,1%	0,3%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2005 (169.835 docentes).

**Cuadro B.VII.5: Porcentaje de Cobertura Acumulada por Región y Total**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2001	0,8%	0,6%	0,6%	0,5%	0,5%	0,6%	0,6%	0,7%	0,7%	0,7%	0,9%	1,2%	0,3%	0,5%
2002	1,1%	0,7%	0,8%	0,8%	0,7%	0,9%	1,0%	1,1%	1,1%	1,1%	1,3%	1,5%	0,5%	0,8%
2003	1,5%	1,0%	1,3%	1,1%	0,9%	1,1%	1,3%	1,5%	1,5%	1,5%	1,7%	2,0%	0,6%	1,1%
2004	1,8%	1,2%	1,8%	1,3%	1,1%	1,3%	1,6%	1,8%	1,8%	1,8%	2,1%	2,7%	0,8%	1,3%
2005	2,2%	1,3%	2,1%	1,7%	1,4%	1,5%	1,9%	2,1%	2,1%	2,1%	2,6%	3,2%	0,9%	1,6%
<b>TOTAL 2001- 2007</b>	2,2%	1,3%	2,1%	1,7%	1,4%	1,5%	1,9%	2,1%	2,1%	2,1%	2,6%	3,2%	0,9%	1,6%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2005 (169.835 docentes).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.VII.6 se puede apreciar que existe un bajo cumplimiento de metas anuales explicado principalmente por una deficiente programación de estas, observándose en algunos casos, cumplimientos menores al 50% de las metas iniciales y en otros, por sobre el 100% de lo planificado.

**Cuadro B.VII.6: Cumplimiento de Metas por Año**

PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2001	400	462	116%
2002	440	460	105%
2003	450	415	92%
2004	340	408	120%
2005	318	130	41%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP

### 3.1. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Perfeccionamiento en el Exterior:

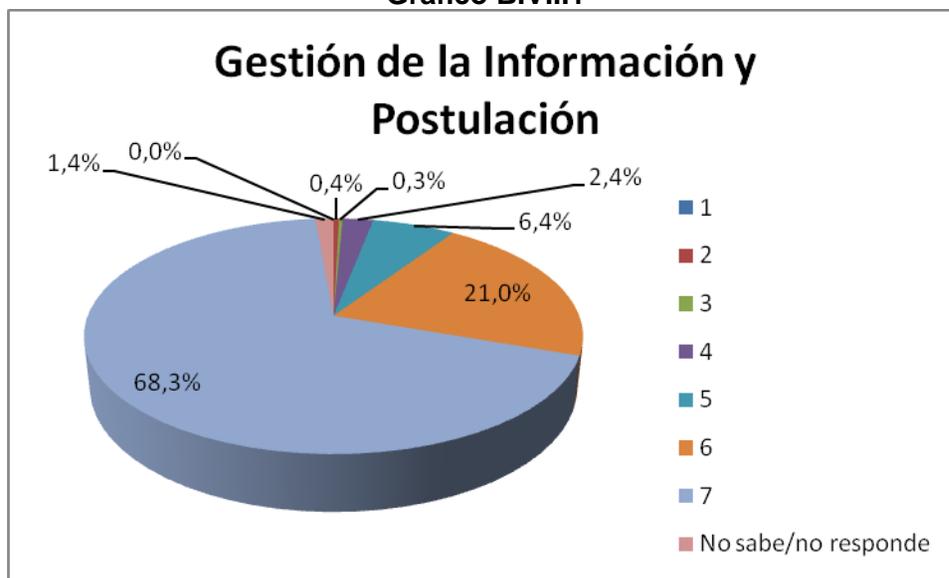
Perfeccionamiento en el Exterior	
Región	Logradas
1	10
2	8
3	5
4	9
5	31
6	12
7	21
8	29
9	31
10	30
11	3
12	4
13	48

Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Perfeccionamiento en el Exterior es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 68,3% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 21% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede señalar que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

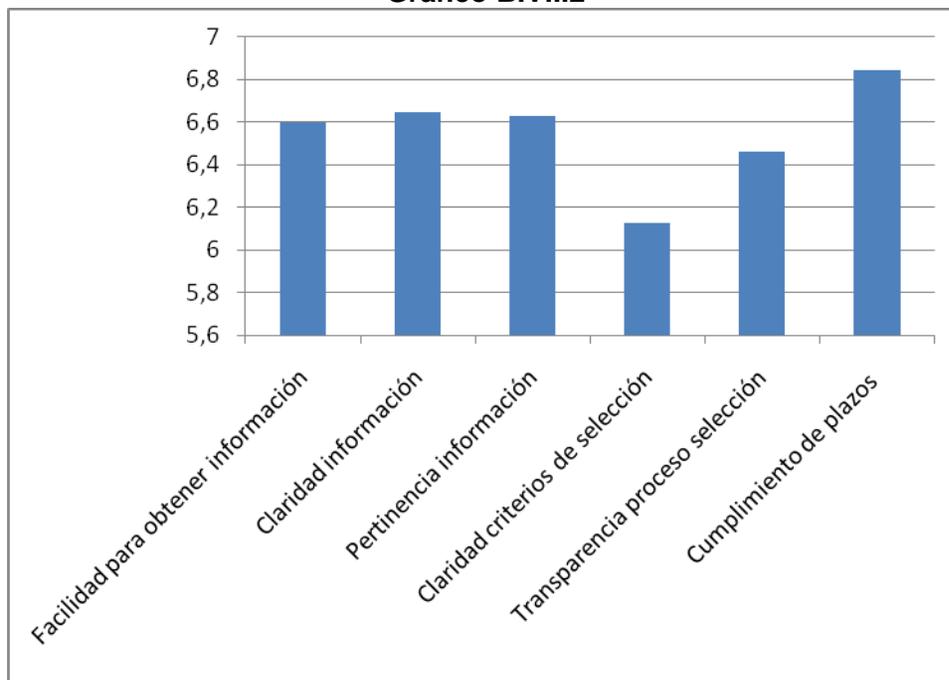
Gráfico B.VII.1



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, mientras que *claridad de los criterios de selección* corresponde al ítem que obtiene menor calificación:

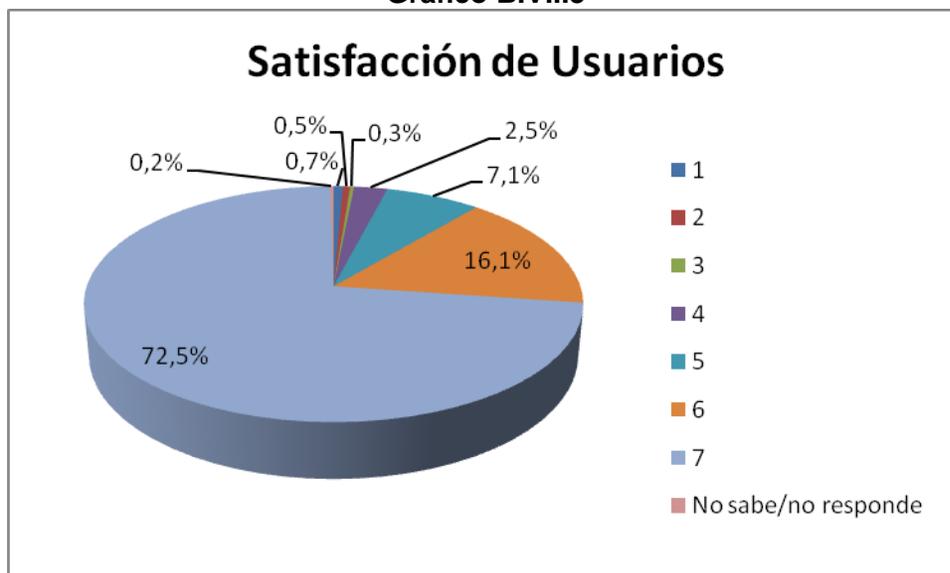
Gráfico B.VII.2



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Perfeccionamiento en el Exterior, que reúne un total de diez preguntas, se aprecia que un 72,4% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 16,1% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

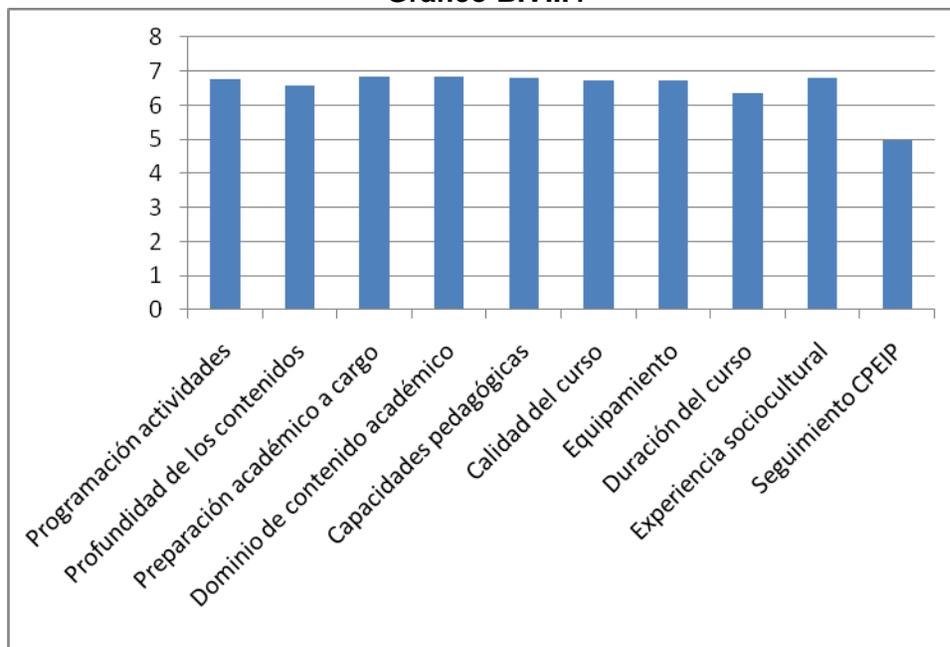
Gráfico B.VII.3



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde prácticamente todos los ítems están cercanos al máximo, a excepción del *seguimiento del CPEIP*, el cual obtiene una calificación notoriamente inferior al resto:

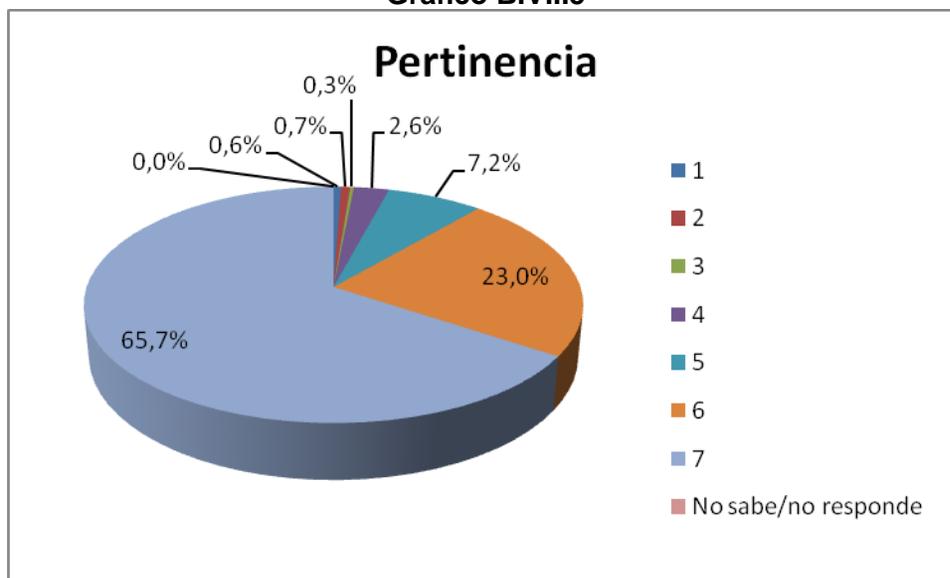
Gráfico B.VII.4



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Perfeccionamiento en el Exterior, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 65,7% le entrega la nota máxima, mientras que el 23% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

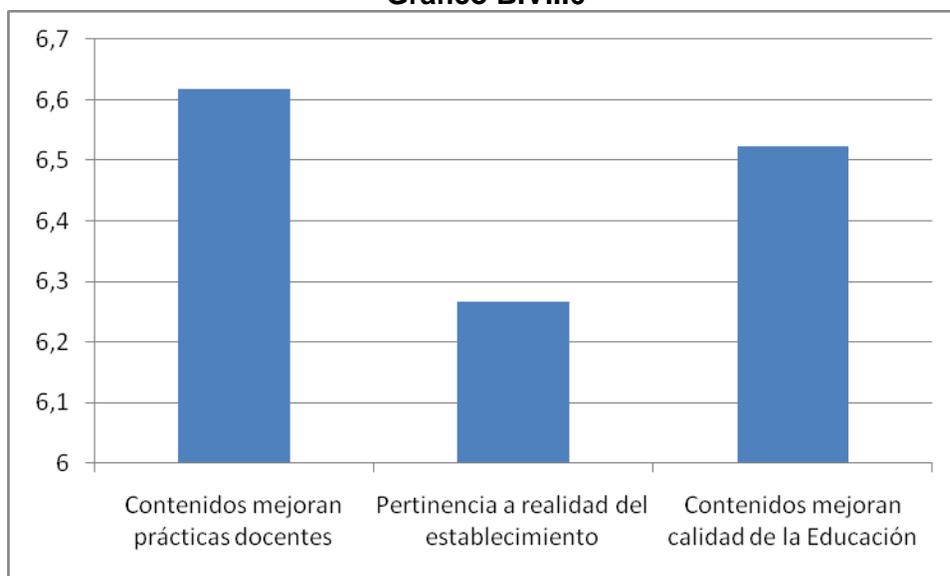
Gráfico B.VII.5



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar las prácticas docentes*:

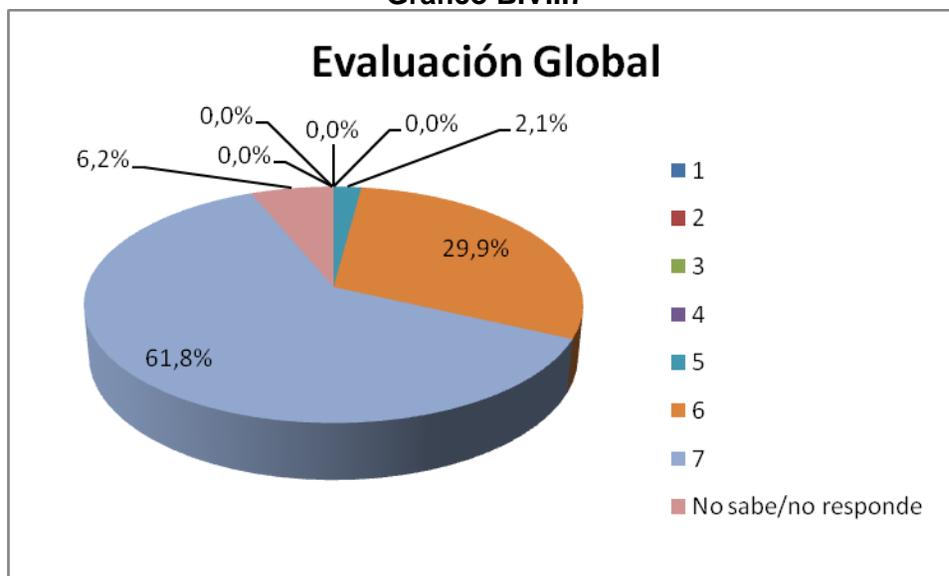
Gráfico B.VII.6



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre la Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Perfeccionamiento en el Exterior, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – muestra una leve baja, pero conforma una evaluación altamente positiva. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 61,8%. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

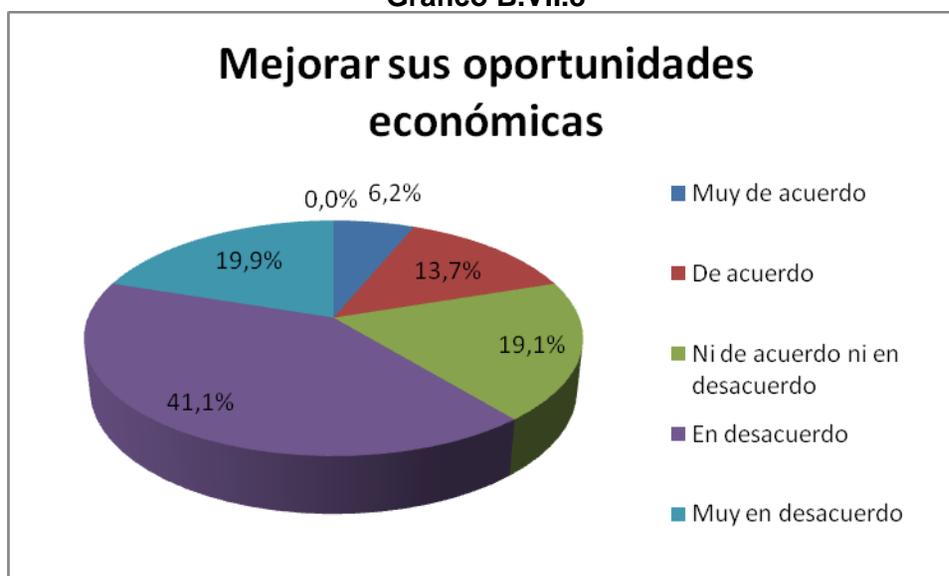
Gráfico B.VII.7



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Perfeccionamiento en el Exterior indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 19,9% y un 41,1% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Distinta es la posición del 6,2% y 13,7% de los beneficiarios encuestas que declaran estar *muy de acuerdo* y *de acuerdo* frente a la motivación económica. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

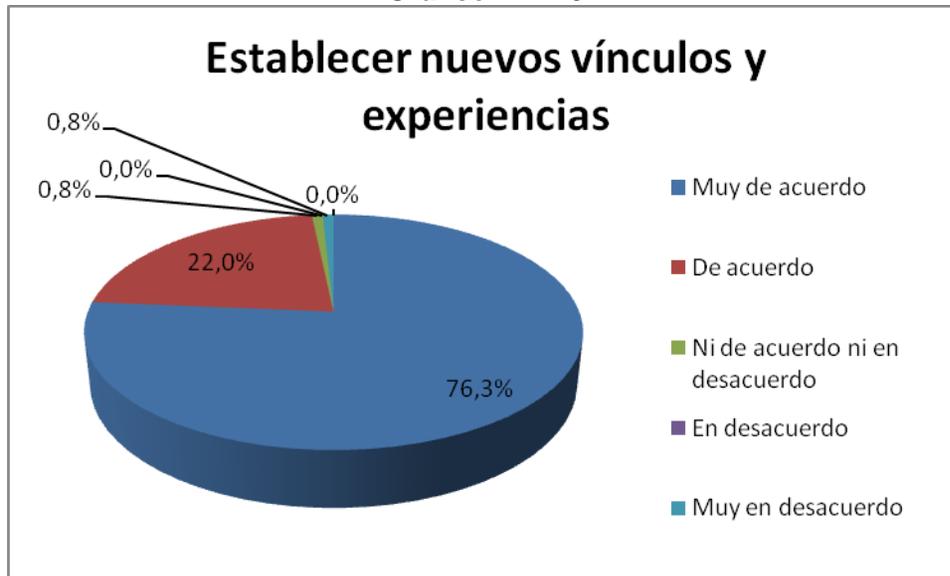
Gráfico B.VII.8



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 76,3% y 22% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

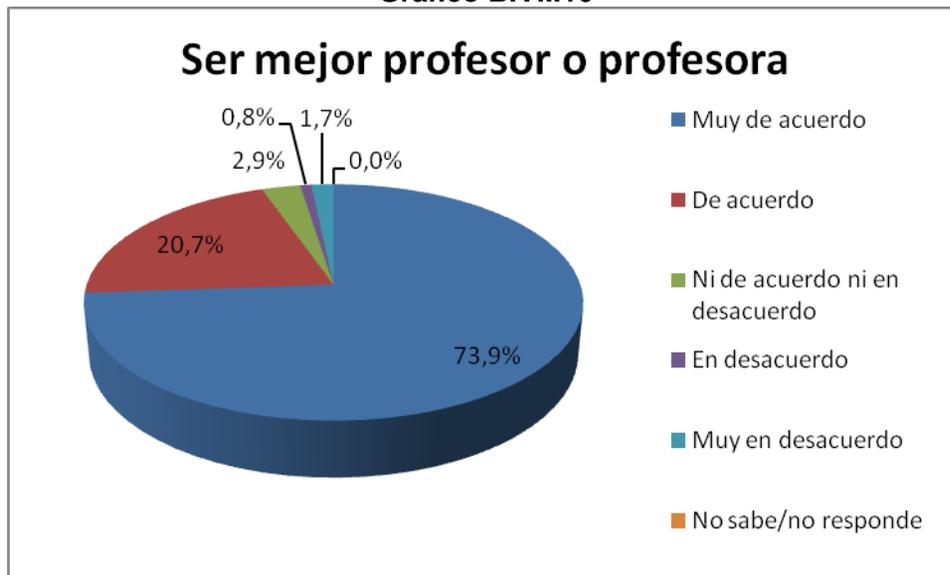
Gráfico B.VII.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

En último lugar, puede observarse que un 73,9% y un 20,7% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.VII.10



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Perfeccionamiento en el Exterior, puede encontrarse en el Anexo 3.

## 4. Uso de recursos

### 4.1. Análisis de los Recursos Financieros del Programa

En el Cuadro N° B.VII.7 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Perfeccionamiento en el exterior y su distribución porcentual, durante el período 2001 – 2005. Como se menciona en la Parte A (descripción del programa), este consistió en el financiamiento de una beca en el exterior para profesionales de la educación. Si bien es posible reconocer que lo más probable es que hayan habido aportes extrapresupuestarios, producto del reemplazo del docente beneficiario en el establecimiento donde ejerce, además de los costos que eventualmente pudieran haber efectuado los propios profesionales becados, estos no han sido estimados ya que no existen antecedentes que permitan efectuar una buena aproximación de ello, más aún considerado el tiempo transcurrido. Sobre este último se supondrá que el valor de la beca más el sueldo, es suficiente para solventar todos los gastos en que debiera incurrir el becado.

Dentro del aporte fiscal, la principal partida presupuestaria durante el período de evaluación fue la asignación específica al programa, la que fue disminuyendo producto del cambio en los países de destino, disminución del tiempo de duración de las actividades de perfeccionamiento y el número de becas otorgadas, por razones presupuestarias, hasta la finalización del programa el año 2005, donde se alcanzó el menor valor, correspondiente a 298,4 millones de pesos.

En lo que respecta a la asignación para soporte administrativo, este también disminuyó durante el período de análisis, lo que se explica, principalmente, por una disminución de la dotación de personal del equipo coordinador a cargo, respondiendo a los menores niveles de producción del programa, lo que si bien se considera una medida de ajuste adecuada a los nuevos requerimientos, no fue suficiente para mantener la eficiencia en el gasto de los primeros años (medido como el porcentaje del gasto administrativo sobre el gasto total del programa, ver Cuadro N° B.VII.12).

**Cuadro N° B.VII.7: Fuentes de Financiamiento del Programa Perfeccionamiento en el Exterior (Miles de pesos año 2009)<sup>38</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2001		2002		2003		2004		2005	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>2.101.075</b>	<b>100%</b>	<b>2.346.935</b>	<b>100%</b>	<b>1.895.565</b>	<b>100%</b>	<b>1.338.970</b>	<b>100%</b>	<b>411.418</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	1.933.664	92%	2.156.984	92%	1.718.867	91%	1.219.515	91%	298.392	73%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	167.411	8%	189.950	8%	176.698	9%	119.454	9%	113.025	27%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>		<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.101.075</b>	<b>100%</b>	<b>2.346.935</b>	<b>100%</b>	<b>1.895.565</b>	<b>100%</b>	<b>1.338.970</b>	<b>100%</b>	<b>411.418</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Al analizar la evolución del monto de la asignación específica al programa Perfeccionamiento en el Exterior y su participación en el monto total de transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados, durante el período 2001 – 2005, se puede apreciar que éste disminuyó, tanto en monto como en participación relativa, lo que se explica por un cambio de prioridades a raíz de la evaluación realizada

<sup>38</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

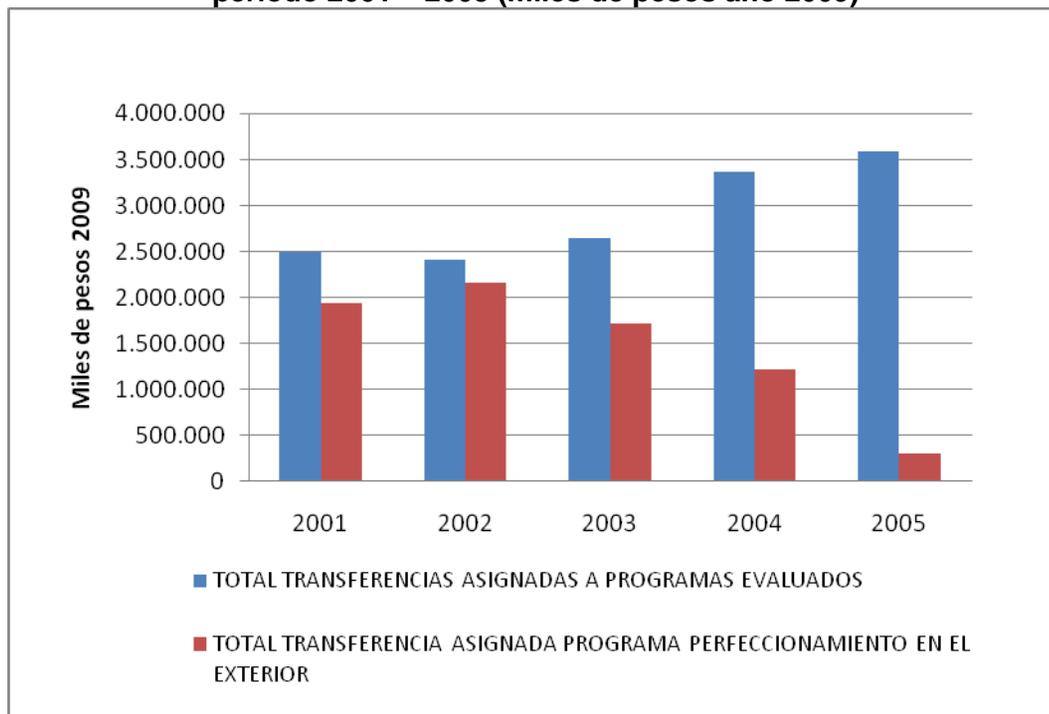
por la DIPRES el año 2000<sup>39</sup>, y a la búsqueda de estrategias sustitutas de menor costo, como fue el componente de Estadías de Especialización en universidades chilenas, que se llevó a cabo durante los años 2003 y 2004 (Cuadro N° B.VII.8 y Gráfico N° B.VII.4).

**Cuadro N° B.VII.8: Monto asignado al Programa Perfeccionamiento en el Exterior y su participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO (MILES \$)		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO DEL TOTAL DE PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS (1)	TRANSFERENCIA PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTERIOR (2)	
2001	2.489.868	1.933.533	77,7%
2002	2.404.360	2.156.984	89,7%
2003	2.646.330	1.718.867	65,0%
2004	3.364.878	1.219.515	36,2%
2005	3.587.247	298.392	8,3%

(1) Según Ley de Presupuesto; (2) Para los años 2001 y 2002, la asignación inicial informada por el CPEIP corresponde al presupuesto aprobado cada año; para los años 2003 y 2004, a la Formulación del presupuesto de ese año, con fecha del mes de julio del año anterior y para el año 2005, a la apertura del presupuesto en enero de ese año.  
Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Gráfico N° B.VII.4: Presupuesto anual Programa Perfeccionamiento en el Exterior, período 2001 – 2005 (miles de pesos año 2009)**



Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

<sup>39</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000

#### 4.2. Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.VII.9 se observa el gasto efectivo de la transferencia asignada al programa<sup>40</sup>. A partir de esta información, se aprecia que este gasto disminuyó gradualmente, producto de la disminución de su presupuesto hasta el término del programa el año 2005, observándose una ejecución presupuestaria variable, que en algunos años se situó por sobre el 100% y en otros por bajo el 85% del monto asignado inicialmente, lo que refleja una deficiente planificación y formulación presupuestaria del programa.

**Cuadro N° B.VII.9: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia Programa Perfeccionamiento en el Exterior, período 2000 - 2005**  
(miles de \$ año 2009)

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
2001	1.933.533	2.275.727	118%
2002	2.156.984	2.247.997	104%
2003	1.718.867	1.435.421	84%
2004	1.219.515	998.213	82%
2005	298.392	339.828	114%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.  
(1) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

#### 4.3. Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen tres indicadores: el costo por beneficiario, costo por hora pedagógica de capacitación por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa.

En el Cuadro N° B.VII.10 se muestra la evolución del gasto promedio de producción, administración y total por beneficiario para el período 2001 – 2005 y en Cuadro N° B.VII.11, el gasto promedio por hora por beneficiario<sup>41</sup>, observándose en términos generales una tendencia a la baja en el gasto de producción, debido a que a raíz de la disminución de la asignación presupuestaria, para mantener niveles de producción similares se comienza a privilegiar actividades de perfeccionamiento de menor costo, reduciéndose la duración de las actividades y favoreciendo destinos en Latinoamérica. Esta reducción en el costo unitario no puede ser considerada necesariamente como una mejora en la eficiencia del programa, ya que podría ser explicada por la priorización de países de destino con un menor costo de vida, la disminución de la duración de las pasantías, entre otras medidas. Esta misma razón es lo que, de acuerdo a lo informado por el equipo coordinador del programa en entrevista en profundidad, motivó la decisión de finalizar su ejecución el año 2005.

En el caso del costo administrativo por beneficiario, la disminución se explica por la reducción de la dotación de personal a cargo del programa, que pasó de 6 personas el año 2001, a 4 el año 2005, ajustándose a la disminución de su producción.

<sup>40</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

<sup>41</sup> El costo por hora beneficiario se calculó considerando que la experiencia aportaba a los beneficiarios 150 horas pedagógicas los años 2001 y 2002, y 120 horas pedagógicas a partir del año 2003.

**Cuadro N° B.VII.10: Gasto promedio por beneficiario  
(miles de pesos 2009)**

<b>AÑO</b>	<b>GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO</b>
<b>2001</b>	362	4.926	5.288
<b>2002</b>	410	4.887	5.297
<b>2003</b>	424	3.459	3.883
<b>2004</b>	291	2.447	2.738
<b>2005</b>	869	2.614	3.483

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

**Cuadro N° B.VII.11: Gasto promedio por hora-beneficiario  
(miles de pesos 2009)**

<b>AÑO</b>	<b>GASTO ADMINISTRACIÓN POR HORA-BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO PRODUCCIÓN POR HORA-BENEFICIARIO</b>	<b>GASTO TOTAL POR HORA-BENEFICIARIO</b>
<b>2001</b>	2,41	32,84	35,25
<b>2002</b>	2,73	32,58	35,31
<b>2003</b>	3,53	28,82	32,36
<b>2004</b>	2,43	20,39	22,82
<b>2005</b>	7,24	21,78	29,03

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.VII.12 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros<sup>42</sup>. Tal como se mencionó anteriormente en este programa no se valoró el aporte de terceros, de manera que la información entregada sólo corresponde al gasto de responsabilidad del CPEIP.

De acuerdo a la información contenida en el cuadro, se puede apreciar que el programa fue perdiendo eficiencia, ya que el porcentaje de gasto en soporte administrativo fue aumentando sostenidamente durante el periodo de evaluación, lo cual se explica por la disminución del presupuesto para la producción de las actividades de perfeccionamiento. No obstante, Perfeccionamiento de Docentes en el Exterior, es uno de los programas evaluados que muestra un menor porcentaje de gasto administrativo, salvo su último año de ejecución.

<sup>42</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

**Cuadro Nº B.VII.12: Gasto administrativo y de producción Programa Perfeccionamiento en el Exterior (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2001	86.321	80.934	167.255	2.275.727	2.442.982	7%
2002	92.798	95.875	188.674	2.247.997	2.436.671	8%
2003	90.850	85.021	175.872	1.435.421	1.611.293	11%
2004	66.845	52.003	118.848	998.213	1.117.061	11%
2005	56.493	56.482	112.975	339.828	452.804	25%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## VIII.EVALUACIÓN DEL PROGRAMA LIDERAZGO EDUCATIVO

### 1. Diseño del Programa

#### 1.1. Diagnóstico inicial

Si bien existen estudios<sup>43</sup> que dejan de manifiesto el valor estratégico de la gestión de los establecimientos y el liderazgo educativo para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes, no es requisito que los directivos docentes se preparen en programas formales de estudio antes de desempeñarse en estas labores, por lo que ejercen su función de acuerdo a formación informal recibida por sus pares, su propia experiencia y sus habilidades personales.

En este sentido, el programa fundamenta su diseño en una necesidad identificada claramente, buscando mediante diversas líneas de acción y metodologías de intervención, el fortalecimiento de la gestión escolar, desarrollo de competencias y mejoramiento de las prácticas de gestión y liderazgo pedagógico de los docentes directivos, docentes técnicos pedagógicos y sostenedores que se desempeñan en establecimientos subvencionados.

Se definió como población potencial de las acciones del programa a todos aquellos docentes que cumplan un rol directivo en los establecimientos en los cuales se desempeñan, estos son los sostenedores, directores y jefes de unidades pedagógicas. Estos criterios son coherentes con la definición de la necesidad que el programa busca satisfacer.

Los criterios de selección se podrían complementar a futuro con algunos criterios de focalización, estos no han sido aún aplicados (ni definidos en detalle), se definirían posteriormente de acuerdo a la política ministerial de equidad, privilegiando a aquellos docentes directivos que desempeñen en establecimientos educaciones con altos índices de vulnerabilidad.

Respecto a funciones y/o procesos potenciales a ser externalizados en instituciones externas expertas, cabe mencionar que en términos generales, el diseño actual del programa delega en instituciones de educación superior la ejecución de las actividades lectivas, potenciando las capacidades de diseño, administración y supervisión al interior del equipo coordinador del programa.

Sin embargo es posible advertir como oportunidades de externalización, por un lado la preparación de los profesores guía que participan de la estrategia Talleres Locales, situación bajo la cual se replicaría de alguna manera, la experiencia del componente Talleres Comunales. Por otro lado, debido principalmente a que este programa anida la ejecución de diversas estrategias de perfeccionamiento, se advierte la oportunidad de replicar la delegación de las acciones de seguimiento en terreno en una institución externa (tal como lo realiza el Programa de Planes de Superación Profesional).

#### 1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa

El componente no presenta reformulaciones durante el periodo de evaluación del estudio. Más aún, como se ha señalado en el capítulo de descripción, a la fecha sólo uno de los cuatro componentes está en etapa de operación.

#### 1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.

Hasta la fecha comprendida por este estudio, el programa ha utilizado tres estrategias de perfeccionamiento para el desarrollo de sus cuatro componentes: cursos-talleres, talleres locales y pasantías o intercambios.

---

<sup>43</sup> Ver OREALC/UNESCO Santiago. *"Bases del Liderazgo en Educación"*. Santiago, 2006; OREALC/UNESCO Santiago. *"Evaluación de la Red de Liderazgo Escolar de la OREALC/UNESCO Santiago"*. Santiago, 2008.

Con relación al desarrollo de talleres locales, si bien estos difieren en algunos procesos menores y se enfocan en poblaciones distintas, sigue la misma lógica de diseño de actividades y funciones que el componente Talleres Comunales, advirtiéndose una importante oportunidad de complementariedad, generando instancias donde los equipos de trabajo puedan compartir experiencias de buenas prácticas y coordinarse en la ejecución de actividades.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

A diferencia de otros programas que utilizan sólo una estrategia para resolver la problemática de la cual se hacen cargo, este programa utiliza tres estrategias, tareas que implica para el equipo coordinador un importante desafío en términos administrativos, y por lo tanto, organizacional, desafío que es resuelto mediante la asignación de grupos de trabajo al interior del equipo coordinador, encargados de la gestión de actividades según estrategia aplicada.

En este contexto, la estructura organizacional presente al interior del equipo coordinador del programa, se considera apropiada y orientada a objetivos.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

La asignación de responsabilidades al interior del equipo coordinador del programa responden a las necesidades que se derivan de sus funciones, no existiendo un protocolo que lo defina *a priori*.

Respecto a los mecanismos de coordinación, los utilizados con las entidades ejecutoras son formales, predefinidos en cuanto a frecuencia, forma y contenidos, y responden de manera eficaz a las necesidades de la operación del programa, sin embargo, los mecanismos de coordinación utilizados con las Secretarías Regionales y Departamentos Provinciales, quienes colaboran con la organización de las actividades en sus zonas territoriales, son de carácter informal, sin existir una clara asignación de responsabilidades, esto porque debido a que cada unidad regional consta de diferentes niveles de autonomía, asignación de responsabilidades y esquema de prioridades para los requerimientos recibidos de diversos actores, además de no contar con financiamiento específico para la realización de determinadas actividades.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

Respecto la focalización, esta no existe a la fecha La población potencial es la de los docentes directivos, los docentes técnico-pedagógicos, y los sostenedores. Dentro de este grupo no se focaliza a ningún segmento (ya sea por criterios de vulnerabilidad, territorio u otro). Aunque, como se indicó, se contempla a futuro privilegiar a aquellos docentes directivos que desempeñen en establecimientos educacionales con altos índices de vulnerabilidad.

Los mecanismos de validación de los criterios de selección, como ya se indicó, consisten en verificar y validar que los postulantes pertenezcan a la población potencial. Estos mecanismos difieren según sea la estrategia utilizada. Para los cursos-talleres, son las instituciones de educación superior quienes se encargan de la difusión, proceso de postulación y validación de criterios; en el caso de los Talleres Locales, son las municipalidades quienes promueven la participación de sus establecimientos educacionales y posteriormente los inscriben; y para las Pasantías o Intercambios, son los mismos interesados quienes deben postular.

En este contexto, los mecanismos de aplicación de los criterios de selección están claramente definidos y resultan pertinentes, orientado en la eficiencia del uso de los recursos y rendimiento de los beneficiarios del programa.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

Para el desarrollo de las actividades propias de las estrategias Curso-Taller y Pasantías se delega la ejecución de las actividades lectivas a instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras. Las transferencias de recursos a estas instituciones se realizan mediante la celebración de convenios directos con el Ministerio de Educación, en los que se estipulan las obligaciones y responsabilidades de la entidad ejecutora, así como las características del servicio que deben proveer para el adecuado cumplimiento de los objetivos de estas actividades de perfeccionamiento.

Para el financiamiento de las actividades comprendidas en la estrategia de Talleres Locales, se realizan transferencias a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación correspondientes, las que a su vez transfieren los recursos a los municipios, mecanismo que como se explicó anteriormente y de acuerdo a la experiencia de otros componentes y programas, tiende a generar sucesivos retrasos en la ejecución de actividades, sobre todo en aquellas municipalidades que no cuentan con la liquidez necesaria como para hacerse responsables de los gastos antes de que el financiamiento sea efectivamente recibido.

Para la Componente que actualmente está operando, estos mecanismos han resultado adecuados.

### **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

Los puntos anteriores se han analizado en forma conjunta para las cuatro componentes, ya que independientemente de que sólo el Componente 1 haya comenzado a operar, el diagnóstico, diseño organizacional y criterios de asignación de recursos son comunes. No obstante este punto 2.4 alude fundamentalmente a la Componente 1 que es en la que se han podido iniciar actividades de seguimiento.

Las actividades de seguimiento y evaluación que realiza el equipo responsable del programa difieren de acuerdo a la estrategia utilizada. De esta manera, en los Curso-Taller y Pasantías estas actividades son responsabilidad de la institución de educación superior ejecutora, tanto en diseño como en aplicación. En este sentido, el equipo coordinador realiza una labor de monitoreo basada en informes de avance, de estructura y contenidos predefinidos, que estas instituciones ejecutoras deben entregar en forma regular, además de cuestionarios de conocimientos.

Con relación a los Talleres Locales, el diseño de la estrategia considera la aplicación de frecuentes cuestionarios evaluativos respecto a los contenidos tratados en las sesiones, además de la elaboración, de parte de los asistentes, de informes de avance respecto a las acciones desarrolladas en los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

Paralelamente, el equipo coordinador realiza visitas presenciales para constatar el correcto desarrollo de las actividades de las tres estrategias, hasta el momento aplicadas.

Estos sistemas de evaluación y seguimiento, al ser en su gran mayoría de carácter formal y tanto estructura como contenido predefinidos, generan información estándar que es posible almacenar para construir una herramienta de apoyo al proceso de toma de decisiones. Este almacenamiento se está llevando a cabo y se construirá una base de datos que les permita a futuro realizar evaluaciones intermedias.

La información se complementa con resultados de SIMCE y PSU proviene de MINEDUC, y con datos provenientes de la cuenta pública y retención se obtiene desde los establecimientos. Para las prácticas

de gestión, se obtienen indicadores a partir del modelo de gestión de calidad de MINEDUC. Este último utiliza cuatro dimensiones de logro, y se construyen indicadores de porcentajes de logro.

La recopilación de toda la información anterior les permitiría retroalimentar la toma de decisiones y vincular la información con los mecanismos de transferencia.

### 3. Eficacia del Programa

Durante el año 2007 se atendieron a 1.675 docentes-directivos mediante las estrategias que durante ese año se ejecutaron. Esto se indica en el Cuadro B.VIII.1.

**Cuadro B.VIII.1: Total Directivos Beneficiarios**

Año	Número de docentes inscritos
2007	1675
<b>Total</b>	<b>1675</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

La situación de aprobación y deserción de los beneficiarios se muestra en el Cuadro B.VIII.2., donde se aprecia que si bien el porcentaje de reprobados y pendientes es bajo, el porcentaje de desertores es relativamente alto.

**Cuadro B.VIII.2: Situación Directivos Beneficiarios Año 2007**

Situación de Aprobación	Cantidad de beneficiarios
Número de aprobados	87,5%
Número de reprobados	2,9%
Número de pendientes	1,2%
Número de desertores	8,4%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

\*La estadística se realizó sobre el total de directores con información disponible

En el Cuadro B.VIII.3 se puede observar la distribución regional de los directivos participantes del programa durante el año 2007, resultando interesante la nula participación de la II región en alguna de estrategias ejecutadas dicho año, situación que podría ser justificada por que, hasta el año 2007, el programa estaba en su primera fase de implementación.

**Cuadro B.VIII.3: Distribución Regional de los Directivo Beneficiarios Año 2007**

AÑO	Regiones													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	S/Región
2007	23	0	27	98	128	63	35	238	186	225	26	58	435	133
<b>% del Total Fila</b>	<b>1.4%</b>	<b>0.0%</b>	<b>1.6%</b>	<b>5.9%</b>	<b>7.6%</b>	<b>3.8%</b>	<b>2.1%</b>	<b>14.2%</b>	<b>11.1%</b>	<b>13.4%</b>	<b>1.6%</b>	<b>3.5%</b>	<b>26.0%</b>	<b>7.9%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

\*La estadística se realizó sobre el total de directores con información disponible

El cuadro B.VIII.4 muestra estadística para la población beneficiaria y población potencial del programa de Liderazgo Educativo. Los datos más significativos corresponden a la dependencia de los establecimientos. Para la población potencial, se indica que un 53,1% corresponde a establecimientos municipales y el 46,9% a establecimientos particulares subvencionados. No obstante, de la población beneficiaria el 97,1% corresponde a establecimientos de dependencia municipal y sólo el 2,8% a particulares subvencionados. Esta diferencia se da principalmente por los problemas de definición de la población objetivo, la cual se define tan amplia en este programa como en los demás programas evaluados. De esta manera, los beneficiarios se autoseleccionan resultando diferencias como las que se presentan en este programa.

**Cuadro B.VIII.4: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Liderazgo Educativo		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	76,0%	72,6%
	Desviación Estándar	13,5%	20,0%
Dependencia Establecimiento	Municipal	97,1%	53,1%
	Particular Subvencionada	2,8%	46,9%
	Particular Pagado	0,1%	0,0%
	Corporaciones	0,1%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	17,0%	17,9%
	Urbano	83,0%	82,1%
Sexo	Masculino	44,0%	43,5%
	Femenino	56,0%	56,5%
Edad	Edad Promedio	52,5	52,3
	Desviación Estándar	7,5	10,0
Título	Titulados en Educación	99,2%	98,3%
	Titulados en otra Area	0,5%	1,2%
	No Titulados	0,3%	0,5%
Tipo Título	Sin Título en Educación	0,8%	1,7%
	Ed. Párvulo	3,8%	4,9%
	Ed. Diferencial	3,6%	7,4%
	Ed. General Básica	66,7%	56,1%
	Ed. Media	25,1%	30,0%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	27,4	26,0
	Desviación Estándar	9,2	11,4

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## Cobertura

El Cuadro B.VIII.5 muestra la cobertura del Programa de Liderazgo Educativo y Formación de Equipos de Gestión, por región y total. Como se puede apreciar, durante el año 2007 el programa alcanzó una cobertura de un 8,27% a nivel nacional, con un máximo de 23,02% en la XII Región y ninguna participación de los docentes directivos de la II Región.

**Cuadro B.VIII.5: Porcentaje de Cobertura por Región y Total Año 2007**

Región	Cobertura
I	3.42%
II	0.00%
III	7.11%
IV	7.87%
V	6.03%
VI	6.03%
VII	2.64%
VIII	9.45%
IX	14.22%
X	12.30%
XI	16.05%
XII	23.02%
XIII	6.46%
S/R	0.66%
Nacional	8.27%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP. Las Coberturas fueron calculadas con la población potencial al año 2007 (20.251 docentes directivos).

A partir de la información presentada en el Cuadro B.VIII.6 se puede apreciar que la meta fijada por el CPEIP para el año 2007 fue muy cercana a lo realmente ejecutado.

**Cuadro B.VIII.6: Cumplimiento de Metas por Año**

LIDERAZGO EDUCATIVO			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2004			
2005			
2006			
2007	1.703	1.675	98%

Fuente: CAPABLANCA Ltda. con base en información del CPEIP.

### 3.1. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Liderazgo Educativo:

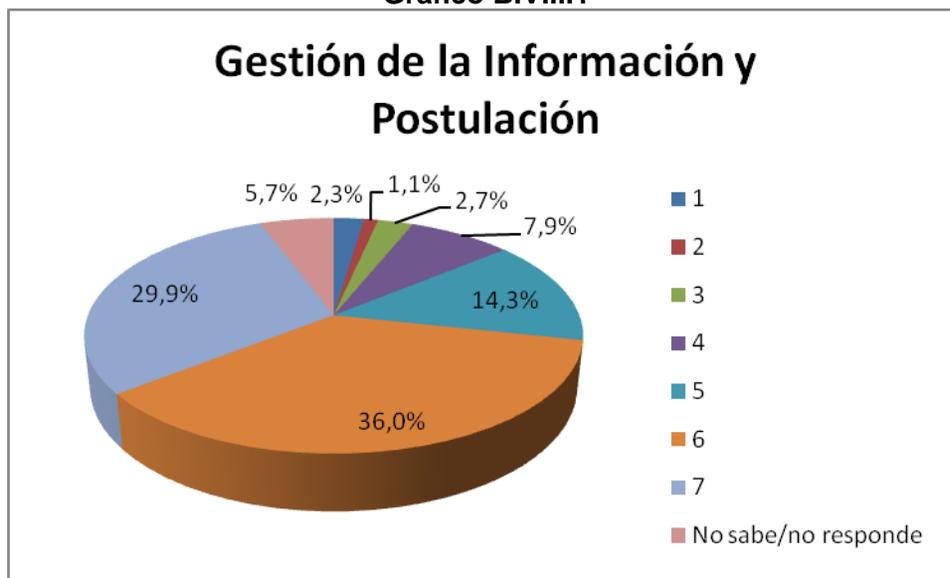
Liderazgo Educativo	
Región	Logradas
1	1
2	0
3	4
4	16
5	18
6	13
7	3
8	28
9	23
10	28
11	2
12	6
13	73

Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Liderazgo Educativo es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 30% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 35,9% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente, pero con una tendencia más baja que los programas anteriormente analizados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

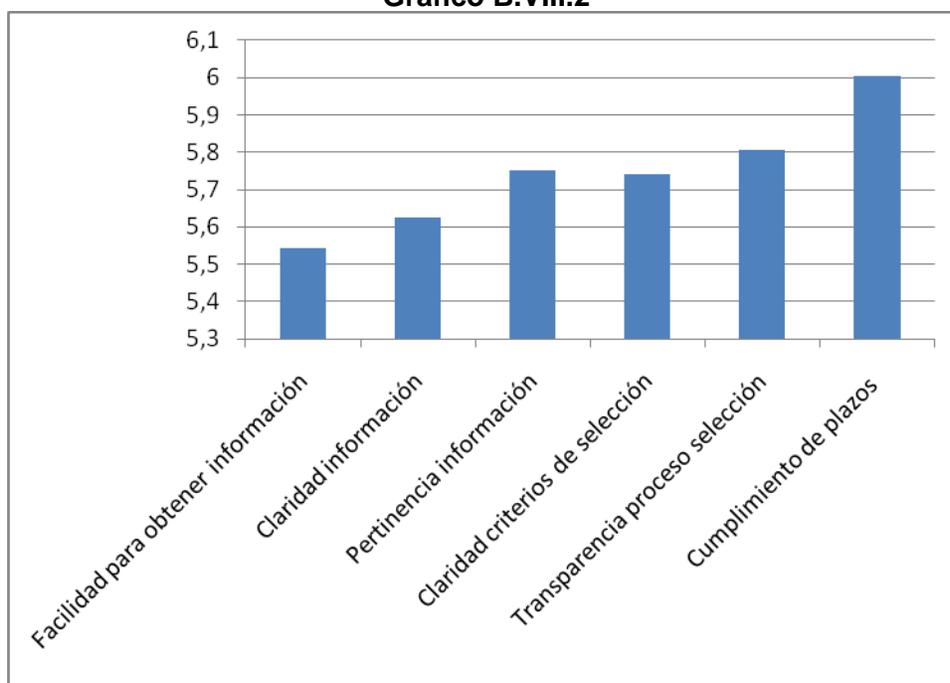
Gráfico B.VIII.1



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, mientras que *facilidad para obtener información* es el aspecto con una evaluación más baja:

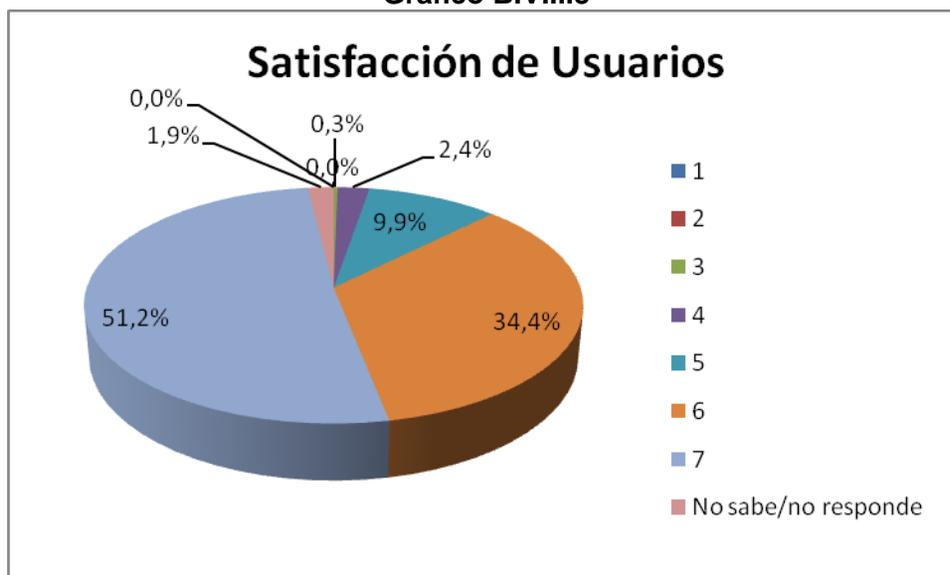
**Gráfico B.VIII.2**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Liderazgo, que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 51,2% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 34,3% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

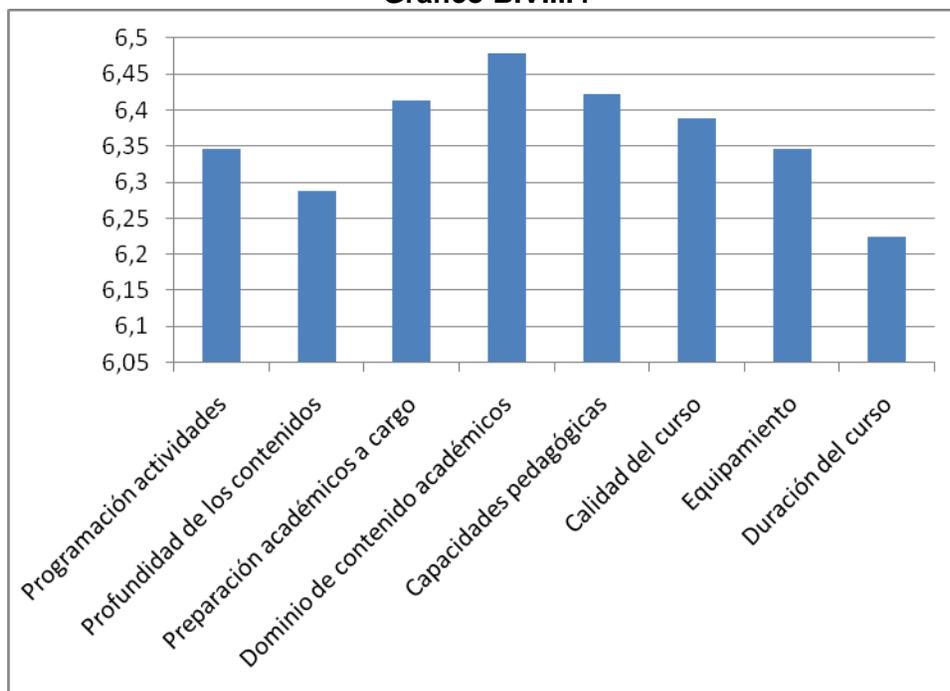
**Gráfico B.VIII.3**



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar el *dominio de contenidos de los académicos* como el aspecto mejor evaluado del programa y *duración del curso* como el más bajo:

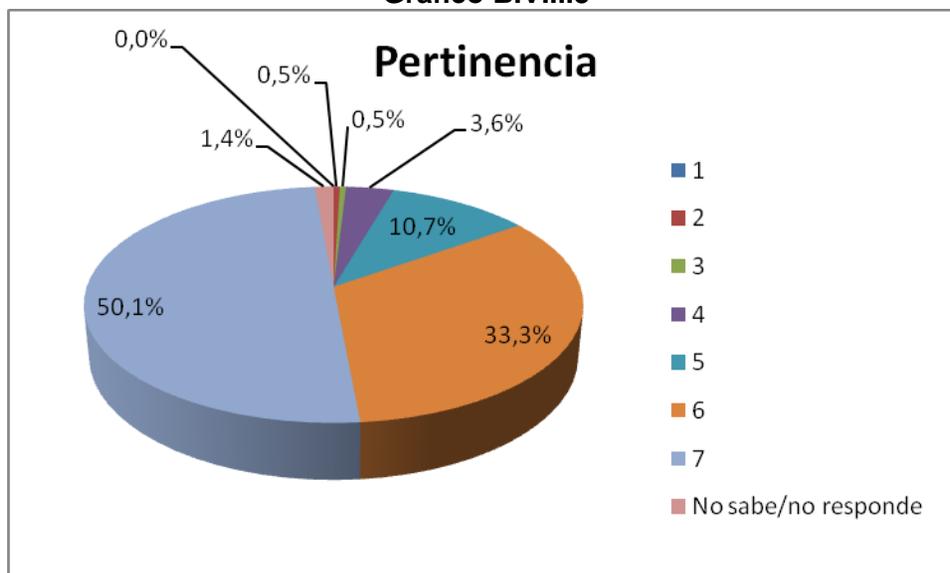
**Gráfico B.VIII.4**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Liderazgo Educativo, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 50,1% le entrega la nota máxima, mientras que el 33,3% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

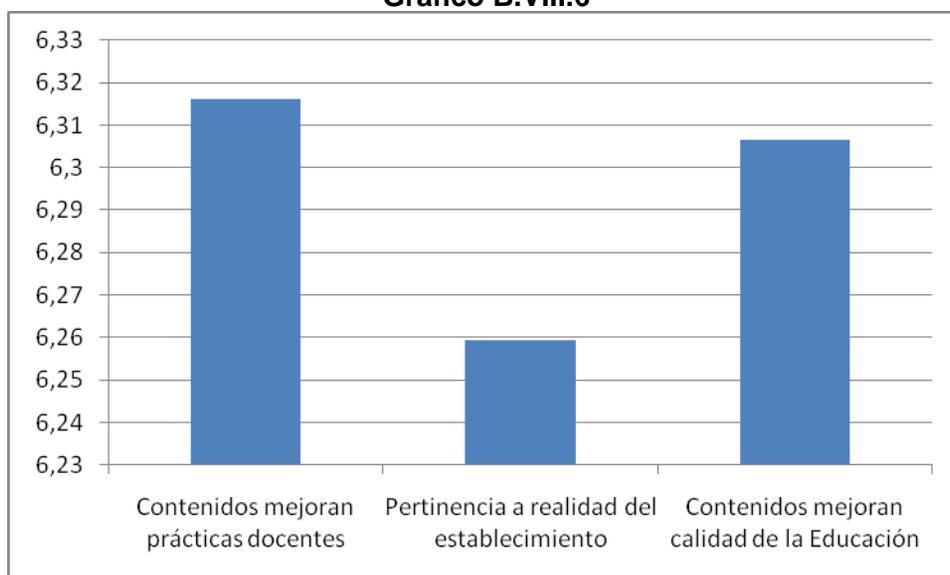
**Gráfico B.VIII.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar las prácticas docentes*:

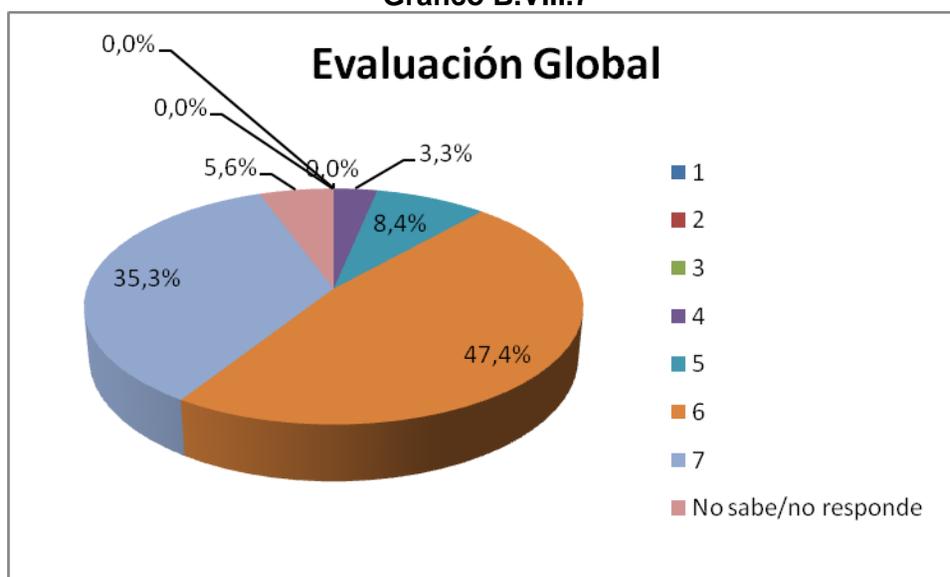
**Gráfico B.VIII.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Liderazgo Educativo, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 35,1% - acercándose al porcentaje de Gestión de la Información y Postulación-. Así, se confirma que no existe un consenso de los entrevistados para entregar la máxima calificación al programa. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

**Gráfico B.VIII.7**

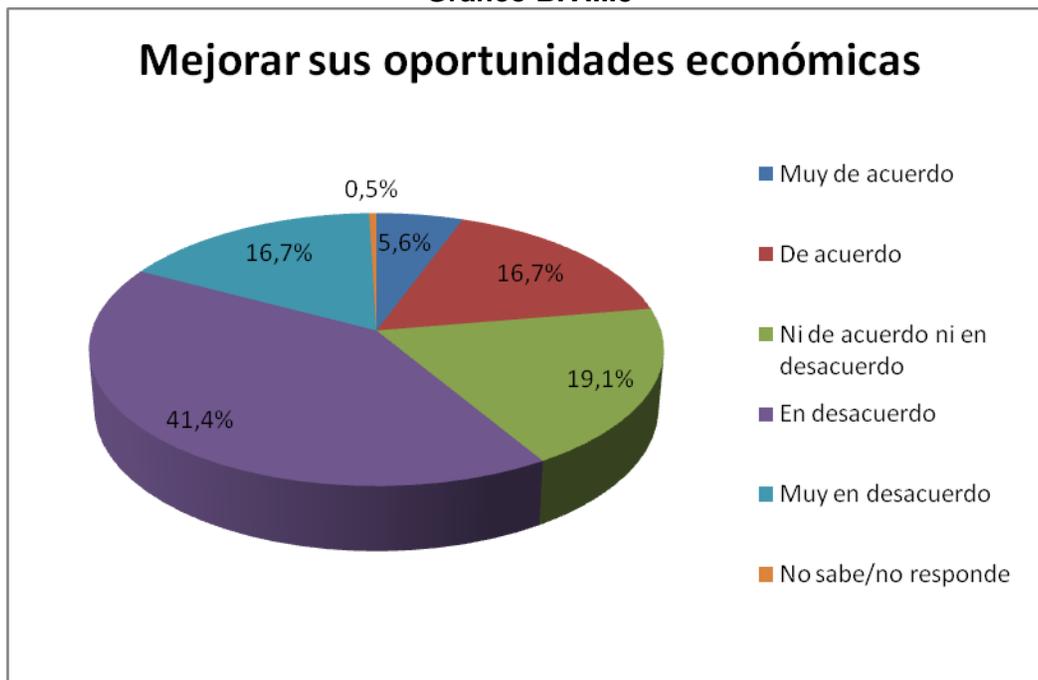


Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Liderazgo Educativo indican datos que son interesantes. En primer término, un 16,7% y un 41,4% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Esta situación contrasta con el 5,6% y 16,7% que se inclinan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*,

respectivamente, respecto al interés de mejorar las oportunidades económicas como razón para participar en este tipo de capacitaciones. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

**Gráfico B.VIII.8**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Con respecto al establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 50,7% y 44,7% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

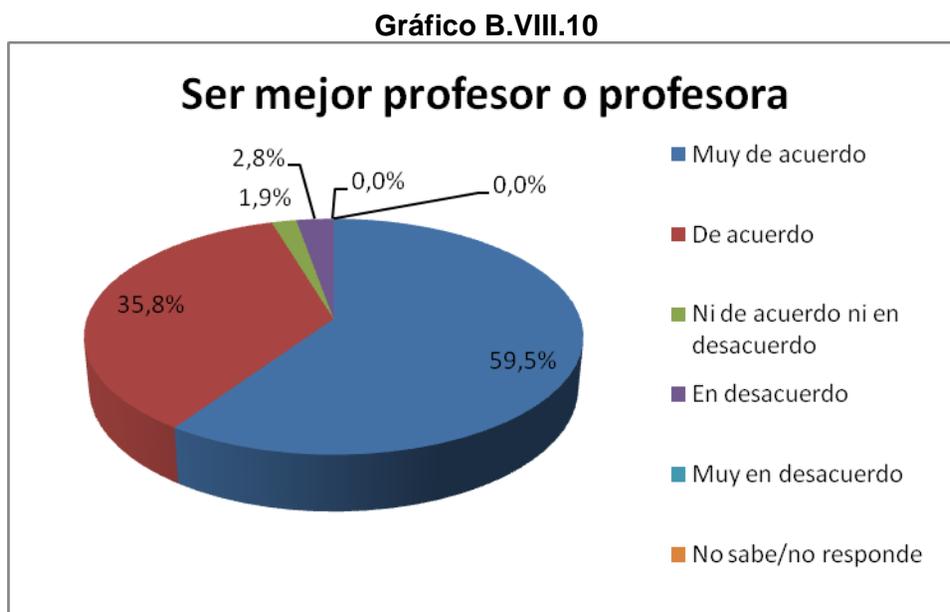
**Gráfico B.VIII.9**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Por último, puede observarse que un 59,5% y un 35,8% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados

estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Liderazgo Educativo, puede encontrarse en el Anexo 3.

#### 4. Uso de recursos

##### 4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa

En lo que respecta a las fuentes de financiamiento, el programa sólo utiliza recursos fiscales del MINEDUC, sin existir aportes de terceros. La principal partida presupuestaria es la asignación específica al programa, que en el año 2007 alcanzó a M\$ 2.060.064 en moneda del año 2009.

**Cuadro B.VIII.7: Fuentes de Financiamiento del Programa (miles de pesos año 2009)<sup>44</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2007	
	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>2.288.635</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa (*)	2.060.064	90%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	228.571	10%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2.288.635</b>	<b>100%</b>

(\*\*) Presupuesto asignado según Ley de Presupuesto año 2007.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

<sup>44</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

La asignación para soporte administrativo (gastos de personal, bienes de servicios y consumo e inversión en activos no financieros), alcanzó a M\$ 228.571 el año 2007.

El Programa se inicia formalmente el año 2007 con una asignación, según la Ley de Presupuesto de ese año de \$ 2.060,1 millones, lo que representó el 27,8% del total de transferencias para los programas evaluados (Cuadro N° B.VIII.8), porcentaje que se explica por la magnitud del programa y la finalización de otros programas evaluados.

**Cuadro B.VIII.8: Monto Asignado al Programa y su participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO DEL TOTAL DE PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS	TRANSFERENCIA PROGRAMA	
2007	7.404.959	2.060.064	27,8%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En el Cuadro N° B.VIII.9 se muestra el gasto efectivo del programa, respecto de los recursos asignados, observándose un cumplimiento de sólo un 47% el año 2007. Sin embargo, este cumplimiento no refleja adecuadamente la ejecución del programa, ya que las actividades que debían financiarse a través de la transferencia del Programa de Liderazgo Educativo, si bien se ejecutaron durante el año, su pago fue postergado para el año 2008, debido a que para poder efectuar pagos con cargo a esta transferencia se debía contar con el Reglamento del Programa aprobado y tramitado en la Contraloría General de la República, lo que sucedió recién a mediados de diciembre de 2007. Por lo tanto, el gasto informado para el año 2007 corresponde al de las actividades que se ejecutaron con cargo a la transferencia del programa de Perfeccionamiento de Profesionales de la Educación.

**Cuadro N° B.VIII.9: Presupuesto Asignado y Gasto Efectuado Transferencia Programa (Miles de \$ año 2009)**

AÑO	PRESUPUESTO ASIGNADO	GASTO EFECTUADO	% (1)
2007	2.060.064	968.973	47%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

(1) Porcentaje que representa el gasto efectivo sobre el presupuesto del monto asignado al programa.

Por otra parte, el programa no recibe financiamiento de terceros, siendo de cargo del mismo todos los costos de producción.

#### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen tres indicadores: el costo por beneficiario, costo por horas pedagógicas de capacitación por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa. A la fecha del informe no se dispuso de información de recursos desagregada por componente del programa, de modo que el gasto promedio administrativo y de producción por beneficiario corresponde a la suma de los dos componentes que se financiaron el año 2007: Desarrollo de cursos taller, pasantías en el extranjero de perfeccionamiento en gestión escolar y

desarrollo de talleres locales de formación en gestión escolar. Sin embargo, este supuesto no permite realizar una buena estimación del costo por hora de capacitación por beneficiario, por lo que no se realiza este análisis.

De acuerdo a la información de gasto y beneficiarios capacitados, se observa que durante el 2007, el gasto por beneficiario fue de M\$ 713. Este alto costo respecto de otras modalidades de perfeccionamiento del CPEIP, se explica por la modalidad de pasantías en el extranjero, una de las estrategias de mayor costo unitario. No obstante, dado que este programa se encuentra en sus primeros años de operación, donde la implementación de los componentes ha sido gradual, no existen elementos de juicio objetivos que permitan evaluar si las modalidades de producción han sido las más adecuadas para los logros de los objetivos a nivel de componente y de propósito del programa.

**Cuadro Nº B.VIII.10: Gasto promedio por beneficiario  
(Miles de \$ año 2009)**

AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2007	134,5	578,5	713,0

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En lo que respecta a la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa, se observa que el gasto en soporte administrativo el año 2007, representó el 19% del costo total del programa, valor similar al de otros programas evaluados en este estudio, el que se considera elevado, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Al respecto, cabe destacar, que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>45</sup>.

**Cuadro Nº B.VIII.11: Gasto administrativo y de producción Programa  
(Miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2007	118.570	106.785	225.356	968.973	1.194.329	19%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

<sup>45</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

## **IX. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES BÁSICOS**

### **1. Diseño del Programa**

#### **1.1. Diagnóstico inicial**

El Programa de Aseguramiento de Aprendizajes Básicos identifica el problema que pretende resolver a partir de una visión sobre la misión que la escuela básica tiene, la cual no es coincidente con la visión imperante actualmente<sup>46</sup>. Tal como indica su objetivo, el programa pretende “generar aprendizaje en todos los alumnos y alumnas, permitiendo que accedan al derecho que tienen a la educación que necesitan para vivir con dignidad; es decir, contar con una escuela básica que realmente adelante y haga visible la universalización y la relevancia de los aprendizajes”.

Si bien el diseño del programa y los dos componentes que se identifican (Grupos Generadores y Escuelas de Demostración) están íntegramente enfocados a este objetivo principal, no se reconoce el componente de Grupos Generadores como una actividad de perfeccionamiento continuo propiamente tal. Tampoco se dispone de antecedentes estadísticos que permitan su evaluación.

Respecto del componente Escuelas de Demostración, se considera que presenta un diseño coherente en relación al problema detectado y que pretende solucionar, se estima que los criterios utilizados para seleccionar los establecimientos son adecuados, debido a que permite escoger aquellos establecimientos que comparten la visión del programa y que tienen mayor probabilidad de implementar de manera exitosa esta visión, ya que se les exige un compromiso a nivel de toda la comunidad escolar sobre su interés para participar en el programa.

Se estima pertinente que no se haya incluido el enfoque de género en el diseño e implementación del programa, ya que el problema que aborda no afecta diferenciadamente a hombres y mujeres.

Se estima que en la actualidad no existe en el sector privado (universidades y centros de educación superior), el conocimiento y compromiso con la visión de escuela básica que promueve el programa, por lo que no es posible externalizar la ejecución de sus componentes. Esto limita la posibilidad de ampliar en forma significativa su cobertura, quedando restringida a las capacidades del equipo coordinador del programa. En este sentido, es relevante el trabajo que se desarrolla con universidades, a través del componente Grupos Generadores, ya que permite transferir la experiencia del programa al sector privado, generando a futuro, las capacidades requeridas.

#### **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

En el período bajo análisis, 2000 – 2007, no existen reformulaciones al diseño del programa. Los únicos cambios realizados en el programa corresponden a la inclusión de nuevas modalidades de acción. El programa hasta el año 2002 solo contaba con la modalidad de Cursos para Orientadores Educativos del país. Luego, el año 2002 se inicia su componente más significativa, el trabajo con Escuelas de Demostración. Finalmente, los años 2004 y 2006 se inician las modalidades de Trabajo con Escuelas formadoras de profesores de Educación General Básica y Trabajo con Maestros de Maestros, respectivamente. Estas últimas dos modalidades se insertan con el objetivo de dar fuerza desde otros ángulos al trabajo para la resolución del problema identificado, lo que es adecuado en función de aportar soluciones más abarcadoras al objetivo central del programa.

---

<sup>46</sup> OREALC/UNESCO Santiago. “Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe”. Santiago, 2001.

### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

El programa de Aseguramiento de Aprendizajes Básicos no tiene duplicidad de funciones con otros programas del MINEDUC. Este programa promueve un cambio en la orientación de la escuela básica hacia la no exclusión en el aprendizaje y puede, por lo tanto, ser complementario a otras iniciativas del CPEIP (Por ejemplo, Liderazgo Educativo). Sin embargo, de acuerdo a la información rescatada a través de entrevistas al personal del CPEIP, se aprecia que el programa actúa en forma aislada, sin coordinarse con estos programas, lo cual desaprovecha las sinergias que se pueden obtener en las escuelas de demostración.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional es adecuada para el diseño del programa. Sin embargo, se consideran insuficientes los recursos humanos que coordinan y llevan a cabo el programa para desarrollar plenamente los objetivos que se han planteado, sobre todo si se deseara ampliar su cobertura. En especial, en el caso de las escuelas de demostración donde, dadas las condiciones actuales, no es posible realizar un adecuado proceso de acompañamiento en la implementación y seguimiento que permita asegurar que se genere y afiance el cambio propuesto como meta por el programa.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

En términos generales, la asignación de responsabilidades entre las personas que participan de la ejecución de este programa es clara y explícita, donde a nivel central (en el CPEIP) se toman las decisiones estratégicas respecto al funcionamiento del programa.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

Los criterios de focalización están claramente definidos y estos consideran a escuelas básicas municipales y particulares subvencionadas, como en el caso de las Escuelas de Demostración. El criterio de selección se estima adecuado, el cual es, que la postulación sea realizada no por una escuela de forma autónoma, sino más bien por un grupo de establecimientos de una comuna. Esto se considera positivo para efectos del programa porque permite su aplicación con mayor masividad, tomando en cuenta que lo que se pretende es introducir cambios de orientación respecto de la exclusión en educación.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

En relación a la asignación de recursos, este programa no contempla transferencias a entidades y/o unidades, ni internas ni externas al Ministerio de Educación, para el financiamiento de las actividades que emprende. Los establecimientos educacionales intervenidos por el programa, los cuales lo hacen en forma completamente voluntaria, financian con recursos propios todas las actividades en las cuales participan.

En este contexto, el presupuesto anual asignado al programa es utilizado por el equipo coordinador para el financiamiento de sus acciones de seguimiento, las cuales comprende por un lado, acciones a distancia y visitas presenciales a dichos establecimientos.

La distribución regional de los recursos que el programa administra queda determinada por la ubicación de los establecimientos educacionales participantes.

#### 2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable

Las actividades de seguimiento están explícitas. Sin embargo, la frecuencia de estas visitas queda determinada, en gran medida, por el costo económico que significan para el programa y la disponibilidad de presupuesto.

El programa no cuenta con un sistema de evaluación y seguimiento posterior para evaluar el nivel de éxito de las modalidades, de manera de generar información que permita retroalimentar la toma de decisiones, orientada a rectificar procesos o criterios que permitan una mayor eficacia o éxito del programa.

En relación al almacenamiento de información, el equipo coordinador central del programa sólo almacena la lista de instituciones participantes como escuelas de demostración y los participantes beneficiarios en las otras modalidades que componen el programa, por lo que no existe una base de datos que permita la realización de análisis agregados.

### 3. Eficacia del Programa

El Cuadro B.IX.1 presenta el número de establecimientos que participan de las actividades del programa por año de funcionamiento, y el número de nuevos establecimientos. Como se observa, la participación de los establecimientos ha sido muy estable en el tiempo, observándose que no hay renovación en los beneficiarios del programa.

El Programa presenta un bajo número de establecimientos beneficiarios, principalmente porque esta es una iniciativa voluntaria y sus objetivos que no están alineados con la política pública de educación actual. Esta se presenta como una “alternativa”, más que una forma de perfeccionamiento como los demás programas evaluados.

**Cuadro B.IX.1: Establecimientos Participantes por Año de Ejecución**

AÑO	NUMERO DE ESTABLECIMIENTOS INSCRITOS	NUMERO DE NUEVOS ESTABLECIMIENTOS INSCRITOS
2002	10	10
2003	10	0
2004	12	2
2005	10	-2
2006	8	-2
2007	9	1
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	-

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro B.IX.2 se presenta la distribución regional de los establecimientos educacionales beneficiarios del programa de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos. Como se puede observar el programa asiste a establecimientos de las regiones: II, IV, V, VII IX y XIII, teniendo una mayor participación entre los establecimientos atendidos la V Región.

**Cuadro B.IX.2: Distribución Regional de Establecimientos Beneficiarios**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2002	0	1	0	1	4	0	2	0	2	0	0	0	0	10
2003	0	1	0	1	4	0	2	0	2	0	0	0	0	10
2004	0	1	0	1	5	0	2	0	2	0	0	0	1	12
2005	0	1	0	1	5	0	0	0	2	0	0	0	1	10
2006	0	1	0	1	4	0	1	0	0	0	0	0	1	8
2007	0	1	0	2	4	0	1	0	0	0	0	0	1	9

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El siguiente Cuadro, B.IX.3, muestra estadísticas respecto a la población beneficiaria y población potencial del programa de aseguramiento de Aprendizajes Básicos. Es interesante destacar las diferencias que se presentan en la dependencia del Establecimiento; para la población potencial, se indica que la dependencia municipal tiene una participación del 60,4% y aquellos particulares subvencionados el 39,6%. Para la población beneficiaria del programa de Escuelas de Demostración, la participación de los establecimientos municipales es el 81,3%, mientras que en particulares subvencionados corresponde al 18,8%.

**Cuadro B.IX.3: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Aseguramiento de Aprendizajes Básicos		Población Beneficiaria*	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	81,1%	81,8%
	Desviación Estándar	14,7%	17,5%
Dependencia Establecimiento	Municipal	81,3%	60,4%
	Particular Subvencionada	18,8%	39,6%
	Particular Pagado	0,0%	0,0%
	Corporaciones	0,0%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	56,3%	50,1%
	Urbano	43,8%	49,9%

\*Solo se revisa la estadística descriptiva para las Escuelas de Demostración.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

## Cobertura

La cobertura acumulada regional que han tenido las acciones del presente programa se presentan en el Cuadro B.IX.4, donde se observa que consecuentemente con las escalas de producción del componente y su distribución regional, la cobertura a nivel a nacional alcanza el 0,2%.

**Cuadro B.IX.4: Porcentaje de Cobertura Acumulada a nivel Regional y Nacional**

AÑO	Regiones													Total
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	
2002	0,0%	1,9%	0,0%	0,3%	2,5%	0,0%	0,6%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
2003	0,0%	1,9%	0,0%	0,3%	2,5%	0,0%	0,6%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%
2004	0,0%	1,9%	0,0%	0,3%	3,2%	0,0%	0,6%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
2005	0,0%	1,9%	0,0%	0,3%	3,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
2006	0,0%	1,9%	0,0%	0,3%	2,5%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,2%
2007	0,0%	1,9%	0,0%	0,6%	2,5%	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,2%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En este caso en particular se analiza la cobertura acumulada dado que responde de mejor manera a las características del programa, las cuales se fueron analizadas en la descripción de los programas, principalmente la que tiene relación con permanencia de los establecimientos en el tiempo.

El Programa no ha definido metas anuales, ni a nivel nacional ni regional, lo que no permite hacer una evaluación en términos de eficacia.

#### **4. Uso de recursos**

##### **4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa**

En el Cuadro N° B.IX.5 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos y su distribución porcentual, durante el período 2000 – 2007. Cabe destacar que en la realización de las actividades del programa intervienen aportes de terceros que corresponden a aquellos en que incurren los participantes por concepto de traslado, alojamiento, alimentación y participación en la actividades de capacitación y todos aquellos que en que pudieran incurrir las escuelas de demostración para implementar en forma adecuada el programa al interior de su comunidad escolar. Sin embargo, para efectos de esta evaluación no se han incluido en el análisis debido a la dificultad para estimarlos en forma relativamente confiable, de modo que no distorsionen los verdaderos costos del programa.

Durante el año 2000 este programa financió sus operaciones con una transferencia específica, cuyo monto actualizado al año 2009 fue de 143,7 millones de pesos, que representó el 3,4% del total de transferencia asignadas ese año al conjunto de programas evaluados. A partir del año 2001 el programa ha financiado sus operaciones con recursos del Subtítulo 22 del Programa 01 del CPEIP.

**Cuadro B.IX.5: Fuentes de Financiamiento del Programa (miles de pesos año 2009)<sup>47</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	313.769	100%	224.766	100%	245.941	100%	217.244	100%	234.614	100%	239.731	100%	255.184	100%	223.713	100%
1.1 Asignación específica Programas Perfeccionamiento Docente	143.690	46%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	170.079	54%	224.766	100%	245.941	100%	217.244	100%	234.614	100%	239.731	100%	255.184	100%	223.713	100%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas		0%		0%		0%		0%		0%	0	0%		0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>		0%		0%		0%		0%		0%		0%		0%	0	0%
<b>TOTAL</b>	313.769	100%	224.766	100%	245.941	100%	217.244	100%	234.614	100%	239.731	100%	255.184	100%	223.713	100%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por el CPEIP.

A diferencia del resto de los programas evaluados, se ha considerado el gasto de personal directo del equipo coordinador del programa como gasto de producción, debido a que dicho equipo es el que produce los productos que genera el programa, sin externalizar la prestación de servicios, dejando como gasto de administración, sólo el porcentaje del gasto de personal de apoyo y consumo de bienes y servicios del centro que le corresponde al programa, de acuerdo a la metodología de prorrateo explicada en el Anexo 2. En el Cuadro N° B.IX.6 se muestra la evolución del gasto de producción durante el período de evaluación, el que se ha mantenido relativamente estable con un gasto promedio de 128,4 millones de pesos. Esto refleja que es un programa que no crece año a año, lo que es consistente con su estrategia de baja cobertura.

**Cuadro B.IX.6: Gasto de producción por año (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	TOTAL GASTO DE PRODUCCION (miles de \$ 2009)
2000	122.482
2001	131.006
2002	144.583
2003	127.038
2004	134.377
2005	137.078
2006	146.326
2007	130.209

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

## 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

En lo que respecta al cumplimiento del presupuesto asignado, este tiene sentido sólo para el año 2000, año en el cual alcanzó a un 42% del monto asignado inicialmente (80,1 millones de pesos), lo que refleja una inadecuada planificación y programación de su formulación presupuestaria. A partir del

<sup>47</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

año siguiente, el gasto de producción queda determinado por el gasto en personal directo, lo que resulta adecuado, ya que su producción es generada por el propio equipo a cargo del programa.

En este programa si participan aportes de terceros, siendo de cargo de los beneficiarios los costos de traslado, alojamiento y transporte para asistir a las capacitaciones, valor que no ha sido estimado, ya que corresponde a gastos de distinto orden de magnitud dependiendo del lugar de procedencia de los participantes.

#### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el Cuadro N° B.IX.7 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en personal de unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros<sup>48</sup>. En el gasto de producción se ha incorporado el gasto del personal que trabaja directamente en el programa, cuyo equipo responsable ha estado constituido todos los años por siete u ocho personas. En el cuadro se aprecia la estabilidad de la proporción entre gasto de administración y de producción respecto al gasto total del programa, manteniéndose el porcentaje del gasto administrativo entre 42% y 45%, lo que se considera alto, incluso comparado con los otros programas evaluados en este estudio.

Es importante destacar que en este caso el gasto administrativo queda determinado, principalmente, por la dotación de personal del programa, el que influye en el factor de prorratio de los gastos del personal de las unidades de apoyo y bienes de servicio y consumo del CPEIP. De esta forma, la dotación de 7 a 8 personas representa un factor de prorratio importante en el total de programas evaluados, el que fluctuó entre 47%, el año 2000 y 14%, el año 2007.

**Cuadro N° B.IX.7: Gasto administrativo y de producción Programa Aprendizaje de los Aseguramientos Básicos (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO DE ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA				TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)
	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO		GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES		
	(miles de \$)	%	(miles de \$)	%	
2000	83.226	42%	117.226	58%	200.452
2001	97.986	44%	125.378	56%	223.365
2002	104.903	43%	138.371	57%	243.273
2003	90.850	43%	121.582	57%	212.433
2004	104.088	45%	128.601	55%	232.689
2005	107.142	45%	131.182	55%	238.324
2006	115.446	45%	140.027	55%	255.473
2007	94.317	43%	124.611	57%	218.928

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En lo que respecta al gasto promedio por beneficiario y al gasto promedio por hora pedagógica de capacitación por beneficiario, no ha sido posible estimarlos debido a que no existe información desagregada por componente, y los tipos de beneficiarios son distintos (escuelas demostrativas y grupos generadores), de modo que tampoco es válido estimar un gasto promedio a nivel del programa.

<sup>48</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorratiados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevan a cabo son prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así como tampoco es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible, para generar las capacitaciones programadas.

## **X. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA REDES PEDAGÓGICAS LOCALES**

### **1. Diseño del Programa**

#### **1.1. Diagnóstico inicial**

El programa no tiene un problema identificado a nivel de diseño. Se limita, según dice su propio objetivo, a fortalecer el funcionamiento de Redes Pedagógicas Locales como comunidades de aprendizaje de profesores, pero a su vez, este objetivo no se ejecuta en función de la resolución de alguna necesidad identificada por el programa. En ese sentido, es posible entender la génesis del programa como un apoyo a la promoción de estas iniciativas.

A partir de lo anterior, es posible definir que el diseño del programa no permite solucionar un problema particular. Sin embargo, al programa apoya la resolución de problemas específicos detectados por cada red que postula a los fondos que el programa entrega. De esta forma, el programa no está diseñado a resolver una necesidad pre establecida, sino que se constituye como un apoyo para que los docentes identifiquen y contribuyan a la solución de los problemas particulares detectados.

En este sentido, el diseño del componente es adecuado, en virtud que este no se hace responsable de solucionar ninguna problemática particular. Más bien el programa se configura como un apoyo para el fortalecimiento de estas redes pedagógicas, de manera que los profesores que la conforman obtengan beneficios derivados de compartir recursos (compartir información, materiales físicos, entre otros) y beneficios derivados del acceso al conocimiento complejo (know-how).

El programa no tiene un criterio de focalización más definido que las propias redes. En ese sentido el diseño es pertinente, en la medida que centra su interés de atención en grupos de docentes que configuren Redes Locales.

En relación con los criterios de selección, este es atingente para la evaluación de los PME (Proyectos de Mejoramiento Educativo), donde existen parámetros claros y bien definidos en cinco dimensiones diferentes. Este proceso se llevó con bastante rigurosidad, terminando incluso en una relación contractual entre beneficiarios y financistas. Por otro lado, no se tenía esta misma rigurosidad para el apoyo directo a las redes que no participaban como PME.

El enfoque de género es un aspecto que no ha sido incorporado en el diseño del programa, ya que no existen elementos que ameriten su incorporación.

No se identifican actividades, procesos o componentes posibles de externalizar al sector privado.

Finalmente, el equipo consultor estima que el Programa de Redes Pedagógicas Locales no constituye una instancia de perfeccionamiento en sentido estricto, sino mas bien, una modalidad de apoyo a iniciativas particulares, y por tanto heterogéneas, de grupos de docentes.

#### **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

En el período bajo análisis, 2005 – 2007, no existen reformulaciones al diseño del programa. Sin embargo, es importante destacar que el programa antes de ser incluido como “programa de perfeccionamiento” en el CPEIP era administrado y ejecutado por el MINEDUC.

#### **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

El programa de Redes Pedagógicas Locales no tiene duplicidad de funciones con otros programas del MINEDUC. Sin embargo, es posible que las iniciativas particulares de los docentes y que son financiadas por este programa, se dupliquen en alguna medida con otras modalidades de

perfeccionamiento, tales como Talleres Comunales y Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, entre otros.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional es adecuada según el diseño del programa, teniendo en consideración que este cumple un rol principalmente administrativo, donde por medio del financiamiento de proyectos se estimula y se pretende lograr el objetivo de fortalecer las redes de docentes.

Sin embargo, se considera insuficientes los recursos humanos para el seguimiento de los proyectos financiados. Es importante destacar que las actividades de seguimiento no están explícitas a nivel de diseño del programa.

#### **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

La asignación de responsabilidades entre las unidades ministeriales y municipales participantes en el diseño, gestión y seguimiento de las actividades que realizaba el programa, si bien fueron claras respecto a la responsabilidades que tienen el nivel regional y provincial, estas unidades deben desempeñar también otras actividades, por lo que no siempre se les asignaba la importancia o prioridad requerida.

Respecto a los mecanismos de coordinación entre las unidades, si bien el programa no tenía instancias formales establecidas, la coordinación entre las unidades para la ejecución de las actividades del programa fue adecuada.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

Dado que la naturaleza de este programa considera el apoyo a redes pedagógicas de docentes a lo largo de todo el país y solo considera en sus criterios de selección a redes postulantes, se considera que el programa está correctamente focalizado según su diseño.

Por otro lado, los criterios de selección para la modalidad más representativa (desarrollo de PME) se encuentran correctamente establecidos, por lo cual en el diseño se encuentra bien definida la selección de los beneficiarios.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

Coherentemente con la metodología de trabajo que tuvo el programa, la distribución de los recursos que éste administraba fue en función de demanda que presentaban las redes mediante propuestas de proyectos a desarrollar. En el caso que presentaran proyectos, el programa les transfería una suma que bordeaba los 2,5 millones de pesos para que desarrollaran el proyecto durante el año calendario en curso, en caso que no presentasen proyectos, y con el objetivo de promover su continuidad de funcionamiento, el programa les transfería entre 200 y 800 mil pesos, de acuerdo al número de integrantes de cada red.

De acuerdo a lo reportado en entrevistas realizadas por el equipo consultor, los recursos son recibidos por las municipales entre 3 a 5 meses después de iniciado el proceso de transferencia. Las dificultades y retrasos en las transferencias de los recursos se podían presentar entre la SECREDUC y los sostenedores, o entre los sostenedores y el establecimiento educacional que representaba a la Red.

Este sistema de asignación de recursos, generó una distribución regional de estos que obedeció a la distribución de las redes locales inscritas, y de sí estas propusieron proyectos o no.

## 2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable

Las actividades de seguimiento y monitoreo del programa que llevaba a cabo la persona responsable eran fundamentalmente de carácter administrativo. Para la evaluación de los proyectos que se financiaron con cargo a este programa, el principal indicador eran los productos generados por la red a raíz del proyecto.

Respecto de la propia evaluación que podrían hacer la Redes de su trabajo y funcionamiento, no disponían de condiciones que les permitiera evaluar su propio trabajo y productos, ya sea por la ausencia de herramientas técnicas desarrolladas por el programa para estos efectos, como por la falta de recursos para contratar asesorías externas que se hicieran cargo de estas evaluaciones.

Desde el punto de vista de la evaluación de diseño, un programa de estas características debiera tener como requisito fundamental el seguimiento y evaluación sistemáticas de los proyectos que financia, para de esta manera evaluar la rentabilidad de la inversión realizada.

El programa no cuenta con un sistema de evaluación y seguimiento posterior para evaluar el nivel éxito de las modalidades, de manera de generar información que permita la toma de decisiones orientada a rectificar procesos o criterios que permitan una mayor eficacia o éxito del programa.

En relación a las bases de datos, sólo se almacena información en documentos impresos y por lo tanto no existe una base de datos sistematizada y unificada que permita realizar análisis pertinentes para la toma de decisiones.

## 3. Eficacia del Programa

### 3.1. Resultados a Nivel de Producto

El análisis del componente considera sólo el año 2005, periodo para el cual se registraron 165 establecimientos participantes. Esta situación se muestra en el cuadro B.X.1:

**Cuadro B.X.1: Establecimientos Participantes**

AÑO	ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES
2005	168
<b>TOTAL</b>	<b>168</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP  
No se dispone de información para los años 2006 y 2007, CPEIP no tiene registro de los beneficiarios de estos años, por lo cual se debieron dejar fuera del presente análisis.

A partir del número señalado de establecimientos participantes de las Redes pedagógicas Locales, los docentes participantes corresponden a 229, información que se presenta en el Cuadro B.X.2:

**Cuadro B.X.2: Docentes Participantes**

AÑO	Número de Docentes Participantes
2005	229
<b>TOTAL</b>	<b>229</b>

El análisis de se realizó con los datos disponibles.

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

La distribución regional de las Redes Pedagógicas Locales se concentra principalmente en las regiones VII y IX, para el periodo 2005, con un 17,47% del total para cada una. A su vez, las regiones I y XI no registran docentes participantes. La distribución total puede verse en el Cuadro B.X.3.

**Cuadro B.X.3: Docentes Participantes por Región**

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

La participación por subsectores en las Redes Pedagógicas Locales para el año 2005 tiene una tendencia hacia el subsector de Inglés, en donde participan 85 docentes, lo que corresponde al 37,12% del total. Con menor participación aparecen luego Historia y Física, con 42 y 37 participantes, respectivamente, correspondiendo al 18,34% y 16,16%. Los subsectores menos representados en el programa para el año 2005 corresponden a Biología y Religión, con 7 participantes cada uno, vale decir, al 3,06% del total. La distribución total puede apreciarse en el Cuadro B.X.4.

**Cuadro B.X.4: Docentes Participantes por Subsector Educativo**

AÑO	SUBSECTORES								
	BIOLOGÍA	EDUCACIÓN FÍSICA	FÍSICA	HISTORIA	INGLÉS	LENGUAJE	NATURALEZA	QUÍMICA	RELIGIÓN
2005	7	10	37	42	85	11	19	11	7
<b>% del Total Fila</b>	<b>3,06%</b>	<b>4,37%</b>	<b>16,16%</b>	<b>18,34%</b>	<b>37,12%</b>	<b>4,80%</b>	<b>8,30%</b>	<b>4,80%</b>	<b>3,06%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

La información estadística de población beneficiaria y población objetivo, con su respectivo análisis, estuvo disponible con posterioridad a la elaboración del informe estadístico. No obstante, actualmente se están realizando los cruces pertinentes para esto.

### Cobertura

Del análisis de cobertura se desprende que el componente Redes Pedagógicas Locales, a nivel nacional, alcanza durante 2005 el 0,873% de cobertura de la población objetivo. A nivel regional, destacan las regiones XII y I, con un 3,992% y un 3,776% de cobertura respectivamente. Por otro lado, las comunas con menor porcentaje corresponden a la II y a la XI, cada una con nula cobertura. La situación final respecto a este punto se puede ver en el Cuadro B.X.5.

**Cuadro B.X.5: Porcentaje de Cobertura por Región y por Año.**

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP

El Programa no contempla metas de cumplimiento.

### 3.2. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Redes Pedagógicas Locales:

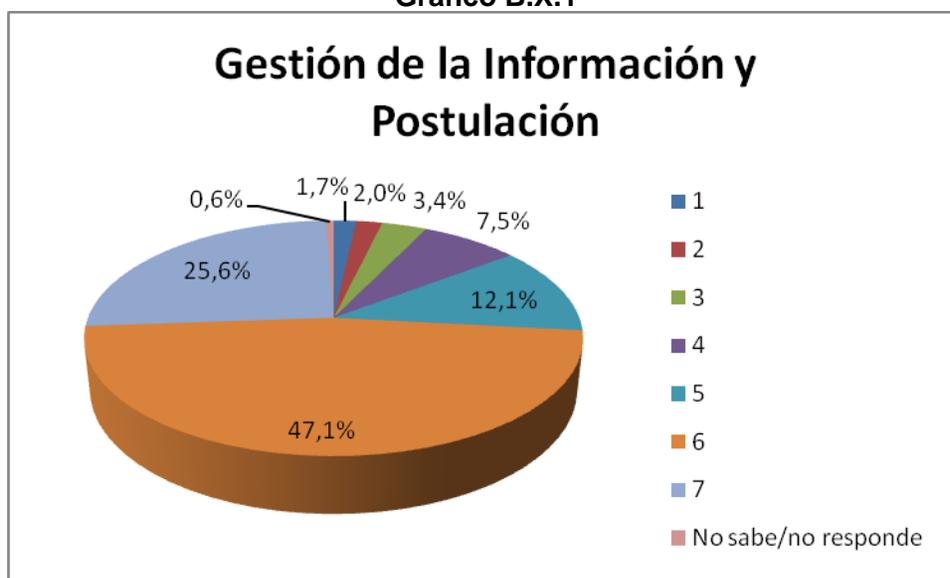
Redes Pedagógicas Locales	
Región	Logradas
1	15
2	0
3	4
4	10
5	19
6	5
7	19
8	12
9	18
10	3
11	0
12	6
13	5

Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Redes Pedagógicas Locales es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 25,6% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 47,1% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados, pero no entregando la calificación máxima. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico:

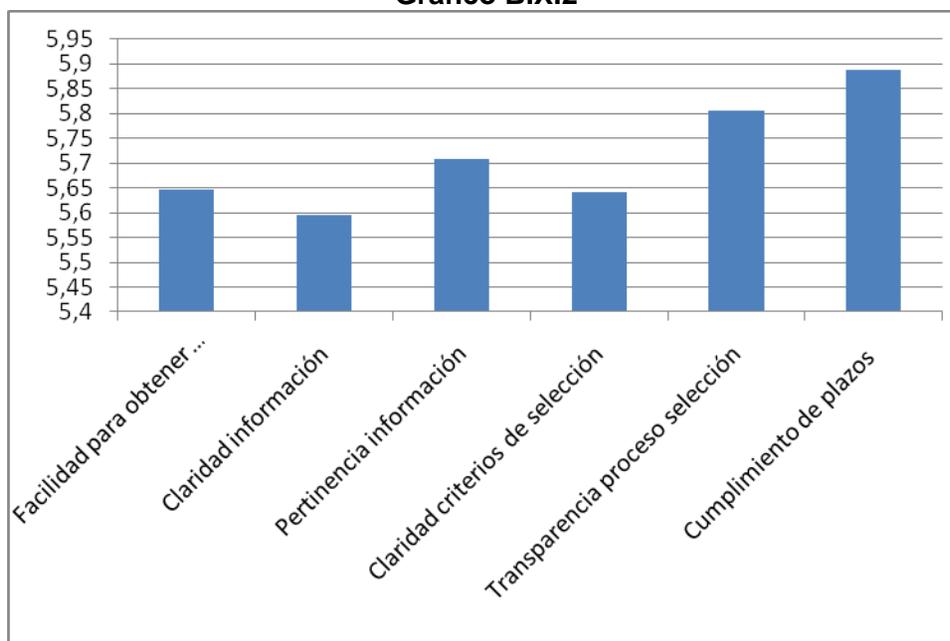
Gráfico B.X.1



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, mientras que *claridad de la información* presenta la menor calificación:

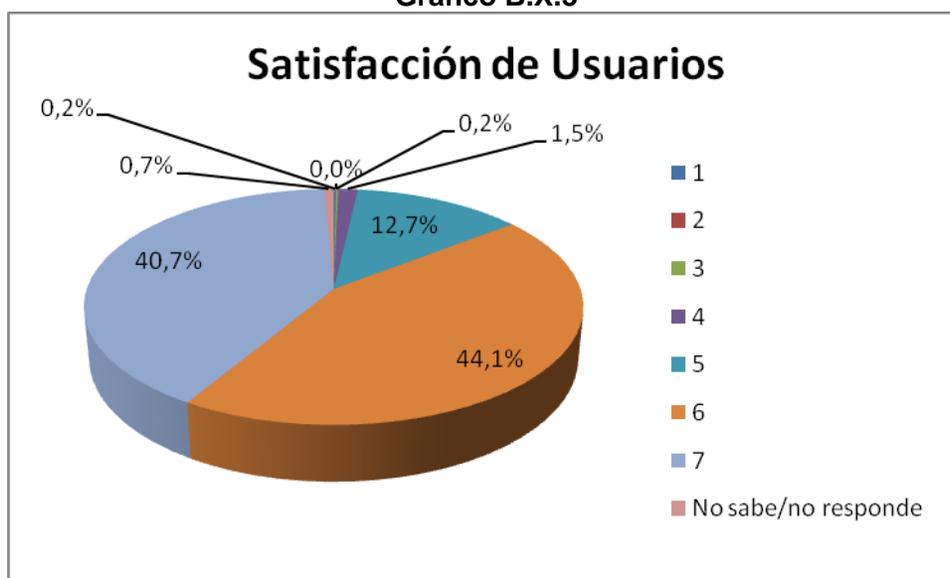
Gráfico B.X.2



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa de Redes Pedagógicas, que reúne un total de diez preguntas, se aprecia que un 40,6%% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como los beneficios de pertenecer a la red, la utilidad de los recursos entregados, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 44,2% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

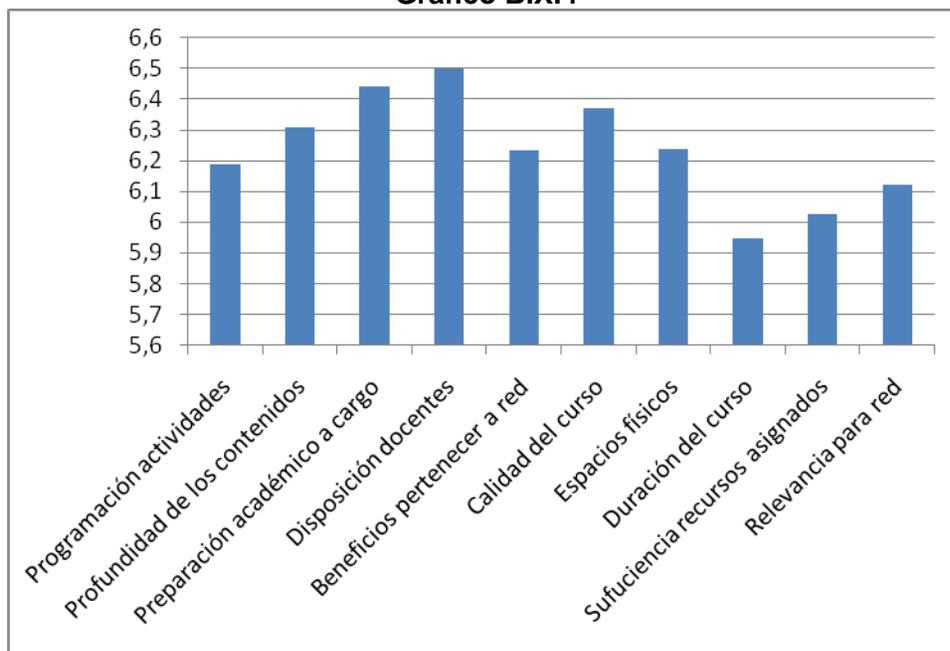
Gráfico B.X.3



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de destacar *disposición de los docentes* como el aspecto mejor evaluado del programa y *duración del curso* como el que obtiene calificación más baja:

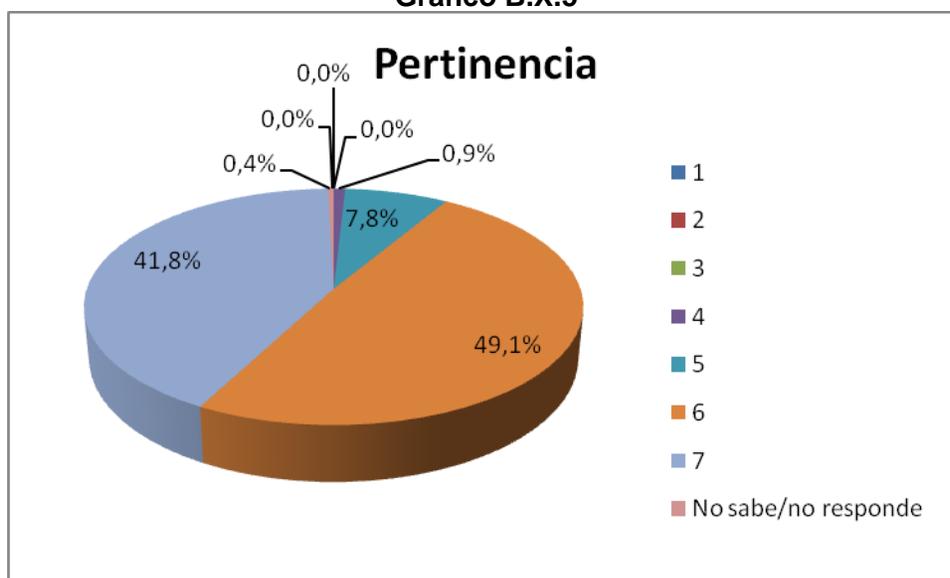
Gráfico B.X.4



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Redes Pedagógicas Locales, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 41,8% le entrega la nota máxima, mientras que el 49,1% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

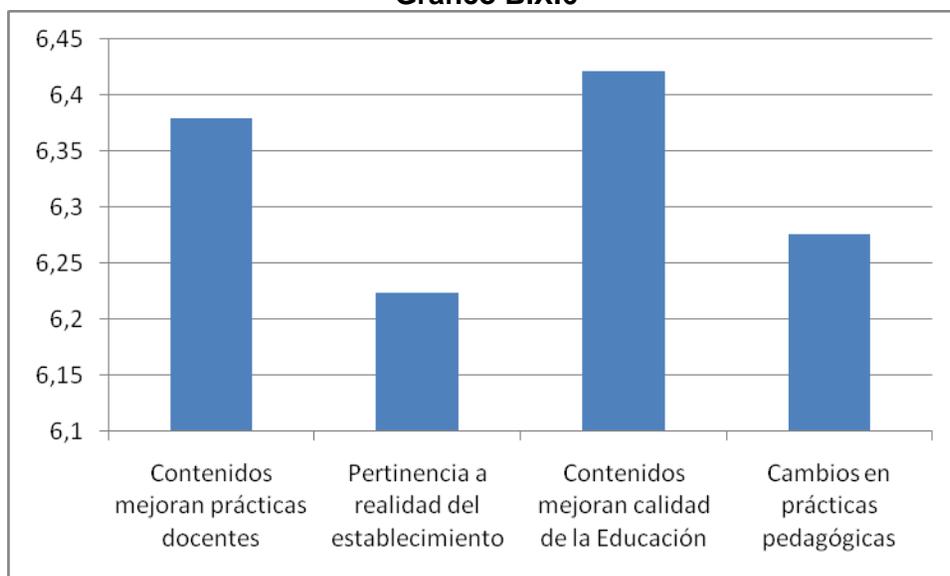
**Gráfico B.X.5**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

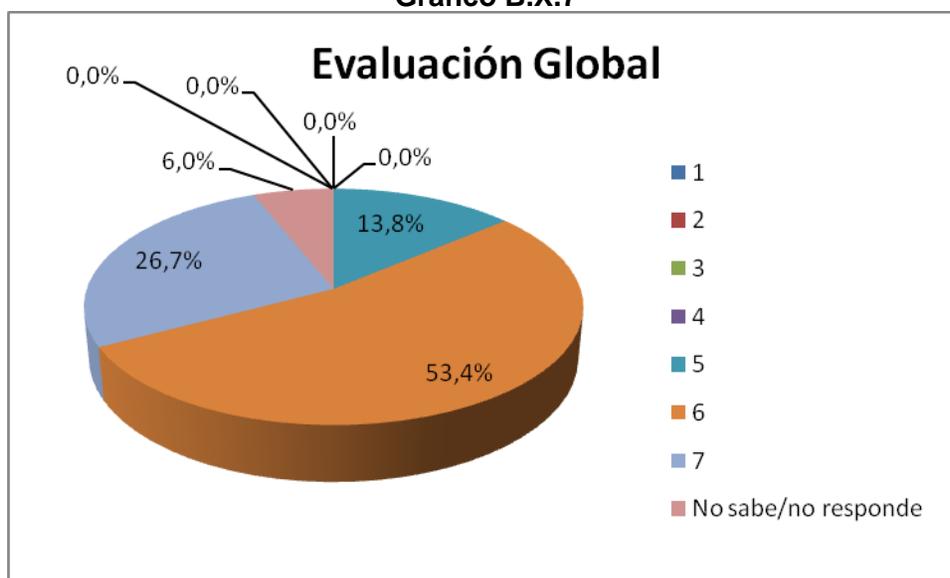
**Gráfico B.X.6**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su participación en el programa Redes Pedagógicas, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – confirma una evaluación positiva, pero más bien conservadora. En este sentido se puede observar que la calificación máxima al corresponde al 26,9% y la segunda mejor es el 53,8%. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

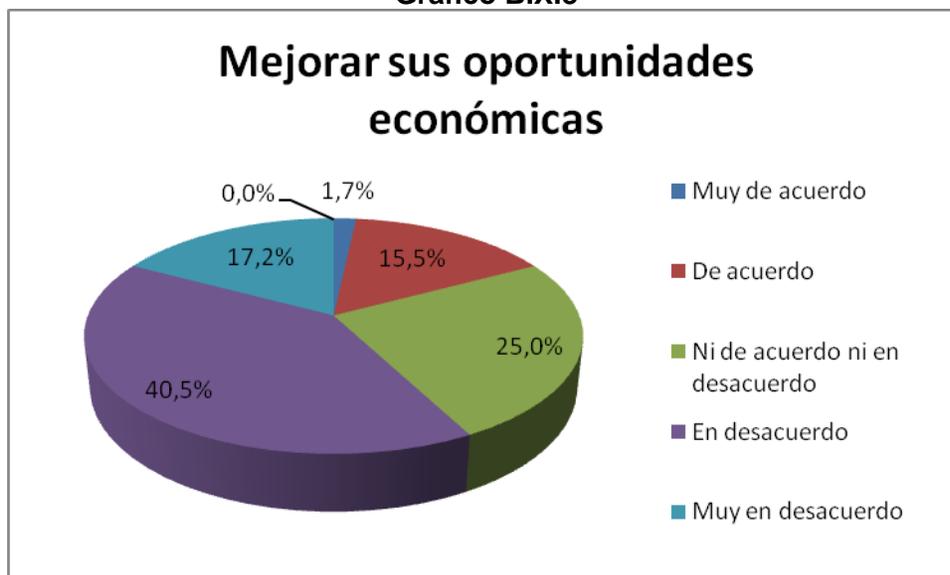
Gráfico B.X.7



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Redes pedagógicas Locales indican datos que son interesantes de analizar. En primer término, un 17,2% y un 40,5% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Por otro lado, no es menor el 15,5% que se manifiesta *de acuerdo* frente a la motivación que se indicó, del cual se deduce que efectivamente existe un interés económico detrás de la participación en este tipo de capacitaciones. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

Gráfico B.X.8



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 57,8% y 42,2% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

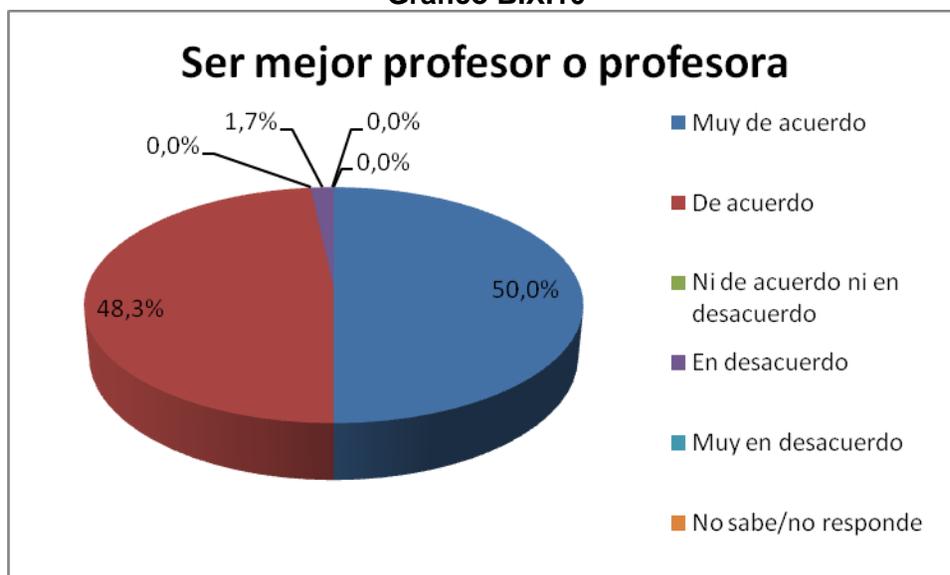
Gráfico B.X.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 50% y un 48,3% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.X.10



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Redes Pedagógicas, puede encontrarse en el Anexo 3.

## 4. Uso de recursos

### 4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa

Si bien este programa tuvo ejecución entre los años 2002 y 2008, se dispone de información presupuestaria asociada a la asignación específica del programa para los años 2005 a 2007, no se incluyó el año 2008 debido a que se encuentra fuera del horizonte de evaluación del estudio. La asignación para soporte administrativo, corresponde a una estimación en función de la dotación de personal de los equipos coordinadores de cada programa cada año.

En el Cuadro N° B.X.6 se muestran las fuentes de financiamiento del programa Redes Pedagógicas Locales y su distribución porcentual, durante el período 2005 – 2007. Dentro de los aportes para la ejecución del programa es posible reconocer aportes presupuestarios por parte del Ministerio de Educación, para fortalecer la creación y funcionamiento de las Redes, así como aportes extrapresupuestarios provenientes eventualmente de los sostenedores y de los propios participantes, para mantener en funcionamiento las redes. Sin embargo, estos últimos no es posible de estimar debido a la variada gama de acciones que podrían involucrar.

Dentro del aporte presupuestario del MINEDUC, la mayor parte corresponde a la asignación específica al programa. Sólo se dispone de la información de gasto del programa para los años 2005 a 2007, el que se ha supuesto igual al monto del presupuesto. De acuerdo a esto, la asignación específica de los años 2005 y 2006 representó alrededor del 54% en promedio.

**Cuadro N° B.X.6: Fuentes de Financiamiento del Programa (en miles de pesos año 2009)<sup>49</sup>**

FUENTES DE FINANCIAMIENTO	2005		2006		2007	
	Monto	%	Monto	%	Monto	%
<b>1. Presupuestarias</b>	<b>48.481</b>	<b>100%</b>	<b>66.935</b>	<b>100%</b>	<b>41.976</b>	<b>100%</b>
1.1 Asignación específica al Programa	23.871	49%	38.997	58%	41.976	100%
1.2 Asignación institución responsable para soporte administrativo (ítem 21, 22 y 29, entre otros)	24.609	51%	27.937	42%	0	0%
1.3 Aportes en presupuesto de otras instituciones públicas	0	0%	0	0%	0	0%
<b>2. Extrapresupuestarias</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>48.481</b>	<b>100%</b>	<b>66.935</b>	<b>100%</b>	<b>41.976</b>	<b>100%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Al analizar la evolución del monto de la asignación específica al programa y su participación en el monto total de transferencias asignadas al conjunto de programas evaluados, durante el período 2005 – 2007, se puede apreciar que éste, si bien aumentó en términos reales respecto del año 2005, su participación relativa en el total de los programas evaluados disminuyó el año 2007, situación que se explica por el inicio de nuevos programas, en particular algunos con una alta asignación directa. (Cuadro B.X.7).

<sup>49</sup> Los montos del ítem 21 (Personal) corresponden a información de gastos. Se supuso que era equivalente al monto asignado, ya que no se dispone de esta información. En el caso de los montos atribuibles a personal del CPEIP de apoyo (que no trabajan directamente en los programas), así como aquellos asociados a bienes de servicio y consumo (ítem 22) e inversión en activos no financieros (ítem 29) se estimaron prorrateando los montos totales de estos ítems según la metodología explicada en el Anexo 2.

**Cuadro N° B.X.7: Monto Asignado al Programa Redes Pedagógicas Locales y su participación respecto del Monto asignado a los programas de perfeccionamiento evaluados (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	MONTO ASIGNADO (MILES \$)		PARTICIPACIÓN TRANSFERENCIA PROGRAMA RESPECTO AL TOTAL DE LOS PROGRAMAS EVALUADOS %
	TRANSFERENCIA PROGRAMAS PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EVALUADOS	TRANSFERENCIA PROGRAMA REDES PEDAGÓGICAS LOCALES	
2005	3.703.113	23.871	0,6%
2006	3.913.621	38.997	1,0%
2007	7.404.959	41.976	0,6%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

#### 4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía

No es posible realizar un análisis desde el punto de vista de los indicadores de Economía en este programa, ya que por una parte, se ha supuesto que la asignación específica del programa corresponde al gasto efectivo informado, y por otra, no es posible estimar en forma relativamente confiable los aportes de terceros al programa.

#### 4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia

En el análisis de eficiencia se incluyen tres indicadores: el costo por beneficiario, el costo por horas pedagógicas de capacitación por beneficiario y el porcentaje del gasto administrativo respecto del gasto total del programa. En este caso se considerará como beneficiario a los establecimientos educacionales, ya que el funcionamiento de las redes favorece a toda la comunidad escolar. No siendo posible definir horas pedagógicas de capacitación, por lo que no se realizara análisis respecto al costo por horas pedagógicas de capacitación por beneficiario.

En lo que respecta al gasto promedio por beneficiario, en el Cuadro N° B.X.8 se muestra el gasto promedio de producción y administrativo por establecimiento sólo para el año 2005, ya que no se dispone de información de beneficiarios para el resto de los años.

**Cuadro N° B.X.8: Gasto promedio por establecimiento participante (Miles de pesos 2009)**

AÑO	GASTO ADMINISTRACIÓN POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PRODUCCIÓN COMPONENTES POR BENEFICIARIO	GASTO TOTAL PROGRAMA POR BENEFICIARIO
2005	146,4	142,1	288,5
2006	Sin información de beneficiarios	Sin información de beneficiarios	Sin información de beneficiarios
2007	Sin información de beneficiarios	Sin información de beneficiarios	Sin información de beneficiarios

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En el Cuadro N° B.X.9 se muestra la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción del programa por año, donde el gasto en soporte administrativo incluye el gasto en

personal, bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros<sup>50</sup>. De acuerdo a la información entregada en el cuadro, el gasto administrativo representó entre un 42 y 51% del gasto total del programa, valores que se consideran excesivos, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Cabe destacar, que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>51</sup>.

**Cuadro N° B.X.9: Gasto administrativo y de producción Programa Redes Pedagógicas Locales (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2005	12.662	11.936	24.598	23.871	48.469	51%
2006	13.439	14.546	27.984	38.997	66.982	42%
2007	0	0	0	41.976	41.976	0%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Finalmente, no se tienen antecedentes que permitan establecer si las actividades que se llevaron a cabo eran prescindibles o posibles de sustituir por mecanismos de menor costo. Así como tampoco, es factible determinar si las actividades del Programa se ejecutaron incurriendo en el menor costo posible.

<sup>50</sup> El gasto en personal incluye aquel que trabaja en el programa más el personal del CPEIP que trabaja en otras unidades de apoyo. Este último, así como los gastos en bienes y servicios de consumo e inversiones en activos no financieros fueron prorrateados entre los distintos programas evaluados de acuerdo a la metodología explicada en el Anexo 2.

<sup>51</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

## **XI. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES DE LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL**

### **1. Diseño del Programa**

La evaluación del programa se basa en los componentes que establece la Matriz de Marco Lógico (MML). Sin embargo, es importante destacar que la implementación del mismo ha sido gradual, a través de la implementación de las siguientes modalidades de perfeccionamiento:

- Cursos de Actualización Técnica
- Cursos de Apropiación Curricular y Didáctica de especialidades
- Postítulos en Pedagogía

#### **1.1. Diagnóstico inicial**

La decisión de realizar un programa orientado a mejorar las prácticas pedagógicas y las competencias para la gestión escolar de los docentes y directivos que se desempeñan en establecimientos técnicos profesionales, obedeció a una necesidad planteada por los propios estudiantes de enseñanza media, en relación a mejorar la calidad de la educación. En este contexto, el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación realizó un diagnóstico de la situación, y en el caso de la Educación Técnico Profesional, constató algunos problemas (causas) que explicaban la baja calidad de la formación técnica, los que debían ser abordados para potenciar el valor de este tipo de enseñanza. Entre ellos, se destacó:

- En muchos establecimientos Técnico Profesionales la formación general que se imparte en 1º y 2º medio no es equivalente a la que se ofrece en establecimientos Humanista Científicos.
- La mayoría de los docentes que trabajan en las especialidades Técnico Profesionales no posee una formación pedagógica. En su informe el Consejo Asesor señala que aproximadamente un 20% de los profesores corresponde a estudiantes egresados de los mismos establecimientos.
- Existe desarticulación entre los distintos niveles de la formación técnica y, entre ésta con el mundo productivo.

En este sentido, en términos generales el diseño global del programa, es adecuado en función del problema detectado y sus causas, ya que los distintos componentes, dan respuesta a ellos, y podrían permitir el logro de los resultados esperados. Sin embargo, como se analiza más adelante, se estima que podrían realizarse algunas precisiones o reestructuraciones tendientes a una mejor comprensión del programa.

No obstante lo anterior, se debe tener presente, que la participación de los docentes en las distintas modalidades de perfeccionamiento, es voluntaria, de manera que los procesos de seguimiento y evaluación de los componentes y subcomponentes juegan un rol relevante, en lo que se refiere a identificar elementos claves, que pudieran incentivar o no la participación “comprometida” de los docentes en las actividades de perfeccionamiento y luego, su puesta en práctica en su entorno, con el fin de mejorar efectivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, se estima que los procesos de seguimiento y evaluación no están debidamente desarrollados a nivel de programa, al menos en forma explícita. Estos, además de incorporar el seguimiento y evaluación de aspectos técnicos y administrativos en cada uno de los componentes, debieran incluir la evaluación de otros de carácter estratégico, que den cuenta, por ejemplo, de si las líneas de acción utilizadas, así como los contenidos son los adecuados y suficientes para mejorar las prácticas pedagógicas y competencias para la gestión escolar de docentes y directivos capacitados. En este sentido, es posible incorporar en el diseño del programa un componente orientado específicamente a establecer un sistema de seguimiento y evaluación del mismo, con el objeto de retroalimentar al mismo y al proceso de toma de decisiones, acerca de la efectividad y eficiencia de las estrategias implementadas, en relación al propósito del programa.

A continuación se hace un análisis de cada componente, en términos de su proceso productivo, así como de la pertinencia de selección de beneficiarios.

a) Componente 1: Actualización Curricular

De acuerdo a lo planteado en la Matriz de Marco Lógico del Programa, este componente tiene como objetivo que los docentes de liceos de enseñanza media técnico profesional (EMTP), actualicen sus conocimientos en el ámbito de las especialidades, de lo pedagógico y didáctico.

En este sentido y atendiendo a las causas que dan origen a este componente, se estima que los tres subcomponentes definidos son adecuados y pertinentes. Dos de ellos, están orientados a abordar temáticas específicas (actualización técnica vinculada a los módulos de las especialidades técnico profesionales y apropiación curricular y didáctica) y el tercero, capacitación a través de cursos b-learning, constituye una herramienta de uso transversal, para ser utilizada en el perfeccionamiento de docentes de especialidades y de formación general de la EMTP.

Considerando la forma en que han operado en la práctica, se estima que sus procesos productivos son adecuados para el logro del objetivo definido. Se evalúa positivamente el análisis y evaluación de los procesos que ha llevado a cabo el equipo responsable del programa, en función de los resultados esperados, así como las modificaciones que a partir de ello, se han introducido. Esto ha contribuido, entre otros, a orientar mejor las propuestas técnicas de las universidades a los requerimientos del programa y a mejorar las condiciones de acceso a estas capacitaciones, por parte de docentes que se desempeñan en sectores aislados.

En el caso específico de apropiación curricular y didáctica, los cursos se reestructuraron en tres módulos, de manera de abordar en forma separada las temáticas de currículo, planificación y evaluación, y didáctica de las especialidades, lo que permitirá una mayor profundización de los temas. Respecto de Didáctica de las especialidades, se encuentra en análisis si corresponde diferenciar el tema por especialidad o si los mecanismos de aprendizaje son similares, independiente de la especialidad.

En lo que respecta a los criterios de focalización de beneficiarios, ellos responden al problema identificado, a la vez que se ajustan al ámbito de acción del Ministerio de Educación, ya que se orienta hacia aquellos docentes (de formación general y formación diferenciada) que se desempeñan en establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) del sector subvencionado y de administración delegada.

Con respecto a los criterios de selección de beneficiarios, no fue posible evaluar su aplicación, ya que a la fecha de recolección de información para el presente informe no habían sido aplicados por el Programa. No obstante, se estima que los criterios definidos resultan pertinentes y consistentes con el objetivo de resguardar la eficiencia del uso de los recursos del programa.

En este componente, el proceso de producción central, que es la capacitación, se encuentra externalizado, a través de la contratación de instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales nacionales y/o extranjeros) acreditados y que cumplen con los requisitos de calidad exigidos por el Ministerio de Educación. Esto se considera un aspecto positivo del programa, ya que el CPEIP concentraría la responsabilidad de entregar las orientaciones que aseguren la obtención de un servicio de la calidad requerida, a la vez de supervisar y evaluar constantemente su desarrollo. Además, la presencia de centros de educación superior en distintas regiones permite ampliar la cobertura del programa, a la vez de favorecer una mayor cercanía con la realidad y los sectores productivos de cada región.

Del mismo modo, se tiene contemplado externalizar el seguimiento y evaluación del desarrollo de los cursos. Sin embargo, más que un seguimiento de aspectos técnicos y administrativos, debiera considerar el análisis de aspectos estratégicos, como ha ocurrido en la práctica.

b) Componente 2: Postítulos en Pedagogía:

Este componente responde específicamente a que existe un número importante de docentes que ejercen en establecimientos de EMTP que no son pedagogos, a raíz de lo cual, el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, recomendó que se estableciera la exigencia de formación pedagógica para todos los profesores que se desempeñen en la educación técnico pedagógica, en forma gradual y flexible, según evolucione la oferta de programas de formación pedagógica dirigidos estos docentes.

De esta manera, el componente de Postítulo en Pedagogía, representa la oferta pública, que el Estado está dispuesto a subvencionar para que se formen en pedagogía aquellos profesores no pedagogos, que ejercen en establecimientos educacionales de EMTP subvencionados y de administración delegada. Se estima que el componente y su proceso productivo, son adecuados y suficientes para el logro de su objetivo, ya que garantizan la formación requerida y permite su acceso a todos los beneficiarios que estén interesados en obtenerlo.

En este sentido, se han incorporado mejoramientos tales como: realización de jornadas de inducción, que permiten dar a conocer y explicar a las universidades, los requisitos y enfoques que el componente requiere, se entreguen a través de estos cursos. Esto constituye una oportunidad, en el sentido de poder contribuir además, a orientar la formación inicial de docentes que esas mismas universidades imparten.

En lo que respecta a los criterios de focalización de los beneficiarios, se estima que ellos son pertinentes, ya que permiten asegurar que efectivamente se está capacitando a profesionales con un nivel adecuado desde el punto de vista técnico en la especialidad que enseñan, que ejercen docencia en liceos TP y que lo hacen en forma regular. Esto, además, contribuye a que exista una mayor probabilidad de que estos profesionales sigan ejerciendo en establecimientos TP.

En el caso de las universidades, sólo pueden participar en las licitaciones universidades acreditadas que tengan Facultad, Instituto o Departamento de Educación. Este criterio se considera adecuado ya que permite garantizar que la formación pedagógica que se entregue, será similar a la proporcionada en la formación inicial de docentes. Además, como se planteó anteriormente, puede ser interpretado como una oportunidad, para la reflexión sobre la formación inicial de docentes.

No existen criterios de selección de profesionales beneficiarios, de manera que pueden participar todos aquellos que cumplen con los requisitos de postulación, hasta que se complete el número de vacantes disponibles. Esto podría contribuir a que implícitamente se esté seleccionando a aquellos profesionales que tengan verdadero interés en realizar la capacitación y servir para medir el grado de interés por ese postítulo en particular.

Los mecanismos de asignación de recursos son los adecuados. Se ha establecido un monto promedio por beneficiario, en función de la experiencia del programa Postítulos de Especialización, el que se transfiere directamente a las universidades en función del número de participantes, con una matrícula máxima de 30 participantes por curso. Además, la distribución regional es función de la demanda de cursos que se han logrado establecer en coordinación con las SEREMIs y DEPROVs de Educación de cada Región; los sectores productivos prioritarios, desde el punto de vista regional y la capacidad instalada de las universidades. Todos aspectos pertinentes para los fines del componente.

c) Componente 3: Formación de Docentes y Directivos de Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional

El objetivo de este componente, de acuerdo a lo establecido en la Matriz de marco Lógico es muy amplio y se refiere a: "Formación de docentes y directivos de liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional". En este sentido, no existen elementos suficientes para evaluar si los subcomponentes y actividades son las adecuadas y suficientes para el logro de este objetivo.

Sin embargo, a través de sus subcomponentes se puede suponer que está planteado como distintas modalidades a través de las cuales los docentes y directivos de liceos EMTP, pueden conocer y aprender otras realidades, que les permita mejorar sus propios procesos de enseñanza, para mejorar a su vez, los aprendizajes de sus alumnas y alumnos, incluyendo en esto último, la vinculación y articulación con el sector productivo. De ser así, entonces los subcomponentes son pertinentes. Ya que las experiencias al momento de realizar el estudio estaban iniciando su ejecución, el equipo consultor no dispone de antecedentes suficientes, para establecer si son suficientes, necesarios o los más convenientes.

No obstante lo anterior, el proceso productivo de cada una de modalidades de aprendizaje es apropiado, ya que considera todos los pasos necesarios para llevarlos a cabo en forma transparente.

Finalmente un aspecto interesante que ha relevado el programa y, este componente en particular a través del subcomponente formación en estrategias de trabajo con el sector productivo, y que se evalúa en forma positiva, es la vinculación que promueve entre los liceos y el sector productivo, que es justamente el campo laboral que enfrentan los estudiantes.

d) Componente 4: Contextualización de la enseñanza que imparten los docentes de formación general

Este componente tiene como objetivo que los docentes de formación general que ejercen en liceos EMTP, reciban capacitación que les permita contextualizar los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar de las asignaturas de formación general, de acuerdo a las especialidades técnicas profesionales del establecimiento.

En términos de diseño del programa, si bien esta contextualización es conveniente, no existen antecedentes suficientes para poder determinar si efectivamente corresponde a un componente o puede estar incluido, como subcomponente, en el de "Formación de docentes y directivos de Liceos de EMTP.

Su implementación está programada para iniciarla el año 2009, de manera que no existen antecedentes de su funcionamiento que permitan pronunciarse sobre su gestión.

No obstante, a nivel de diseño los procesos considerados en términos generales, parecen adecuados y pertinentes, para el logro del objetivo. Primero, se definen los sectores productivos y las regiones en las cuales se realizarán, en función de un diagnóstico y luego se externaliza el desarrollo del curso, a través de licitaciones. Además se tiene contemplado un proceso de seguimiento y evaluación, por parte de la universidad y también los participantes.

El componente está orientado sólo a docentes de formación general, lo que parece apropiado, en términos de producir una mayor vinculación entre los dos primeros años, con la especialización que logran los alumnos en los últimos años.

En cuanto a los criterios de selección, se privilegia: la participación de los y las docentes de un mismo establecimiento educacional, para lograr un mayor impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas, lo que tiene sentido; y optar por primera vez a un curso financiado por el

CPEIP en el marco del Programa. La aplicación de este criterio, supone implícitamente, que es suficiente participar una vez en estos cursos, para lograr contextualizar los objetivos y contenidos de las asignaturas de formación general, en función de las especialidades, a la vez de inducir a que ésta sea la primera capacitación a la que postulen estos docentes. Debido a que a la fecha de recolección de información para el presente estudio aun no estaban diseñados los cursos, el equipo consultor no dispone de elementos que le permitan pronunciarse acerca de la pertinencia de este criterio.

## **1.2. Efectos de las Reformulaciones del Programa**

El programa está en funcionamiento desde el año 2007. Su implementación ha sido gradual y ha permitido realizar optimizaciones de los procesos productivos, las que se evalúan en forma positiva, ya que han permitido solucionar distintas situaciones que se han presentado durante la implementación del programa. Por ejemplo, el establecimiento de un procedimiento de coordinación con las instituciones ejecutoras tendiente a mejorar el nivel de las propuestas, ha permitido una mejor comprensión de los objetivos esperados de cada curso, por parte de estas instituciones, las que han podido desarrollar propuestas más acotadas a las necesidades del programa. También, en el caso de sectores aislados o donde la población beneficiaria está dispersa, se han dispuesto cursos que abarcan a más de una región, de modo que las instituciones de capacitación tengan mayor incentivo en participar en estas licitaciones y por último, se han reestructurado los cursos de Apropiación curricular y Didáctica, separándolos en módulos por tema.

## **1.3. Duplicidad de funciones con programas que tienen el mismo grupo de beneficiarios objetivo y nivel de coordinación en los casos de intervenciones complementarias.**

El programa de Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional, fue diseñado justamente para concentrar en él los recursos destinados a capacitación de los docentes a cargo de la formación técnica, de manera que en su estructuración confluyeron las distintas unidades del Ministerio de Educación que tienen relación con este tipo de formación. De esta forma, el programa no presenta duplicidades con otros del Ministerio de Educación.

Por otra parte, el programa mantiene una adecuada coordinación con otras unidades del Ministerio de Educación que tienen relación con la formación técnico profesional, como lo es la Unidad de Currículo y Evaluación, Programa Chilecalifica y División de Educación General – Educación Media TP. Con ellas ha establecido un trabajo en conjunto, que ha permitido reorientar algunas líneas de acción como la Apropiación curricular, con el objeto de mejorar sus contenidos y enfoques con que son tratados.

## **2. Organización y Gestión del Programa**

### **2.1. Estructura Organizacional y Mecanismos de Coordinación al interior de la Institución Responsable y con otras instituciones.**

#### **(a) Estructura Organizacional**

La estructura organizacional de este programa es adecuada para el logro de su propósito, considerando que la mayor parte de los procesos están externalizados, como son la: contratación de estudios de diagnóstico; planificación y desarrollo de los cursos; y el seguimiento y evaluación del desarrollo de los cursos.

De esta forma, el equipo coordinador es responsable de los procesos que tienen relación con definir la planificación anual de los cursos; levantar información sobre demandas de capacitación a nivel regional, para lo que se apoyan en un trabajo en conjunto con las Secretarías Regionales Ministeriales y los Departamentos Provinciales de Educación; llevar a cabo el proceso de invitación para la realización de los cursos; realizar seguimiento de las actividades contratadas y analizar las evaluaciones que realicen las universidades y los docentes participantes en los cursos.

## **(b) Mecanismos de coordinación y asignación de responsabilidades**

El esquema de asignación de responsabilidades del programa responde a la estructura organizacional, donde las Secretarías Regionales y Departamentos Provinciales de Educación cumplen un rol de apoyo en aquellas tareas que requieren una mayor sensibilidad respecto a la situación a mejorar, el Unidad de Currículo y Evaluación, en su rol de planificador central, entrega estrategias generales a seguir, mientras que el equipo coordinador del programa se hace cargo de las tareas de planificación, diseño, gestión y seguimiento de las actividades que desarrollan

En este contexto, los mecanismos de coordinación con las instituciones externas ejecutoras de actividades, son de carácter formal, con instancias predefinidas en cuanto a forma y contenidos por el equipo coordinador, generando instancias de seguimiento y evaluación administrativa mientras se convierten en herramientas de aprendizaje tanto para la institución ejecutoras como para el mismo equipo coordinador. Sin embargo, la coordinación con las otras unidades del Ministerio de Educación: la Unidad de Currículo y Evaluación, Programa Chilecalifica y División de Educación General – Educación Media TP, las Secretarías Regionales y Departamento Provinciales; se llevan a cabo mediante mecanismos de carácter informal, principalmente mediante correo electrónico y telefónicamente, no quedando registros formales de los acuerdos generados.

En este contexto, cabe destacar el trabajo que se ha realizado en coordinación con la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, el Programa Chilecalifica y la División de Educación General – Educación Media TP, el que ha permitido implementar y mejorar los cursos de capacitación en Actualización Técnica, Apropriación Curricular y Postítulos en Pedagogía.

### **2.2. Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

En general, los procesos de postulación y selección de docentes que participan de cada uno de los cursos están a cargo de la institución ejecutora, descentralizado del programa, lo que permite contar con un sistema más transparente para los docentes interesados.

En el caso del componente “formación de docentes y directos”, salvo en lo que refiere a Centros de Referencia, se promueve que participen en los cursos docentes y directivos de un mismo establecimiento en forma simultánea, de modo que la experiencia pueda tener un mayor impacto en el establecimiento. De hecho en el caso de “Formación en estrategias de trabajo con sector productivo” participan duplas Directo-Docente, los que deben desarrollar una propuesta de mejoramiento para su establecimiento de cómo se pueden vincular de forma más adecuada con el sector productivo.

En el caso de “Formación a través de Centros de Referencia”, también subcomponente del Componente “Formación de docentes y directivos de liceos de EMTP”, es el propio equipo coordinador del programa el que se hace cargo de todo su proceso de producción, incluida la selección de los beneficiarios. En este caso, este mecanismo se estima adecuado, ya que este equipo tiene experiencia y conocimiento, que le permite evaluar de mejor forma qué liceos pueden ser incluidos como Centros de Referencia y guiar la participación de los equipos de directivos y docentes participantes.

### **2.3. Criterios de Asignación de Recursos, Mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

El programa no tiene mecanismos explícitos de asignación de recursos entre componentes y entre regiones. En la práctica, lo que se ha aplicado es establecer una programación de los cursos por región en función de los sectores productivos prioritarios, definidos por las regiones y las demandas específicas de capacitación que se levantan también a nivel región.

En el caso de los cursos, cuya realización, está externalizada, el mecanismo de transferencia es el pago directo a las instituciones capacitadoras, en estados de avance los que son aprobados conforme se aprueben las distintas etapas. Para ello, se funciona en base a convenios que suscribe el Ministerio de Educación con cada institución capacitadora.

#### **2.4. Funciones y actividades de seguimiento y evaluación que realiza la Unidad Responsable**

El equipo coordinador del programa tiene contemplado realizar seguimiento a todos los cursos. Para ello, en ocasiones apoyado por las Secretarías Regionales Ministeriales, realiza visitas en terreno, con el objeto de observar el trabajo realizado por las instituciones capacitadoras y aplica encuestas de satisfacción a docentes asistentes. El trabajo coordinado con la Secretarías Regionales de Educación permite una mayor cobertura y agilidad en el proceso, aspecto relevante en la medida que la demanda por cursos aumente. Además, se evalúa la gestión de las instituciones ejecutoras en base al cumplimiento de la propuesta aceptada y que forma parte del convenio.

Por otra parte, las universidades o instituciones ejecutoras, deben entregar informes de avance, en base a una pauta diseñada por el equipo coordinador del programa. En el primer informe se da cuenta del proceso de inscripción realizado, resultados de las pruebas de diagnóstico aplicadas a los docentes asistentes y se indica si hubo cambios curriculares a raíz de dicho diagnóstico, detallándolos. El informe de finalización del curso incorpora la evaluación final de cada docente asistente, firmada por cada uno de ellos.

Lo anterior, es información que analiza el equipo coordinador y utiliza para retroalimentar los procesos productivos. De hecho, las modificaciones que se han ido implementando a lo largo de la ejecución del programa, responden a estos análisis evaluativos.

### **3. Eficacia del Programa**

#### **3.1. Resultados a Nivel de Producto**

Durante el periodo sujeto a análisis, año 2007, el programa de Perfeccionamiento de Docentes de la EMTTP registró la participación de 1157 docentes. Esto es posible de ver en el Cuadro B.XI.

**Cuadro B.XI.1: Docentes Participantes**

AÑO	Número de Docentes Participantes
2007	1157
<b>TOTAL</b>	<b>1157</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

Es posible señalar que el sector con mayor participación corresponde al ADC, con 419 docentes, correspondientes al 36,21% del total. El resto de los sectores comprenden participaciones menores, oscilando entre 165 y 12 participantes, es decir, entre el 14,26% y el 1,04% del total. La distribución completa de cada uno de los sectores puede verse en el Cuadro B.XI.2.

**Cuadro B.XI.2: Docentes Participantes por Sector Económico**

AÑO	Adm. y Com.	Electricidad	Programas y Proyectos Sociales	Hotel y Turismo	Producción*	Vacíos
2007	597	65	52	57	330	56
<b>% del Total Fila</b>	51.6%	5.6%	4.5%	4.9%	28.5%	4.8%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

\* El Sector Producción incluye al sector Maderero, Metal Mecánico, Agrícola, Alimentación y Construcción.

La distribución regional del programa Perfeccionamiento de Docentes de la EMTP muestra una concentración de beneficiarios en la región V, con 352 participantes, vale decir, el 30,42% del total. Por otro lado, las regiones XI y XII no registran beneficiarios para el año de evaluación. Esta situación puede se grafica en el Cuadro B.XI.3.

**Cuadro B.XI.3: Docentes Participantes por Región**

AÑO	Regiones													
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	Sin Región
2007	18	36	17	2	352	37	44	132	109	101	0	0	282	27
<b>% del Total Fila</b>	1,56%	3,11%	1,47%	0,17%	30,42%	3,20%	3,80%	11,41%	9,42%	8,73%	0,00%	0,00%	24,37%	2,33%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El programa de Perfeccionamiento de Docentes de la EMTP considera dos componentes. La de Actualización Técnica es mayoritaria, con un total de 971 participantes y el 83,92% del total. Por otro lado, el componente Apropiación Curricular contó para el año 2007 con 186 docentes beneficiarios, esto es, el 16,08% del total del programa. Esta distribución puede verse en el Cuadro B.XI.4.

**Cuadro B.XI.4: Docentes Participantes por Tipo de Capacitación**

AÑO	COMPONENTE	
	APROPIACIÓN CURRICULAR	ACTUALIZACIÓN TÉCNICA
2007	186	971
<b>% del Total Fila</b>	<b>16,08%</b>	<b>83,92%</b>

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

El Cuadro B.XI.5 muestra estadística para la población beneficiaria y población potencial del programa de Educación Media Técnico Profesional. Un primer dato interesante de destacar dice relación con el IVE de los establecimientos; para la población potencial se indica que éste corresponde al 77,6%, mientras que para la población beneficiaria del programa asciende al 80,1%. Por otro lado, la dependencia de los establecimientos resulta llamativa: para los establecimientos particulares subvencionados en la población potencial su participación es del 48,1% y en las corporaciones el 0%. En tanto, para la población beneficiaria, la participación de los establecimientos particulares subvencionados es el 32,6% y para los dependientes de corporaciones el 10,8%

**Cuadro B.XI.5: Comparativa Población Beneficiaria y Población Potencial**

Educación Media Técnico Profesional		Población Beneficiaria	Población Potencial
IVE Establecimiento	IVE Promedio	80,1%	77,6%
	Desviación Estándar	9,6%	10,9%
Dependencia Establecimiento	Municipal	56,5%	51,9%
	Particular Subvencionada	32,6%	48,1%
	Particular Pagado	0,0%	0,0%
	Corporaciones	10,8%	0,0%
Area Geográfica Establecimiento	Rural	8,7%	8,9%
	Urbano	91,3%	91,1%
Sexo	Masculino	52,0%	51,5%
	Femenino	48,0%	48,5%
Edad	Edad Promedio	42,4	44,3
	Desviación Estándar	10,5	11,4
Título	Titulados en Educación	45,6%	68,4%
	Titulados en otra Area	48,8%	26,2%
	No Titulados	5,6%	5,3%
Tipo Título	Sin Título en Educación	54,4%	31,6%
	Ed. Párvulo	5,9%	3,1%
	Ed. Diferencial	0,4%	0,5%
	Ed. General Básica	2,4%	3,2%
	Ed. Media	36,8%	61,7%
Años de Servicio	Años de Servicio Promedio	12,0	15,1
	Desviación Estándar	10,4	11,5

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### Cobertura

El análisis de cobertura señala que a nivel nacional el programa Perfeccionamiento de Docentes de la EMTP alcanza, para 2007, un 7,5% de la población objetivo. A nivel regional, destaca la región V en donde el programa alcanza el 25,83% de cobertura; por otro lado, las regiones XI y XII tiene 0% de cobertura. La situación total en este punto se refleja en el Cuadro B.XI.5.

**Cuadro B.XI.6: Porcentaje de Cobertura por Región y Año.**

[REDACTED]	
------------	--

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

A partir de la información presentada en el Cuadro B.XI.7 se puede apreciar que existe una deficiente programación de metas anuales, observándose que en su primer año solo se cumplió el 57% de la meta fijada por el CPEIP.

**Cuadro B.XI.7: Cumplimiento de Metas por Año**

PERFECCIONAMIENTO DOCENTES EMTD			
AÑO	Meta Presupuestada (N° docentes)	N° Participantes	%
2007	2.040	1.157	57%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

### 3.2. Calidad del Programa

La realización del terreno para la aplicación de la Encuesta de Satisfacción de Usuarios a los beneficiarios de los programas de Perfeccionamiento del CPEIP cumplió con la siguiente distribución regional para Técnico Profesional:

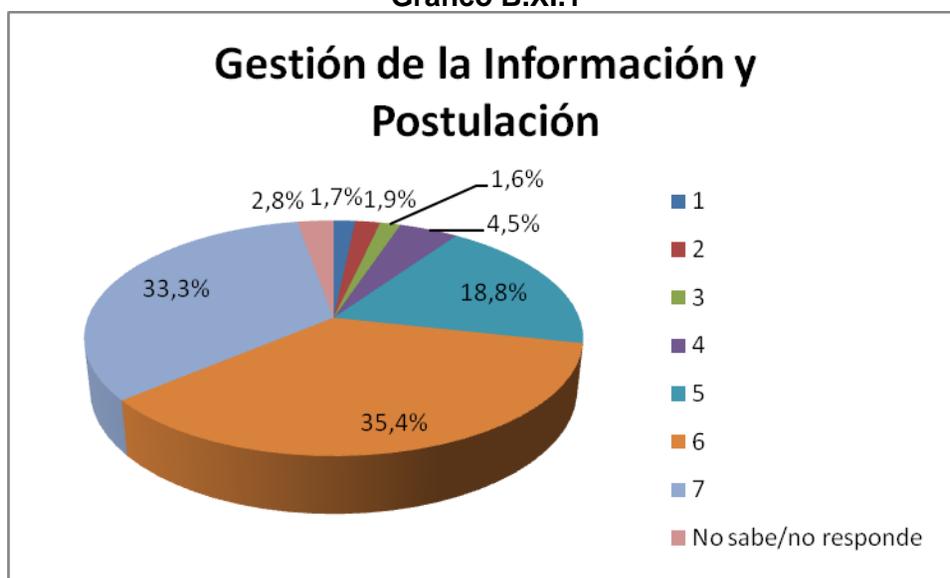
Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional	
Región	Logradas
1	2
2	6
3	3
4	0
5	59
6	5
7	9
8	21
9	22
10	11
11	0
12	0
13	53

Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

A partir de los resultados que arrojó la Encuesta de Satisfacción de Usuarios al programa Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional es posible apreciar cómo los beneficiarios declaran ciertas apreciaciones respecto a aspectos claves del CPEIP.

Un primer elemento que se puede evidenciar es respecto al módulo de Gestión de la Información y Postulación. Esta batería de preguntas, seis en total, nos muestra que un 33,3% de los docentes entrega la nota máxima a esta dimensión, y un 35,4% la segunda mejor nota. En este sentido, se puede concluir que estos aspectos están siendo positivamente considerados. La distribución del resto de las calificaciones se puede observar en el siguiente gráfico.

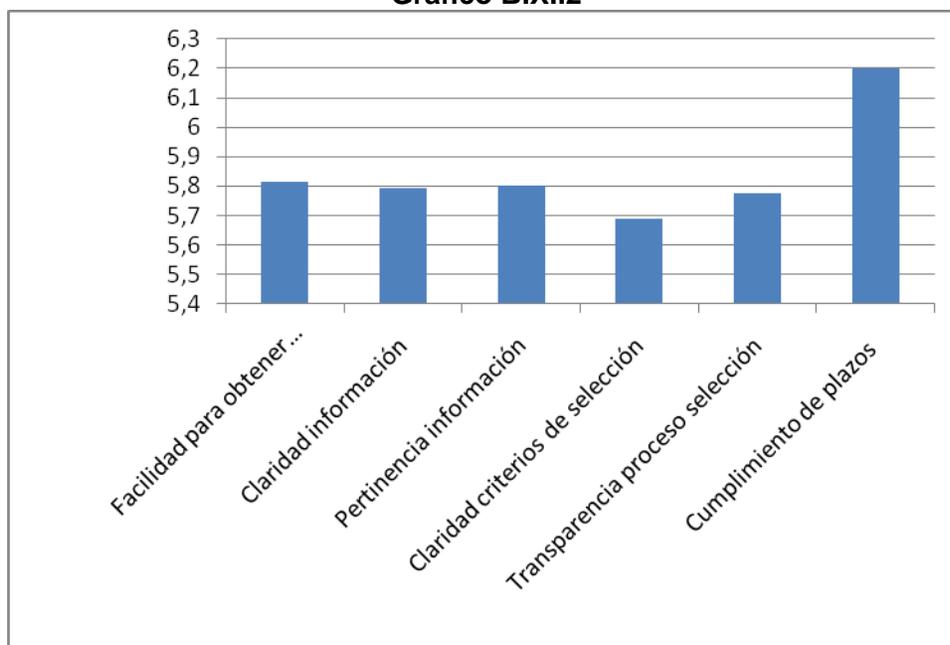
Gráfico B.XI.1



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que componen el Módulo de Gestión de la Información y Postulación presentan los siguientes promedios, donde destaca la nota obtenida por *cumplimiento de plazos en la selección de beneficiarios* como la más alta, situación que contrasta con *claridad de los criterios de selección* que es el ítem evaluado con menor calificación:

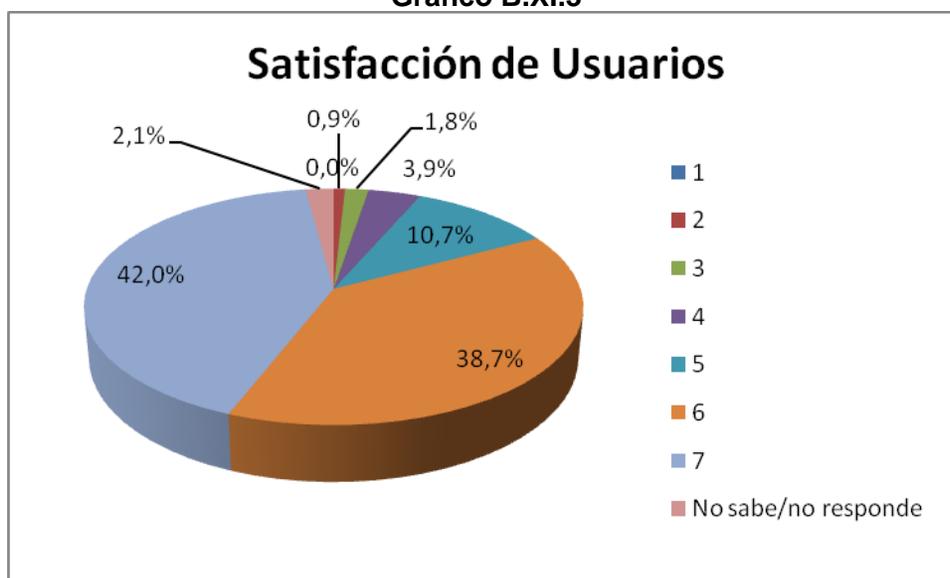
Gráfico B.XI.2



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto a la Satisfacción de Usuarios para el programa Técnico Profesional, que reúne un total de ocho preguntas, se aprecia que un 42,1% de los beneficiarios otorga la máxima calificación al curso, tocando temas como la preparación de los académicos a cargo de los cursos, la duración, el cumplimiento de los plazos, etcétera. Además, un 38,7% entrega la segunda mejor calificación, de modo que se puede concluir que la satisfacción respecto al producto recibido es evaluada como positiva por parte de los docentes. La distribución del resto de las notas puede apreciarse a partir del siguiente gráfico:

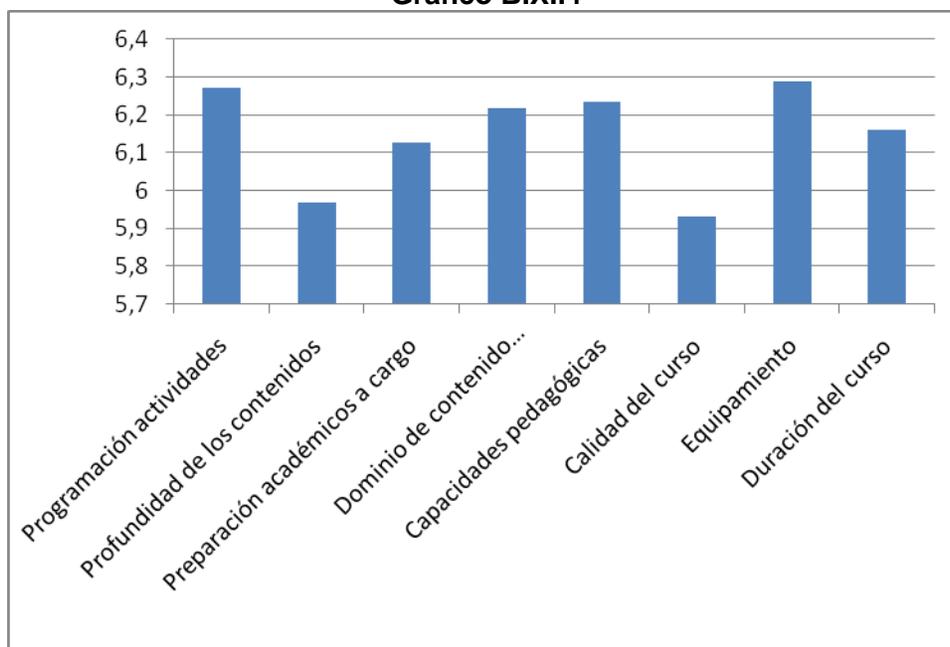
Gráfico B.XI.3



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Las preguntas que forman parte del Módulo de Satisfacción presentan las siguientes notas promedios, donde resulta importante de *equipamiento* como el aspecto mejor evaluado del programa, mientras que la *calidad del curso* se señala como la peor evaluada:

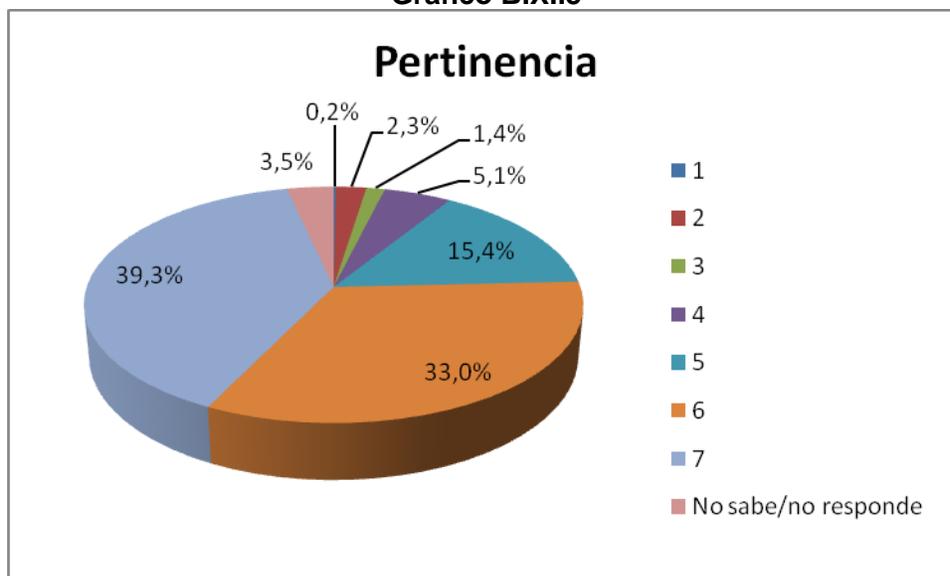
Gráfico B.XI.4



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Sobre el módulo de pertinencia del programa Técnico Profesional, que incluye preguntas sobre la *aplicabilidad* de los contenidos a la realidad del establecimiento y comunidad educativa, los docentes evalúan este punto como positivo. Un 39,3% le entrega la nota máxima, mientras que el 33% la segunda mejor. La distribución del resto de las calificaciones se presenta en el siguiente gráfico:

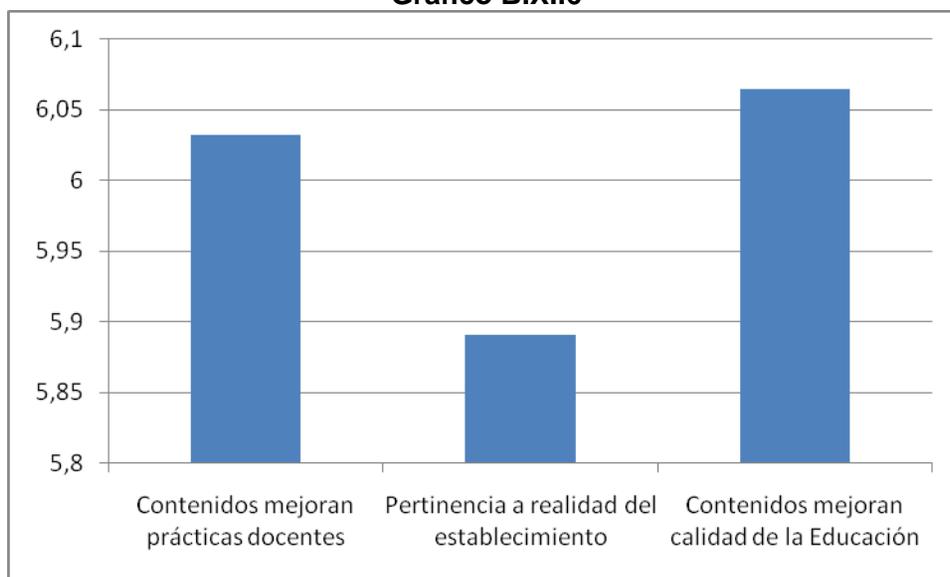
Gráfico B.XI.5



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Las preguntas que componen el Módulo de Pertinencia presentan los siguientes promedios de nota por pregunta, donde destaca la percepción respecto a que los *contenidos son apropiados para mejorar la calidad de la Educación*:

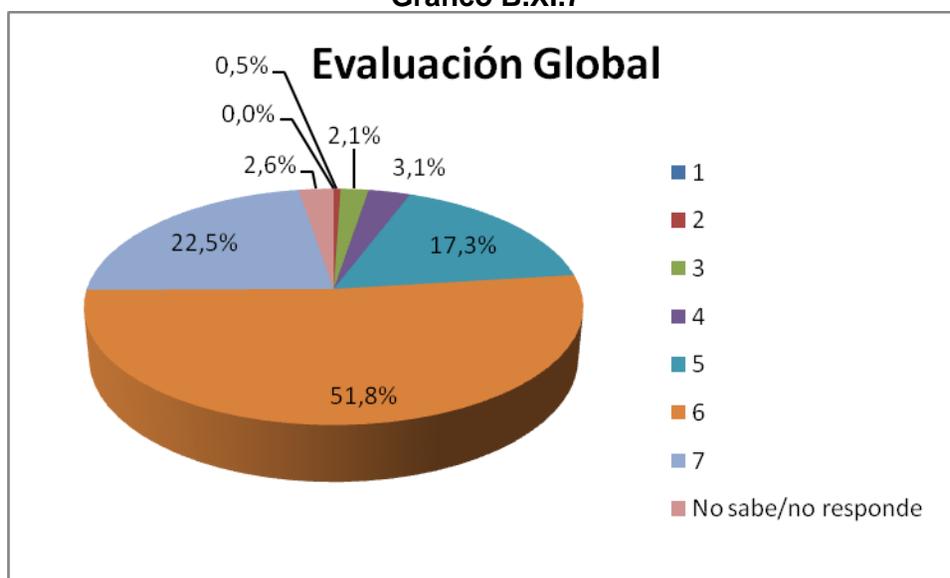
Gráfico B.XI.6



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Como Evaluación Global, cuando a los docentes se les pide que evalúen su curso de perfeccionamiento del programa Técnico Profesional, la tendencia de las calificaciones ya señaladas – Gestión de la Información y Postulación, Satisfacción de Usuarios y Pertinencia – tiende a bajar. En este sentido se puede observar que la calificación máxima disminuye al 22,5% y la segunda mejor asciende al 51,8%. El resto de la distribución puede observarse a partir del siguiente gráfico:

**Gráfico B.XI.7**



Fuente: Elaboración propia con base en información de la encuesta de satisfacción a usuarios.

Finalmente, respecto a las motivaciones de los docentes para perfeccionarse, los entrevistados por el programa Perfeccionamiento de Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional indican datos que son interesantes de presentar. En primer término, un 13,1% y un 38,2% se manifiesta como *muy en desacuerdo* y *en desacuerdo*, respectivamente, frente a la opción de mejorar sus expectativas económicas, lo que estaría señalando que no existe un interés de mejorar la renta personal a la hora de participar en los programas de perfeccionamiento del CPEIP. Contrario es el caso del 7,9% y el 22% que se manifiestan como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la motivación que se indicó, lo que sí está señalando un interés monetario en el perfeccionamiento de estos docentes. Estos datos se presentan en el siguiente gráfico:

**Gráfico B.XI.8**



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Respecto al establecimiento de nuevos vínculos y experiencias, que dice relación con conocer otras realidades educacionales, los docentes entrevistados se manifiestan en un 50,8% y 40,3% como *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a esta razón como válida para participar en los cursos de perfeccionamiento del CPEIP. El resto de la distribución puede verse a partir del siguiente gráfico:

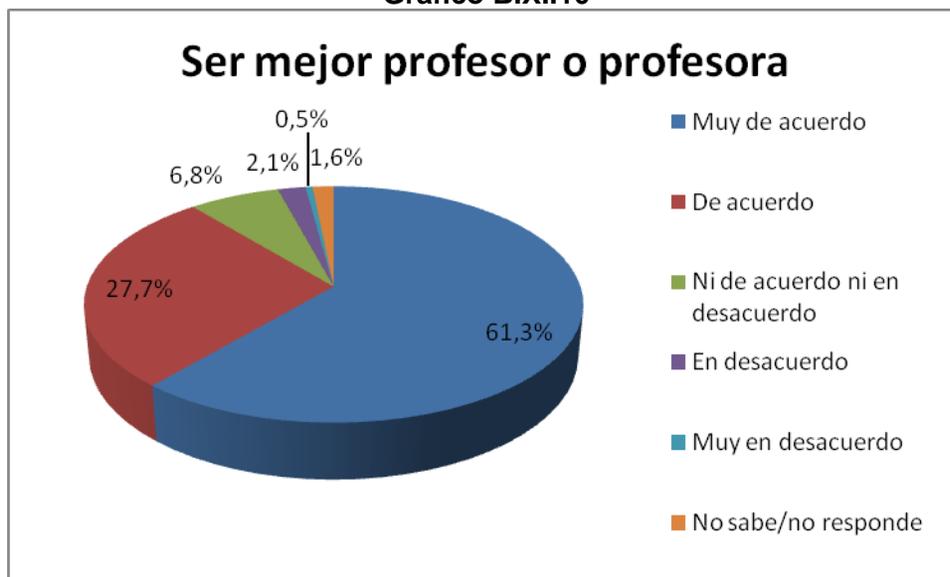
Gráfico B.XI.9



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Finalmente, puede observarse que un 61,3% y un 27,7% se manifiestan *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, respectivamente, frente a la opción 'ser mejor profesor o profesora'. En ese sentido, los resultados estarían indicando que existe un fuerte componente profesional y/o vocacional a la hora de participar en la oferta de cursos de perfeccionamiento del CPEIP. Esto puede observarse en el gráfico que sigue:

Gráfico B.XI.10



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta de Satisfacción de Usuarios

Un detalle desagregado, para cada una de las preguntas del cuestionario de Técnico Profesional, puede encontrarse en el Anexo 3.

## **4. Uso de recursos**

### **4.1 Análisis de los Recursos Financieros del Programa**

Para la realización de este programa se utilizan fuentes de financiamiento presupuestarias y extrapresupuestarias. Dentro de las primeras, la mayor parte de los recursos proviene de la asignación específica del programa, cuyo primer año fue el 2007, con un presupuesto asignado, en moneda 2009, de M\$ 892.694, que representó el 12% del monto total de transferencias asignadas ese año al CPEIP, para los programas en evaluación. La asignación estimada para soporte administrativo<sup>52</sup> ese mismo año, fue de M\$ 91.161.

Los recursos extrapresupuestarios provienen tanto del sostenedor, que debe incurrir en un costo para reemplazar a los docentes que se encuentran en capacitación, como de los propios beneficiarios, dependiendo de la estrategia de intervención que se utilice y de acuerdo a los criterios que se aplican en los otros programas de perfeccionamiento que las utilizan. Así, en el caso del componente de Postítulos en Pedagogía, la estrategia de intervención supone un copago del curso por parte de los beneficiarios que puede fluctuar entre \$ 50.000 y \$ 160.000, dependiendo de la universidad que dicte el curso<sup>53</sup>. Para el resto de los componentes, los beneficiarios deben financiar su traslado cuando residen a menos de 120 Km del lugar donde se dicta la capacitación.

De todos estos aportes sólo se podría estimar con mejor aproximación, el aporte de los beneficiarios en el caso de los Postítulos en pedagogía; sin embargo, no existe información disponible sobre el número de participantes el año 2007, como tampoco sobre los recursos recaudados por las universidades al respecto.

En el caso de la asignación específica del programa, el gasto efectivo el año 2007 fue de M\$ 277.540, equivalente a un 31% del monto asignado, situación que se explica por la postergación de pagos comprometidos el año 2007 para hacerlos efectivos el 2008 debido a la tramitación del reglamento del nuevo programa. Por su parte, el gasto efectivo en soporte administrativo se ha supuesto igual al monto asignado<sup>54</sup>.

### **4.2 Análisis de Aspectos relacionados con la Economía**

Tal como se mencionó en el punto anterior, el cumplimiento del gasto del presupuesto asignado al programa fue bajo; lo que se explica por la tramitación del reglamento del programa, por lo que no refleja una tendencia.

En lo que respecta a los aportes de terceros, si bien estos no se han podido valorar, el programa consulta un componente, Postítulos en pedagogía, que por definición considera para su ejecución el copago de los beneficiarios, como una medida para reforzar el compromiso de los mismos para participar en los cursos. Este aporte se producirá todos los años y será proporcional al número de profesionales que se matriculen en los postítulos.

### **4.3 Análisis de Aspectos relacionados con la Eficiencia**

---

<sup>52</sup> Ver Anexo 2.

<sup>53</sup> Este rango fue establecido por el CPEIP en el programa Postítulos de mención, a partir de la experiencia de los primeros años, ya que cuando no existía la obligatoriedad de cobrar un mínimo, las universidades tenían incentivos para ofertar los cursos a los beneficiarios, a costo cero, perdiéndose el objetivo de este aporte, en el sentido de generar un mayor compromiso del becado frente a esta capacitación.

<sup>54</sup> No se incluyó el gasto en personal, ya que como se explica en el Anexo 2, se ha supuesto que el monto asignado es igual al gastado; de igual forma, tampoco se incluyeron los montos correspondientes a los ítems 22 y 29 debido a que en ambos casos, corresponden a cifras globales que fueron distribuidas entre los programas, por lo que reflejan la eficiencia del gasto total y no representa la de cada programa. La metodología utilizada para distribuir el presupuesto asignado y gasto de los ítems 22 y 29 entre los programas evaluados se explica en el Anexo 2.

A la fecha del informe no se dispuso de información de recursos desagregada por componente del programa y sólo se dispone del número de beneficiarios de los cursos de apropiación curricular y actualización técnica, faltando aquellos que asistieron a los postítulos en pedagogía. Por lo tanto, no es posible estimar un costo de producción o de gasto administrativo promedio por beneficiario ni por hora de capacitación por beneficiario, que sea útil para efectos de análisis de eficiencia.

En lo que respecta a la distribución porcentual del gasto en soporte administrativo y de producción global del programa, se observa que el gasto en soporte administrativo el año 2007, representó el 24% del costo total del programa, mientras que el 76% restante, correspondió a gasto de producción de los componentes (Cuadro N° B.XI.8). Este porcentaje del gasto administrativo sobre el gasto total del programa, al igual que en otros programas evaluados en este estudio se considera elevado, ya que de acuerdo a la experiencia del equipo consultor en evaluación de programas públicos, un rango aceptable no debiera ser mayor a un 10 o 15%. Al respecto, cabe destacar, que en otros programas de formación continua del MINEDUC evaluados por la DIPRES (Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación y Perfeccionamiento Fundamental de Docentes), los costos administrativos no superaron el 6% del gasto total de cada programa<sup>55</sup>.

**Cuadro N° B.XI.8: Gasto administrativo y de producción Programa Perfeccionamiento Docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional (Miles de pesos año 2009)**

AÑO	GASTO SOPORTE ADMINISTRATIVO (miles de \$)			GASTOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES (miles de \$)	TOTAL GASTO DEL PROGRAMA (miles de \$)	% GASTO ADM. SOBRE GASTO TOTAL PROGRAMA
	Personal Unidades de apoyo, bienes y servicios de consumo, adquisición de activos no financieros	Personal Directo Programa	TOTAL GASTO ADMINISTRATIVO			
2007	45.811	44.108	89.919	277.540	367.459	24%

Fuente: CAPABLANCA Ltda., con base en información proporcionada por CPEIP.

En relación a las actividades contempladas en la producción de los componentes, no existen antecedentes que permitan establecer si son prescindibles o si pueden sustituirse por mecanismos de menor costo. Así como tampoco, es factible determinar si ellas se ejecutaron incurriendo en el menor costo administrativo posible. Sin embargo, es posible señalar que este programa emplea estrategias de intervención similares a las utilizadas en otros programas, por mayor tiempo, de manera que su implementación incorpora ajustes ya realizados en orden a aumentar la eficiencia de las mismas.

<sup>55</sup> DIPRES. 2000. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento en el Exterior para Profesionales de la Educación (P.E.P.E) Ministerio de Educación, Septiembre 2000; DIPRES. 2002. Informe Final de Evaluación Programa Perfeccionamiento Fundamental de Docentes (PPF) Ministerio de Educación, Junio 2002.

**EVALUACIÓN EN PROFUNDIDAD DE LOS  
PROGRAMAS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE  
PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**INFORME FINAL  
PARTE C  
EVALUACION IMPACTO**

**INSTITUCIÓN EVALUADORA:  
CARTES Y LE-BERT LIMITADA**



**Capablanca Consultores Ltda.**  
Economía Aplicada e Investigación Social

**ABRIL 2010**

## INDICE PARTE C: EVALUACION IMPACTO

<b>I.</b>	<b>HIPOTESIS CAUSA – EFECTO</b> .....	<b>3</b>
<b>II.</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>5</b>
<b>III.</b>	<b>RESULTADOS FINALES (IMPACTO)</b> .....	<b>25</b>
	1. Apropiación Curricular .....	26
	A.Ecuaciones de Participación .....	27
	B.Impacto .....	32
	2. Directores en Servicio .....	36
	A.Ecuaciones de Participación .....	36
	B.Impacto .....	39
	3. NTICs .....	44
	A.Ecuaciones de Participación .....	45
	B.Impacto .....	48
	4. Pasantías al Extranjero .....	50
	A.Ecuaciones de Participación .....	51
	B.Impacto .....	54
	5. Pasantías Nacionales .....	58
	A.Ecuaciones de Participación .....	59
	B.Impacto .....	63
	6. Postítulos de Especialización .....	69
	A.Ecuaciones de Participación .....	69
	B.Impacto .....	71
	7. Talleres Comunes .....	73
	A.Ecuaciones de Participación .....	74
	B.Impacto .....	80
<b>IV.</b>	<b>RESULTADOS INTERMEDIOS</b> .....	<b>84</b>
	1. Apropiación Curricular .....	85
	A.Ecuaciones de Participación .....	85
	B.Impacto .....	87
	2. NTICs .....	90
	A.Ecuaciones de Participación .....	90
	B.Impacto .....	93
	3. Pasantías al Extranjero .....	95
	A.Ecuaciones de Participación .....	95
	B.Impacto .....	97
	4. Pasantías Nacionales .....	99
	A.Ecuaciones de Participación .....	99
	B.Impacto .....	101
	5. Postítulos de Especialización .....	104
	A.Ecuaciones de Participación .....	104
	B.Impacto .....	106
	6. Talleres Comunes .....	108
	A.Ecuaciones de Participación .....	108
	B.Impacto .....	111

V.	ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO .....	115
VI.	MEDICIONES GLOBALES DEL DESEMPEÑO.....	117

## **I. HIPOTESIS CAUSA – EFECTO**

La hipótesis central del presente estudio, y específicamente de la evaluación de impacto, es que existen tres niveles de resultados asociados a los Programas de Perfeccionamiento Docente del CPEIP. En primer lugar, Resultados a Nivel de Producto, los cuales determinan cantidad y calidad del producto, este nivel será medido a través del análisis de Eficacia de los Programas y de la encuesta de Satisfacción de Usuarios. El siguiente nivel, Resultados Intermedios, se define como el cambio en el comportamiento, estado o actitud de los beneficiarios una vez recibido el servicio, que en este caso será medido a través de la evaluación docente. Finalmente, el Impacto o los Resultados a Nivel Final, corresponden al traspaso del docente de los conocimientos adquiridos al alumno, con la consecuente mejora en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Este nivel será medido a través del indicador SIMCE.

El siguiente Cuadro muestra, a modo de resumen, la Matriz de Evaluación de Impacto de los Programas del CPEIP, la cual se explicará de manera detallada en la siguiente sección de la Metodología.

### Matriz de Evaluación de Impacto de Programas del CPEIP<sup>1</sup>

Nombre Programa	Beneficiarios Efectivos	Muestra <sup>2</sup>	Resultados a Nivel de Producto	Resultados Intermedios	Resultados Finales
Apropiación Curricular	8953	1242	Docentes Perfeccionados	Evaluación Docente	SIMCE Curso Docente Tratado (para nivel y subsector respectivo)
Directores en Servicio	888	641	Directores Perfeccionados	-	SIMCE Establecimiento Directivo Tratado (para nivel y subsector respectivo)
NTIC's	8266	988	Docentes Perfeccionados	Evaluación Docente	SIMCE Curso Docente Tratado (para nivel y subsector respectivo)
Pasantías al Extranjero	2791	2590	Docentes Perfeccionados	Evaluación Docente	SIMCE Establecimiento Docente Tratado (para nivel y subsector respectivo)
Pasantías Nacionales	761	750	Docentes Perfeccionados	Evaluación Docente	SIMCE Establecimiento Docente Tratado (para nivel y subsector respectivo)
Becas de Especialización (Postítulos)	3219	551	Docentes Perfeccionados	Evaluación Docente	SIMCE Curso Docente Tratado (para nivel y subsector respectivo)
Talleres Comunes	36932	2300	Docentes Perfeccionados	Evaluación Docente	SIMCE Curso Docente Tratado (para nivel y subsector respectivo)

Fuente: Elaboración Propia.

<sup>1</sup> En este Cuadro se encuentran sólo aquellos Programas a los cuales se les aplicó Evaluación de Impacto. Es importante aclarar, por tanto, que existen otros programas evaluados a nivel de producto, los cuales no se encuentran presentes en este Cuadro sino que en la sección correspondiente.

<sup>2</sup> En este Cuadro sólo se presentan las cifras muestrales definitivas por Programa, en la Metodología se explica cómo se determinó ésta y cómo se distribuye por los diferentes cohortes que comprende cada Programa, junto con las respectivas estadísticas descriptivas.

## II. METODOLOGIA

La metodología utilizada en este estudio tiene como objetivo estimar el impacto de los programas de formación continua para los profesionales de la educación en la calidad de la educación. Para esto se ha utilizado como indicador de impacto los resultados obtenidos en el SIMCE<sup>3</sup> por los alumnos de los profesores capacitados. Adicionalmente, se estima el impacto en los resultados intermedios, definidos como el puntaje obtenido por los docentes tratados en la Evaluación Docente respectiva.

La lógica detrás de esta definición de indicadores es que existen tres niveles de resultados, en primer lugar Resultados a Nivel de Producto, los cuales determinan cantidad y calidad del producto, este nivel será medido a través del análisis de Eficacia de los Programas y de la encuesta de Satisfacción de Usuarios. El siguiente nivel, Resultados Intermedios, se define como el cambio en el comportamiento, estado o actitud de los beneficiarios una vez recibido el servicio, que en este caso será medido a través de la evaluación docente. Finalmente, el Impacto o los Resultados a Nivel Final, corresponden al traspaso del docente de los conocimientos adquiridos al alumno, con la consecuente mejora en el nivel de aprendizaje de los alumnos. Este nivel será medido a través del indicador SIMCE.

Es importante destacar en este punto que el presente trabajo no pretende evaluar la eficacia del SIMCE como predictor de la calidad de la educación de los alumnos, sólo se utiliza como indicador de impacto, dado que es el único que se tiene a este nivel para un estudio de estas características.

A nivel de resultados finales el indicador SIMCE se utilizará tanto a nivel de establecimiento como a nivel del curso de los docentes tratados, dependiendo de las características específicas de cada uno de los programas a evaluar. Sin embargo, el indicador de resultado intermedio (Evaluación Docente) será medido siempre para cada docente en particular.

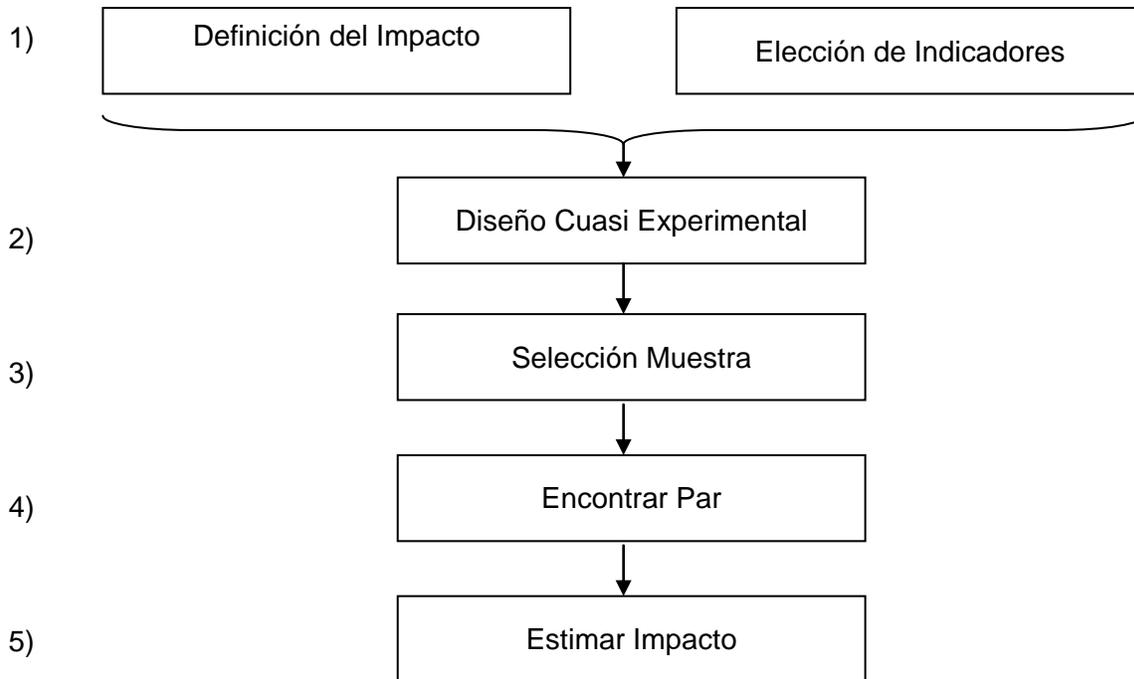
A continuación se presenta un flujograma, donde se describe el problema que se pretende resolver y los pasos que se irán siguiendo a lo largo de la metodología, para finalmente encontrar el efecto de la participación de los docentes en los programas del CPEIP sobre las variables relevantes.

---

<sup>3</sup> Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional.

## Etapas en la Evaluación de Impacto

El siguiente flujograma describe en términos simples las etapas básicas que tiene toda evaluación de impacto de programas.



- 1) En primer lugar se debe definir el impacto que se desea medir y los indicadores (elección de indicadores) que se utilizarán para realizar dicho ejercicio. Por ejemplo, para el presente informe uno de los impactos que se desea medir es: ¿Tiene efectos en el logro de aprendizajes de los alumnos la participación de docentes en programas del CPEIP?, para el cual, una opción de indicador que pueda hacer objetiva esta respuesta sería el SIMCE.
- 2) La siguiente etapa consiste en elegir la metodología para estimar el impacto del programa, o el diseño cuasi experimental a utilizar. En el presente estudio se emplean tres metodologías alternativas:
  - a. La Metodología de *Matching* utilizando *Propensity Scores*.
  - b. *Bias Corrected Estimator*<sup>4</sup> (*Nnmatch*), y,
  - c. La estimación a través de una función de producción educacional utilizando un panel de datos.

<sup>4</sup> Abadie, A. and G. Imbens. 2002. Simple and bias-corrected matching estimators. Technical report, Department of Economics, University of California, Berkeley. *Nnmatch* corresponde al comando STATA del estimador.

Es importante señalar que cada una de estas metodologías posee ventajas y problemas, pero el uso de todas entrega mayor consistencia y respaldo a los resultados. Así, *Propensity Scores* de diferencias en diferencias es el mejor caso en la línea de matching, toda vez que permite comparar resultados pre y post tratamiento del mismo sujeto de estudio y compararlo con los resultados pre y post tratamiento de un clon. Considerando las buenas bases de datos sectoriales, esta metodología es sin duda la óptima, ya que nos evita ambigüedades de cuestionarios y creación de variables. *Bias Corrected Estimator* nos permite encontrar pares utilizando una metodología de distancias, tipo clusters, brindando un buen test de consistencia al *Propensity Score*. Finalmente, la función de producción brinda una visión más global del problema, pero pierde el detalle y consistencia técnica de la generación de pares.

- 3) Una vez elegida la metodología, se debe *seleccionar la muestra* que cumple con las condiciones que requiere el diseño cuasi experimental. En nuestro caso la principal variable que limita la muestra son la disponibilidad de pruebas SIMCE pre y post tratamiento el período en el que se ha dictado el programa, y la posibilidad de encontrar pares idénticos.
- 4) Finalmente, elegir al “mejor par” (*encontrar par*) posible de cada participante en el programa, es decir, el individuo más parecido en características observables y que no haya participado del programa. De esta manera estaríamos disminuyendo el sesgo de selección que tiene asociada la evaluación de todo programa que tenga el carácter de voluntario.
- 5) Una vez encontrado el par, la diferencia de nuestro indicador de impacto nos determinará si existe algún efecto (*estimar impacto*) asociado a participar en el programa, lo cual terminará por responder nuestra pregunta inicial.

## Descripción de Indicadores de Impacto Propuestos

### - Evaluación de Resultados Finales: SIMCE

El SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile) es una evaluación censal que busca medir el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular vigente, en particular los subsectores de Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales), en alumnos y alumnas de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. Además de las pruebas asociadas al currículum, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios de contexto.

El puntaje máximo y mínimo de cada prueba depende de cuán complejas son las preguntas más difíciles de la prueba, por ejemplo, si en un subsector se incluyen preguntas más complejas que en otro, el puntaje máximo asignado a los alumnos y alumnas que las respondan todas correctamente será superior al puntaje máximo del subsector en que no se incluyan preguntas tan complejas. En el Cuadro C.1 se muestra los rangos de puntajes que definen los tres niveles de logro: Avanzado, Intermedio e Inicial.

**Cuadro C.1: Rangos de puntajes que definen los tres niveles de logro<sup>5</sup>**

Nivel de Logro	Subsector							
	Lectura		Matemática		Comprensión del Medio Social y Cultural		Comprensión del Medio Natural	
<b>Avanzado</b>	281	-	286	-	295	-	284	-
<b>Intermedio</b>	241	280	233	285	246	294	241	283
<b>Inicial</b>	-	240	-	232	-	245	-	240

Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Es importante destacar que las pruebas están diseñadas para que sus resultados sean comparables para un mismo nivel y subsector. En tal sentido no es comparable, por ejemplo, obtener un puntaje de 250 puntos en la prueba de Educación Matemática con 250 puntos en la de Lectura, ni obtener 300 puntos en la evaluación de 4° Básico con 300 puntos en 2° Medio.

En el Cuadro C.2 se muestran los resultados promedio nacional para la pruebas aplicadas entre los años 2002 y 2008, según nivel y subsector.

<sup>5</sup> Los Niveles de Logro fueron incorporados como nueva información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas a partir del año 2007. Estas, se mantienen vigentes actualmente por el MINEDUC.

**Cuadro C.2: Resultados promedios de SIMCE, según nivel y subsector.**

CURSO	4º Básico			8º Básico				2º Medio	
	Len	Mat	Nat	Len	Mat	Soc	Nat	Len	Mat
2002	250,5	246,3	249,5						
2003								251,5	243,8
2004				250,1	251,8	249,3	255,2		
2005	253,4	245,2	254,5						
2006	252,2	245,4	255,8					252,5	250,2
2007	252,9	243,6	248,1	251,3	253,1	248,4	255,8		
2008	260,5	247,1	250,0					255,0	250,0

Fuente: [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Dadas las características descritas se utilizará en este estudio la evaluación SIMCE como *proxy* de mejora en la calidad de la educación, para de esta manera evaluar el impacto final de la participación de los docentes en los programas del CPEIP.

#### - Evaluación de Resultados Intermedios: Evaluación Docente

La evaluación del desempeño se orienta al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el propósito de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes esperados de los niños, niñas y jóvenes.

La evaluación de cada docente se realiza cada cuatro años y su resultado final corresponderá a uno de los siguientes niveles de desempeño: destacado, competente, básico o insatisfactorio.

La evaluación incluye cuatro instrumentos:

- Portafolio de evidencias estructuradas, tales como productos escritos y filmación de clases (60%): Conjunto de evidencias directas del trabajo del docente en sus clases.
- Pauta de auto evaluación (10%): Reflexión y evaluación que el docente hace sobre su propio desempeño.
- Entrevista estructurada al docente evaluado (20%): Entrevista acerca de la práctica del docente evaluado.
- Informe de referencia de terceros, Director y Jefe de UTP del establecimiento donde se desempeña (10%): Evaluación de los superiores jerárquicos (Director y Jefe Técnico) respecto a la práctica del docente.

A partir de la evaluación es posible emitir juicios evaluativos acerca del nivel de desempeño de los docentes, en relación a los distintos dominios, criterios y descriptores, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

El portafolio es un instrumento que se estructura en dos módulos:

- Unidad Pedagógica: Para su desarrollo el docente debe diseñar e implementar una unidad pedagógica de 8 horas (Producto 1) y una evaluación de término de esa unidad (Producto 2). Además, debe completar preguntas referidas a su quehacer docente en el último año y al subsector en que realiza ese módulo (Producto 3).
- Filmación de clases: el docente debe presentar la filmación de una clase de 40 minutos con un curso con el que trabaja regularmente, sin cortes ni interrupciones, y completar una ficha con información relativa a esa clase.

En el Cuadro C.3 se presentan el número de docentes evaluados los años 2005, 2006 y 2007, junto al porcentaje de docentes que obtuvo cada una de las cuatro categorías de calificación. A nivel acumulado al año 2007 se habían evaluado un 57% de los docentes pertenecientes al sector municipal y que debían someterse a esta evaluación.

**Cuadro C.3: Cantidad de docentes evaluados, porcentaje según calificación.**

	2005	2006	2007
Docentes evaluados	10.695	14.207	10.415
% Destacados	7%	7%	8,3%
% Competente	52%	59%	56,5%
% Básico	37%	31%	33,2%
% Insatisfactorio	4%	3%	2,0%

Fuente: [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)

Dadas las características descritas, se utilizará en este estudio la Evaluación Docente como *proxy* de cambio en el comportamiento, estado o actitud de los beneficiarios una vez recibido el servicio, para de esta manera evaluar el impacto intermedio de la participación de los docentes en los programas del CPEIP. Se utiliza este instrumento principalmente por su objetividad y por ser el mejor estimador de la “calidad” del docente, y de cómo el resultado en ésta se podría ver afectado por la participación en los programas del CPEIP.

Cabe mencionar que en este estudio, para estimar el impacto intermedio de los programas de perfeccionamiento docente en los resultados de la evaluación docente, solo se consideró la puntuación obtenida por los docentes en el portafolio. Esto, porque corresponde a la medida más objetiva dentro de los instrumentos que incluye la Evaluación. Los demás instrumentos podrían incluir diferentes tipos de sesgos a nuestra estimación de impacto, por considerar opiniones personales y de terceros sobre el desempeño profesional del docente. Esta puntuación obtenida en el portafolio es una variable continua con cotas entre 1 y 4. Resulta del promedio simple entre los puntajes de cada una de las ocho dimensiones evaluadas (todas las dimensiones tienen cotas entre 1 y 4).

En la sección de *Construcción de Muestras* se describe para cada uno de los experimentos realizados la estadística descriptiva de los indicadores, tanto a nivel de los docentes tratados como de controles.

## a. Marco Teórico<sup>6</sup>

La metodología de evaluación de impacto a utilizar es la de Matching usando Propensity Scores con Dobles Diferencias para el caso de los Resultados de Impacto a Nivel Final (SIMCE) y Matching usando Propensity Scores en Primeras Diferencias, para el caso de los Resultados Intermedios (Evaluación Docente)<sup>7</sup>. La principal razón para utilizar este método es su robustez teórica y amplia aplicación en problemas similares. Esta metodología, también conocida en español como, métodos de pareo o controles construidos, intenta obtener un grupo de comparación ideal correspondiente al grupo de tratamiento.

El tipo de correspondencia de uso más generalizado es aquella de puntuación de la propensión, en la cual el grupo de control se compara con el grupo de tratamiento sobre la base de un conjunto de características observadas pre tratamiento o bien usando la “puntuación de la propensión” (probabilidad proyectada de participar dadas las características observadas); mientras más precisa sea la puntuación de la propensión, mejor será la correspondencia.

En términos técnicos, cuando la participación en un programa es voluntaria, se pueden construir las distribuciones de resultados para los participantes  $F(Y_1/X, D=1)$  y para no participantes  $F(Y_0/X, D=0)$ . Si se usa  $F(Y_0/X, D=0)$  para aproximar  $F(Y_0/X, D=1)$ , se corre riesgo de sesgo de selección. El sesgo está dado por:

$$B(X) = E(F(Y_0/X, D=1) - E(Y_0/X, D=0))$$

El método de *matching* supone que se tiene acceso a un set de variables,  $X$ , tales que condicionando por ellas, la distribución del contrafactual  $Y_0/D=1$  es la misma que de las personas que no participaron  $Y_0/D=0$ , es decir

$$(Y_0, Y_1) \perp D/X \quad (1)$$

Esto implica sobre las distribuciones de resultados que

$$\begin{aligned} F(Y_0/D=1, X) &= F(Y_0/D=0, X) = F(Y_0/X) \\ F(Y_1/D=1, X) &= F(Y_1/D=0, X) = F(Y_1/X) \end{aligned}$$

---

<sup>6</sup> Matching methods or constructed controls, in which one tries to pick an ideal comparison that matches the treatment group from a larger survey. The most widely used type of matching is **propensity score matching**, in which the comparison group is matched to the treatment group on the basis of a set of observed characteristics or by using the “propensity score” (predicted probability of participation given observed characteristics); the closer the propensity score, the better the match. A good comparison group comes from the same economic environment and was administered the same questionnaire by similarly trained interviewers as the treatment group. Baker, J. (2000). Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Directivas de Desarrollo, Banco Mundial.

También se puede revisar para comprender el método a Aedo, C. y Marcelo Pizarro. (2003). Rentabilidad Económica del programa de Capacitación Laboral de Jóvenes Chile Joven. [http://www.economia.puc.cl/seminarios/SECHI/cursos/Aedo\\_caed.pdf](http://www.economia.puc.cl/seminarios/SECHI/cursos/Aedo_caed.pdf)

<sup>7</sup> Se estimaron los Resultados a Nivel Intermedio con solo una diferencia principalmente por motivo de los datos existentes, donde, por el reducido tiempo de aplicación que esta evaluación tiene (2003-2008), no existe una base de datos con un número importante de docentes con dos evaluaciones rendidas, lo cual es fundamental para poder realizar la estimación con dobles diferencias. En la letra b) se explican los pros y los contras que presenta esta dificultad.

Con este supuesto se pueden usar a los no participantes del programa de capacitación para medir cuál sería el efecto sobre los resultados de los alumnos si los efectivamente capacitados no lo hubieran realizado. De esta forma se construye el grupo control, para aislar el impacto sobre los resultados de los alumnos de los programas de perfeccionamiento docente.

Para efectos prácticos, también es necesario asumir que para cada valor de  $X$  hay participantes y no participantes, más formalmente:

$$0 < \Pr (D = 1 / X) < 1 \quad (2)$$

Las condiciones (1) y (2) implican que:

$$\begin{aligned} E (Y_0 / X, D = 1) &= E (Y_0 / X, D = 0) \\ E (Y_1 / X, D = 1) &= E (Y_1 / X, D = 0) \end{aligned}$$

Para estimar el TT se busca, para cada persona capacitada a una no capacitada (o más de una), pero, con característica  $X$  observables pre tratamiento similares. Para esto se construye una vecindad  $C (X_i)$ , donde  $X_i$  es el vector de características de la persona  $i$ . Las parejas de la persona tratada  $i$  son las no tratadas que tengan características  $X_j$  tales que  $X_j \in C (X_i)$ . Este set de personas se puede definir como:

$$A_i = \{j / X_j \in C (X_i)\}$$

La metodología de *matching* permite a través de un vector de variables observables controlar por las diferencias antes del programa que hay entre el grupo de tratamiento y el de control, lo que es relevante cuando el grupo de control no viene de una asignación aleatoria, es decir, genera un grupo de control estadísticamente comparable al experimental<sup>8</sup>.

Lo ideal es tratar de incluir la mayor cantidad de variables observables relevantes en el proceso antes mencionado, con el fin de lograr una buena estimación de la probabilidad de participar en el tratamiento, obteniendo un grupo comparable al experimental en la mayor cantidad de dimensiones posibles.

Luego,

$$P(X) = \Pr (D = 1 / X)$$

Para obtener las propensiones estimadas a participar es posible usar cualquier método de estimación de máxima verosimilitud (por ejemplo PROBIT o LOGIT)<sup>9</sup>.

Habiendo calculado las propensiones estimadas a participar, existe una cantidad de métodos alternativos para estimar el valor contrafactual no observable para cada

<sup>8</sup> En el Anexo 4.2 y 4.3 se adjuntan los test de media de las variables de participación y resultado, para los tratados y controles finalmente utilizados, por cada programa y sus respectivos cohortes.

<sup>9</sup> Las formulaciones logit y probit son bastante comparables, siendo la principal diferencia que la logit (distribución logarítmica) tiene colas ligeramente más planas, es decir la curva normal o probit se acerca a los ejes más rápidamente que la curva logit. Por consiguiente, la selección de uno de los dos es de conveniencia matemática. Elaboración Propia en base a Gujarati (2005).

participante en la muestra. Una clasificación posible son los métodos "Uno a uno", métodos estratificados y métodos Kernel.<sup>10</sup>

Si denotamos por  $C(i)$  el set de controles (individuos pertenecientes a la muestra de control) emparejados al participante  $i$ , y por  $N_{C(i)}$  el número de observaciones en  $C(i)$ , podemos definir los siguientes estimadores:

### 1. Métodos "Uno a Uno"

(i) *"Vecino más cercano"*: El emparejamiento se realiza con él o los controles cuya propensión a participar esté a la mínima distancia euclidiana de la del participante. Si hay más de un control que cumple la condición, se toma el promedio simple. El EPPP es el promedio de las diferencias para todos los participantes.

$$C(i) = \min_j \| p(X_i) - p(X_j) \|, D_j = 0$$

$$EPPP^{VP} = (1/N_1) \sum_{D_i=1} [Y_i(1) - (1/N_{C(i)}) \sum_{j \in C(i)} Y_j(0)]$$

(ii) *"Vecino más cercano con definición aleatoria"*: Si hay más de un control que cumple con la condición se escoge uno aleatoriamente.

En general los métodos del vecino más cercano operan con reemplazo, lo cual también se aplicará en el presente estudio, de manera que un mismo control puede ser emparejado con varios participantes.

### 2. Método por estratificación

Divide la muestra completa (participantes y controles) en  $q=1, \dots, Q$  bloques en los que se asegura el balance de los atributos pre-programa, de manera que la condición de participante o no participante puede ser considerada una variable aleatoria. Dentro de cada bloque se calcula:

$$EPPP_q = (1/N_{q1}) \sum_{i \in I(q)} Y_i(1) - (1/N_{q0}) \sum_{j \in I(q)} Y_j(0)$$

, donde  $I(q)$  es el set de unidades en el bloque  $q$  y  $N_{q1}$ ,  $N_{q0}$  son el número de participantes y controles en  $I(q)$ , respectivamente.

El estimador del efecto promedio del programa sobre los participantes se obtiene como el promedio del efecto de los  $Q$  bloques, ponderado por la fracción de participantes de cada bloque sobre la cantidad muestral de participantes:

$$EPPP^Q = \sum_{q=1 \dots Q} EPPP_q W_q$$

, donde

$$W_q = \sum_{i \in I(q)} D_i / \sum_{i=1 \dots N} D_i$$

<sup>10</sup> Aedo, C. y Marcelo Pizarro. (2003)

### 3. Métodos Kernel

Estiman el resultado contrafactual de cada participante usando el promedio ponderado de los resultados de todos los controles, donde la ponderación es inversamente proporcional a la distancia en propensión a participar.

$$EPPP^K = (1/N1) \sum_{D_i=1} [Y_i(1) - \sum_{D_j=0} Y_j(0) W_{ij}]$$

, donde

$$W_{ij} = K((1/h)(p(X_i) - p(X_j))) / \sum_{D_j=0} K((1/h)(p(X_i) - p(X_j)))$$

, y  $K(\cdot)$  es una función no negativa, simétrica y unimodal. La forma funcional que adopte la función  $K(\cdot)$  determina el tipo de Kernel. Los más usados son:

(i) “*Método Kernel-Gaussian*”: Utiliza todas las observaciones de la submuestra de controles:

$$K(u) \sim \exp(-u^2/2)$$

(iii) “*Método Kernel Epanechnikov*”: Utiliza una ventana móvil dentro del grupo de control que incluye sólo aquellas observaciones dentro de un radio  $h$  de  $p(X_i)$ . es decir, todo  $D_j=0$  que satisface  $|p(X_i) - p(X_j)| < h$ :

$$K(u) \sim (1 - u^2) \text{ si } |u| < 1 \quad (0 \text{ en otro caso})$$

Para efectos de este estudio, se revisarán las metodologías de “Vecino más cercano” (promedio simple y definición aleatoria, ambos métodos con reemplazo) y “Método Kernel Epanechnikov”<sup>11</sup>.

Se utilizarán estas metodologías principalmente por las características de la muestra, tanto en número como en calidad y cantidad de información disponible sobre los docentes. En el caso del “Vecino más cercano” se selecciona esta metodología por el gran número de potenciales controles que presenta el diseño cuasi-experimental, lo cual permite la selección de un control para cada tratado que asegure características similares. Dado que, según estos métodos, confiamos en un único individuo del grupo de control como contrafactual para cada uno de los integrantes del grupo de tratamiento, se utiliza también el “Método Kernel Epanechnikov”. Este último, nos indica que se podría mejorar la eficiencia de las estimaciones si se pudiese incluir a otros individuos del grupo de control que sean también “similares” a los del grupo de tratamiento, donde como siempre la similitud está dada por la cercanía de sus valores de *propensity score*. Junto con esto, ambas metodologías se presentan como las más tradicionales en evaluaciones de programas de estas características.

---

<sup>11</sup> Black, Dan A., Smith, Jeffrey A. *How Robust is the Evidence on the Effects of College Quality? Evidence from Matching*. 2003.

Es importante destacar que, dado que se utiliza toda la muestra de potenciales controles, es probable que las distribuciones de características individuales X sean muy distintas con respecto a las del grupo de control, y que a pesar de ello estos individuos tengan ponderaciones positivas a la hora de compararse con individuos tratados, muchas veces es útil restringir el grupo de control a un subconjunto menor para tener comparaciones más precisas. En este sentido, se utiliza la condición de *soporte común*, que significa que sólo se usarán a individuos del grupo de control que no tengan valores de *propensity score* por debajo del valor mínimo para los tratados, y se descartarán también a aquellos individuos tratados con valores de *propensity score* por encima del máximo de aquellos del grupo de control. Es decir, se toman las regiones en las cuales las distribuciones de *propensity score* para cada uno de los grupos de control y tratamiento se traslapan.

También se analizarán otros métodos para dar mayor robustez a los resultados encontrados, los cuales se describirán en la siguiente sección, y dentro de los cuales se incluye el método por estratificación.

Finalmente, con el contrafactual definido para cada participante se define el siguiente estimador TT:

$$EPPP = (1 / N_1) \sum_{D_i=1} (Y_i(1) - Y_i(0))$$

Donde, para los Resultados de Impacto a Nivel Final (SIMCE):

$Y_i(1)$ : es la primera diferencia de los tratados.

$Y_i(0)$ : es la primera diferencia de los no tratados elegidos como pares.

Y, para los Resultados a Nivel Intermedio (Evaluación Docente):

$Y_i(1)$ : es la Evaluación Docente del Docente Tratado posterior a su participación en el Programa.

$Y_i(0)$ : es la Evaluación Docente del Docente No Tratado elegido como control o par.

Entre las técnicas de diseño cuasi experimental en general se considera que las técnicas de Pareo o de controles construidos son la alternativa subóptima al diseño experimental<sup>12</sup>, y por tanto la óptima en diseños cuasi experimentales. Dadas las características de los programas a evaluar, y el carácter voluntario de los programas, se debe utilizar una metodología cuasi experimental para solucionar el problema de sesgo de selección, eligiéndose esta como la mejor alternativa y la más utilizada en estudios de impacto similares.

Sin embargo, paralelamente a la metodología antes descrita, se testearon los resultados con dos metodologías alternativas: *Bias Corrected Estimator* y panel de datos, cuyos

---

<sup>12</sup> Baker, J. (2000). Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Directivas de Desarrollo, Banco Mundial.

marcos teóricos se adjuntan en el Anexo 4.1.A y 4.1.B respectivamente, y cuya descripción del experimento se detalla en la siguiente sección.

Las limitaciones que presenta la metodología descrita para el presente estudio son el resultado del problema del sesgo de selección que presenta la evaluación de programas de estas características, problema que se tiene en todos los programas de carácter voluntario, en los cuales no es posible utilizar un diseño experimental. Sin embargo, la implementación de dobles diferencias (en el caso del SIMCE) y las amplias bases de datos permiten la construcción de ecuaciones de participación que ayuden a encontrar al docente control para cada docente tratado, para, de esta manera estimar el real impacto del programa en los indicadores seleccionados.

Otras metodologías de diseño cuasi experimental revisadas y no implementadas fueron las siguientes:

- *Modelo de Regresión Discontinua*: En las evaluaciones basadas en diseño discontinuo se intenta analizar si existe un “salto” o discontinuidad en la variable de resultados, tanto a través del análisis gráfico como utilizando métodos econométricos. Es decir, se evalúa una “vecindad” de tratados y no tratados, que se encuentran cercanos a un punto de corte visible e identificable, por ejemplo un puntaje de admisión. Este método no se empleó, principalmente porque este “punto de corte” no era identificable en los programas del CPEIP, por tanto no era posible identificar a los docentes controles a utilizar.
- *Comparaciones reflexivas (Estimador Antes–Después)*: En esta se realiza una encuesta básica o de referencia de los participantes antes de la intervención y luego se realiza una encuesta de seguimiento. La encuesta básica proporciona el grupo de comparación y el efecto se mide mediante el cambio en los indicadores de resultado antes y después de la intervención. Si bien este método es posible de realizar sin encuesta, es decir solo con los resultados de los indicadores de impacto seleccionados pre y post tratamiento (SIMCE y Evaluación Docente), no fue aplicado en el presente estudio por motivos diferentes en cada uno de los indicadores. Para la Evaluación Docente, no fue posible pues no se cuenta con dos evaluaciones por docente, lo cual hace imposible la aplicación del estimador. Y, para el caso del SIMCE, el equipo consultor consideró que la estimación mediante *propensity scores* en dobles diferencias permitía un mejor ajuste del experimento a la evaluación requerida, principalmente por la gran cantidad de datos con que se disponía para seleccionar al control o *matching* para cada docente tratado.

## b. Estimación de Impacto

### - Origen de la Información

Los programas para los cuales se estimará el impacto en la calidad de la educación a través del indicador de impacto SIMCE y los Resultados Intermedios a través de la Evaluación Docente, son los siguientes:

**Cuadro C.4: Niveles evaluados por Programa del CPEIP.**

Nombre Programa	Resultados Intermedios	Impacto Final
TALLERES COMUNALES	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Curso del Docente Tratado
PASANTIAS NACIONALES	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Establecimiento
BECAS AL EXTERIOR	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Establecimiento
NTIC's	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Curso del Docente Tratado
FORMACION PARA LA APROPIACION CURRICULAR	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Curso del Docente Tratado
BECAS DE ESPECIALIZACIÓN (POSTÍTULOS)	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Curso del Docente Tratado
PLAN DE MATEMATICAS (Talleres Comunales/Apropiación Curricular/Postítulos)	Evaluación Docente del Docente Tratado	SIMCE Curso del Docente Tratado
FORMACION DE DIRECTORES EN SERVICIO	-	SIMCE Establecimiento

Dadas las características específicas de cada uno de los programas, discutidas en la sección descriptiva del informe, se establecen mediciones del Impacto Final en dos niveles: SIMCE del curso del docente tratado (en el ciclo y sector específico al cual estaba dirigido el programa) y SIMCE del establecimiento del docente tratado.

Las Bases de Datos utilizadas para el presente estudio contienen variables relativas a las características de los docentes y establecimientos, tanto de beneficiarios como de controles, las cuales fueron extraídas de las Bases de Datos del MINEDUC. Para la construcción de los indicadores de Impacto Final se utilizaron las Bases de Datos SIMCE proporcionadas, de igual manera, por esa entidad gubernamental. Para el caso de los Resultados Intermedios se utilizaron las bases de datos de los resultados de la Evaluación Docente. En el Anexo 4.1.C se detallan todas las bases de datos utilizadas, junto con las variables proporcionadas por cada una de ellas. Es importante destacar que si bien las bases de datos fueron proporcionadas por diferentes departamentos, todos estos forman parte del MINEDUC.

Es importante destacar que la gran cantidad de información que tiene el sistema educacional chileno, y que son sistematizados en completas bases de datos por el MINEDUC, permitieron la realización del presente estudio, en la parte relacionada con la estimación de los resultados de impacto, sin la necesidad de la recopilación de información en terreno.

- *Construcción de las Muestras*

Para la estimación del Impacto Final, la utilización de Dobles Diferencias, requiere necesariamente que el indicador de impacto, SIMCE, se encuentre tanto pre-tratamiento como post-tratamiento. Es por este motivo que sólo se trabajó con aquellos docentes y establecimientos que cumplieran con esta restricción. Así, por ejemplo, sólo forman parte del grupo control y de tratamiento aquellos docentes que estén a “cargo” del SIMCE, tanto antes como después de participar en el programa respectivo (para el caso de los controles sólo es restricción que esté a “cargo” del SIMCE respectivo en el mismo período de tiempo). Para el caso de los programas evaluados a nivel de SIMCE establecimiento, se utilizó la misma restricción.

Es importante destacar que esta restricción impone que la muestra definitiva para la estimación del impacto se viera reducida en relación a la opción alternativa que era realizar la estimación del impacto sólo en Primeras Diferencias, para lo cual sólo se requería un SIMCE posterior a la participación en el Programa. Este problema se evaluó para los programas con SIMCE a nivel de docente, obteniendo los siguientes resultados en relación al número de observaciones con los cuales se podría realizar la estimación definitiva:

**Cuadro C.5: Tamaños Muestrales por Programa y diseño cuasi experimental.**

	TOTAL BENEFICIARIOS	TOTAL 2 DIFERENCIAS <sup>13</sup>	TOTAL 1 DIFERENCIA
TALLERES COMUNALES	36.377	2.300	6.070
APROPIACIÓN CURRICULAR	10.697	1.481	2.988
NTIC'S	8.293	988	2.187
POSTÍTULOS	3.231	551	1.117

Se tomó la decisión, validada por la contraparte DIPRES, de utilizar Dobles Diferencias. Las razones de esta decisión son las siguientes:

- En primer lugar, el número de observaciones de docentes con dos SIMCE a su cargo durante el periodo de evaluación son suficientes para tener una estimación de impacto robusta. Esto, en el sentido que todos los tamaños muestrales señalados en el Cuadro C.5 son con un error admisible del 5% y un nivel de confianza del 95% de la población beneficiaria por programa.

<sup>13</sup> 2 Diferencias se refiere a que se tiene al mismo docente a cargo de dos Evaluaciones SIMCE consecutivas en el mismo establecimiento, nivel y subsector.

- En segundo lugar, debido a que la implementación de la metodología en Dobles Diferencias es más consistente que en una diferencia, pues permite corregir por todas aquellas variables no observables por las cuales no se podría controlar. Estas variables no observables (asociadas principalmente a variables motivacionales del docente) se hacían especialmente importantes en un estudio de estas características, donde existen beneficiarios de programas que partieron el año 2000 y que ya terminaron su ejecución desde hace 4 años, por lo cual la tasa de recordación, y los sesgos que esto hubiera introducido, serían un gran problema para efectos del control sobre este tipo de variables. Es importante destacar que el estudio utiliza el supuesto que las variables no observables se mantienen constantes en el tiempo.

Es importante destacar que, en el caso de los programas evaluados a nivel de SIMCE curso, la restricción de utilizar Dobles Diferencias podría estar introduciendo un sesgo en los grupos seleccionados, dado que la muestra no es aleatoria, sino que sujeta a una restricción impuesta arbitrariamente, en este caso, que el docente no se cambie de establecimiento, ciclo y sector educativo durante dos evaluaciones SIMCE. El sesgo introducido estaría dado porque no se trabaja con todo el grupo de los beneficiarios, ni con todo el grupo de los controles, sino que sólo con los que cumplen con la restricción impuesta.

En el Anexo 4.1.D es posible revisar la estadística descriptiva por programa para las principales variables explicativas, donde se observa que en gran medida no se estaría introduciendo un sesgo observable en los resultados finales, dado que las estadísticas descriptivas para ambos grupos, en el caso de los tratados y los controles, son bastante similares. Sólo en el caso de la variable sexo se puede observar que eventualmente se estaría introduciendo un sesgo, por la mayor sobre-representación de la población masculina en la muestra utilizada. Esto, sin embargo, es sólo importante en el caso de los Talleres Comunales.

Para los resultados a Nivel Intermedio sólo fue posible implementar la metodología en una diferencia, debido a que no existe una base de datos con un número importante de docentes con dos evaluaciones rendidas<sup>14</sup>, lo cual es fundamental para poder realizar la estimación con Dobles Diferencias. Las limitaciones que esto tiene son análogas a las indicadas para el SIMCE anteriormente. Sin embargo, dado que la evaluación solo se aplica a docentes del sector municipal, la muestra que se utiliza es bastante más homogénea que en el caso de la estimación de los Resultados a Nivel Final, lo cual debiera reducir en alguna medida el problema, dado que los potenciales controles serían docentes exclusivamente de establecimientos de esta dependencia.

En relación a la dimensión temporal con la cual se trabajó para diseñar los cuasi experimentos por programa, se utilizaron las siguientes restricciones por cada nivel de evaluación (Intermedio y Final):

- (i) *Indicador de Impacto SIMCE*: Dado que se utilizó la metodología en dobles diferencias para este indicador, formaron parte de la muestra los docentes que luego de participar en el perfeccionamiento tuvieron al menos un año de interacción con el curso (o establecimiento) antes de que este fuera evaluado

---

<sup>14</sup> Esto se explica por el reducido tiempo de aplicación de la Evaluación Docente (2003-2008) y la incorporación gradual de los docentes a este sistema de evaluación.

nuevamente con el SIMCE respectivo. De esta manera, la muestra definitiva de beneficiarios utilizada por programa tiene docentes que son evaluados luego de 1 o más años de haber participado en el programa respectivo (con una cota superior de 3 años, dada por el periodo de evaluación de los programas y las características específicas de cada uno de éstos).

- (ii) *Indicador de Impacto Evaluación Docente:* Dado que se utilizó la metodología en una diferencia para este indicador, formaron parte de la muestra los docentes que luego de participar en el perfeccionamiento fueran evaluados por este instrumento.

Una vez obtenido el grupo definitivo de los controles y de los beneficiarios para estimar las ecuaciones de participación y el impacto definitivo de los programas, tanto a Nivel de Resultados Intermedios (Evaluación Docente) como en el Impacto Final (SIMCE como proxy de la calidad de la educación), se realizaron las estimaciones de impacto por cada cohorte de los programas a evaluar (ciclo, subsector y año de evaluación), utilizando toda la muestra de beneficiarios y controles que cumplieran con las restricciones antes descritas.

En el Anexo 4.1.E se adjuntan las características de la muestra utilizada por cada uno de los diseños cuasi experimentales evaluados por programa. En este se muestra, por cada cohorte evaluada del programa la estadística descriptiva, tanto de los beneficiarios como de los potenciales controles, de los indicadores de impacto utilizados a nivel intermedio (evaluación docente) y final (SIMCE en el subsector, nivel y año respectivo). Se puede ver como, en el caso del indicador de resultado final (SIMCE) la estadística es ambigua, en el caso de los programas Talleres Comunales, Apropriación Curricular, Pasantías al Extranjero y Directores en Servicio los SIMCE tienden a ser mayores en los cursos de docentes controles que en los cursos de los docentes tratados. Esto último se revierte en los demás programas evaluados (Pasantías Nacionales, NTIC's y Postítulos), donde los SIMCE tienden a ser más altos en los cursos o establecimientos de los docentes tratados.

Sin embargo, es importante destacar que dada la amplia definición de población objetivo de cada programa por parte del CPEIP (Parte A), el grupo de controles potenciales es bastante amplio para cada uno de los programas y cualquier eventual problema de sesgo se solucionará con la metodología de selección de pares que se utilizará para el presente estudio. Junto con esto, las diferencias en términos absolutos para ambos indicadores son menores. Para estos efectos se realizó, una vez aplicada la metodología de *matching*, un test de media para los indicadores a nivel de tratados y controles finalmente utilizados, que demuestra que las diferencias son estadísticamente no significativas.

Con el objetivo de dar una mayor robustez a los resultados de impacto se incluyeron tres metodologías de evaluación, estas son:

- (i) *Estimar la ecuación de participación con toda la muestra de beneficiarios y una muestra representativa de los controles, con la restricción que el número de controles sea igual o superior a los beneficiarios.*

Esto se realizó principalmente por el *trade-off* entre ambas metodologías, cuyos costos y beneficios se describen a continuación.

*Metodología Sin Muestreo*, es decir, con todos los controles posibles, permite utilizar a todos los potenciales “pares” para los beneficiarios, sin embargo, presenta el problema

que, en general, los errores no tienen una distribución normal en métodos de máxima verosimilitud por el desbalanceo que tiene la muestra entre beneficiarios y no beneficiarios. Esto introduciría el problema de la obtención de estimadores sesgados e inconsistentes, teniendo como consecuencia un eventual “par” que no cumpla con las características de control, debido a que el puntaje o *propensity score* que se asigna a cada observación se construye con las variables y los respectivos estimadores que resultan del modelo, los cuales, como se mencionó anteriormente estarían sesgados producto que los errores podrían no ser “ruido blanco”<sup>15</sup>.

Por otra parte, la *Metodología Con Muestreo*, soluciona en gran medida el problema anterior, es decir, una vez balanceada la muestra entre beneficiarios y controles, los errores tienden a tener una distribución normal. Sin embargo, el *trade-off* se da porque se eliminan observaciones de controles, donde podrían existir potenciales pares para los beneficiarios. Sin embargo, se argumenta a favor de esta solución que siempre, para todos los casos, la muestra de controles es representativa al 5% a nivel nacional, por lo cual todas las observaciones de la muestra original debieran estar bien representadas en la muestra definitiva del experimento. Este procedimiento se valida según Heckmann y Todd (2008).

Así, tal como se mencionó anteriormente, se estiman ambas metodologías con el objetivo de dar una mayor robustez a los resultados encontrados.

Esta Metodología se encuentra en el Anexo 4.4 para los resultados finales (SIMCE) y en el Anexo 4.5 para los resultados intermedios (Evaluación Docente).

(ii) *Bias Corrected Estimator (Nnmatch)*.

Paralelamente se implementa una segunda metodología de estimación de impacto denominada *Bias Corrected Estimator*, en la cual no se tiene el problema de la distribución de los errores dado que se busca el vecino más cercano (mejor control para cada beneficiario) sin estimar el modelo o *propensity score*, sino que a través de la utilización de todas las variables determinadas como relevantes en la decisión de participar o no en el programa.

Los resultados de esta metodología se adjuntan, tanto para la estimación con toda la muestra de controles, como para la metodología alternativa con muestra representativa de controles en las secciones correspondientes.

(iii) *Panel de Datos*.

Por último, con el objetivo de analizar el impacto de los programas desde un enfoque global, es decir, desde el punto de vista del impacto agregado de la participación de los docentes en los programas del CPEIP en la calidad de la educación, se construirá un panel de datos. Con este se pretende contrastar los resultados obtenidos con el tradicional enfoque microeconómico de estimación de impacto de programas, con los resultados que se obtengan de esta mirada más global del problema, que junto con permitir trabajar con una muestra más amplia del universo de docentes tratados, permitirá

---

<sup>15</sup> El ruido blanco es una señal aleatoria (proceso estocástico) que se caracteriza porque sus valores de señal en dos instantes de tiempo diferentes no guardan correlación estadística.

controlar por otras variables que pueden estar relacionadas con los resultados SIMCE de los cursos de los docentes beneficiarios y controles.

Dada la diferente naturaleza del enfoque, se estima conveniente separar este análisis de los descritos anteriormente, por lo cual se adjuntará una sección específica para los Paneles de Datos en el Anexo 4.6, que aborde la metodología con que se realizó, tanto la construcción y características de la muestra, como la estimación de los resultados. Sin embargo, dado el objetivo último del ejercicio propuesto, se realizará la conclusión general del impacto de los programas concentrando los resultados más relevantes de cada una de las metodologías aplicadas.

- *Presentación de los Resultados de Impacto*

Finalmente, la presentación de los resultados en la siguiente sección será por programa, tanto para resultados a nivel final como intermedio, y el siguiente orden:

- (a) *Ecuación de Participación*: Mejor modelo encontrado. Reporta variables, coeficientes, significancia,  $R^2$  y efectos marginales, para cada uno de los modelos estimados por programa. En el Anexo 4.1.F se adjunta un Diccionario de variables, que indica las características de cada una de éstas.

Es importante destacar, que el presente informe solo reporta la mejor ecuación de participación estimada, sin embargo, se estimaron múltiples ecuaciones de participación, escogiéndose la definitiva según el siguiente criterio:

Se estimaron modelos desde lo más general a lo más particular, seleccionando las mejores ecuaciones de participación en base a tres criterios:  $R^2$ , Poder Predictivo y con la restricción que se cumpla la Propiedad de Balanceo del *Propensity Score*. Una vez seleccionadas las mejores (generalmente tres por cohorte específico del programa), se someten a los test descritos en el posterior punto (d). En estos test se revisan, para escoger la ecuación de participación definitiva, diferentes test de Normalidad de los Errores, los criterios de Akaike y Schwarz, junto con los ya mencionados anteriormente ( $R^2$  y Poder Predictivo). Es importante destacar que una vez seleccionada la mejor ecuación de participación para cada programa se utiliza el mismo criterio para los diferentes niveles, subsectores y cohortes anuales dentro del mismo, evitando hacer grandes cambios en las variables, dado que se trata de un mismo programa, y que por tanto, debiera tener criterios de participación relativamente estables en los diferentes subsectores, niveles y años. Sin embargo, todas las modificaciones son sujetas a mantener un nivel similar de  $R^2$ , Poder Predictivo y que se cumpla la Propiedad de Balanceo del *Propensity Score*.

Esta restricción, si bien no asegura que se utiliza la “mejor” ecuación de participación ( $R^2$ ) por cada cohorte específico del programa, si asegura la elección de la mejor ecuación de participación en términos generales por cada programa y sus diferentes cohortes, y, junto con esto, la calidad del *matching* estimado posteriormente para el impacto definitivo sobre el indicador SIMCE o Evaluación Docente. Se tomó la decisión de utilizar este criterio de elección de ecuaciones de participación, principalmente debido a que no se debe trabajar con ecuaciones tan heterogéneas si se trata del mismo programa y solo se está variando un cohorte

específico, por lo cual se prefiere tener un  $R^2$  más bajo en algún subsector, nivel o año particular del programa (siempre dentro de un rango aceptable, el cual está dado por las otras ecuaciones seleccionadas en los demás cohortes del programa), pero, de esta manera, no perder el foco de análisis integral de programa que requiere una evaluación de estas características. Esta es una decisión técnica del consultor sin perjuicio de que existan otras metodologías de elección de ecuaciones de participación.

- (b) *Reporte de los resultados del Propensity Scores*: Reporta el número de Bloques y el Gráfico de las Propensidades a Participar, tanto para beneficiarios como controles, para cada uno de los mejores modelos estimados por programa y sus respectivos niveles, subsectores y cohortes anuales.
- (c) *Estimación del Impacto del Programa en el Indicador Final e Intermedio (SIMCE y Evaluación Docente)*: Reporta el impacto del programa en el SIMCE y la Evaluación Docente, estimado según diferentes metodologías para cada uno de los modelos considerados por programa. Las metodologías utilizadas son las siguientes:
- *Vecino más Cercano (attnd y psmatch2)*: se utilizaron las dos metodologías antes descritas, promedio de vecinos controles (si el *propensity score* coincidía, attnd) y la de vecino más cercano 1 a 1 (definición aleatoria, psmatch2).
  - *Kernel Epanechnikov (atnk)*
  - *Método de Estratificación (atts)*
  - *Radius (attr)*: 0.0001 y 0.00001
  
  - *Bias Corrected Estimator (nnmatch)*: Aún cuando esta metodología no responde, como las anteriores, a un matching en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

Tanto la metodología del Vecino más Cercano como Kernel y nnmatch serán las que finalmente serán incorporadas en el Informe Final, esto principalmente por las razones argumentadas anteriormente en el Marco Teórico. Sin embargo, para efectos de dar una mayor robustez a los resultados, se incorporan en este Informe Preliminar las otras dos metodologías de Radius y del Método de Estratificación.

- (d) *Test para Ecuaciones de Participación*: Reporta los test aplicados para el Probit o ecuación de participación seleccionada, para cada uno de los modelos estimados por programa. Estos son: cálculo del Poder Predictivo del modelo escogido (*estat classification* y *estat goff*), indicadores de sensibilidad y especificidad, AIC y BIC y test de Normalidad de los errores (Skewness y Kurtosis, Shapiro Wilk y Benavente y Bravo 2003) y test de media de variables para los beneficiarios y controles efectivos (finalmente utilizados), esto para cada uno de los modelos estimados por programa. En el Anexo 4.2 se reportan los test descritos para las ecuaciones de participación respectivas a la Evaluación de Resultados Finales (SIMCE), y en el Anexo 4.3 para las ecuaciones estimadas referidas a la Evaluación de Resultados a Nivel Intermedio (Evaluación Docente).

La explicación de los test se encuentra en el Anexo 4.1.G.

Es importante destacar que cada uno de estos ejercicios se realiza para cada uno de los ciclos y subsectores específicos que presenta cada programa en particular.

Así, en el caso del programa Talleres Comunales se presentan los resultados antes descritos tanto para los Talleres Comunales de Lenguaje Segundo Ciclo Básico (medido con el SIMCE de 8º Básico) como para los Talleres Comunales de Matemáticas Ciclo Medio (medido con el SIMCE de 2º Medio).

En el caso de los programas como Pasantías Nacionales, donde el impacto es a nivel de establecimiento, se realiza el ejercicio descrito anteriormente para cada ciclo y el impacto para cada uno de los subsectores.

### III. RESULTADOS FINALES<sup>16</sup> (IMPACTO)

---

<sup>16</sup> Sin Muestreo

## 1. Apropiación Curricular

Para el Programa de Apropiación Curricular se estimó el impacto en cada uno de los subsectores y ciclos a los que está dirigido el programa y que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente, en el Anexo 2 se presentan los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

## A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa. Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuente con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

	Mat 8° 2004-2007	Len 8° 2004-2007	Nat 8° 2004-2007	Soc 8° 2004-2007	Mat 2° 2003-2008	Len 2° 2003-2008
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
agnosserv	-0.0109 **	-0.0179 ***	-0.0267 ***	-0.0207 ***	-0.0253 ***	-0.0359 ***
tipocontra	-0.4360 **	-0.5023 ***		-0.314 *		
total2005_1	0.0004 ***	0.0004 ***	0.0007 ***	0.0006 ***		
porhom	0.8157 **		-0.9307 **			
region1	-0.2151 *	-0.4185 ***		-0.3204 **	0.3552 ***	0.3052 **
aregeo			0.2997 **			
tipotit			-0.3349 **			
dc_tot					-0.0787 ***	
dc_a					0.0844 ***	
ive_promedio					0.7903 **	
ivemedia						0.8230 **
total2004_1					0.0005 ***	0.0007 ***
_cons	-1.6706 ***	-0.8428 ***	-0.9446 ***	-1.1756 ***	-1.2361 ***	-1.4071 ***
Pseudo R2	0.0404	0.0550	0.0731	0.0693	0.0690	0.0669
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
agnosserv	-0.0010 **	-0.0020 ***	-0.0021 ***	-0.002 ***	-0.0049 ***	-0.0075 ***
tipocontra	-0.0553 *	-0.0779 **		-0.0376		
total2005_1	0.0000 ***	0.0000 ***	0.0001 ***	0.0001 ***		
porhom	0.0753 **		-0.0718 **			
region1	-0.0181 *	-0.0393 ***		-0.0267 ***	0.0762 **	0.0692 **
aregeo			0.0203 **			
tipotit			-0.0258 **			
dc_tot					-0.0152 ***	
dc_a					0.0163 ***	
ive_promedio					0.1525 **	
ivemedia						0.1719 **
total2004_1					0.0001 ***	0.0001 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar o no en un programa de carácter voluntario como es Apropiación Curricular. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el propensity score para realizar el matching y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de las Propensidades, tanto para los controles como para los beneficiarios.

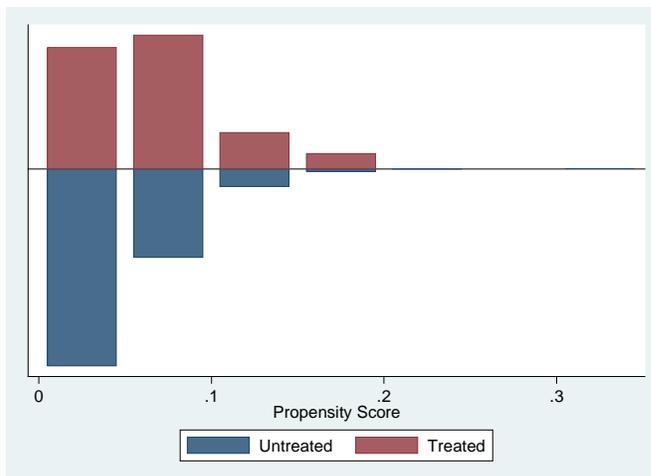
### 1. Matemática 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0185339	1121	40	1161
0.05	565	44	609
0.1	128	17	145
<b>Total</b>	1814	101	1915

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran levemente concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



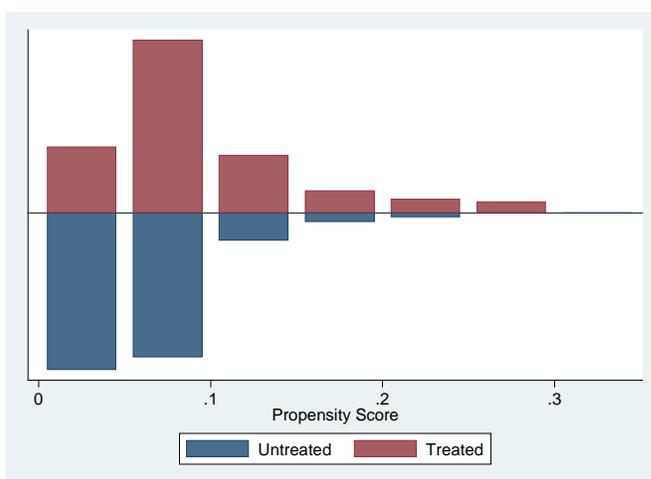
## 2. Lenguaje 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0204727	674	24	698
0.05	771	63	834
0.1	196	29	225
0.2	24	9	33
<b>Total</b>	<b>1,665</b>	<b>125</b>	<b>1,790</b>

Se puede ver que los pscore están concentrados en probabilidades bajo el 20%, consistentemente con la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que de acuerdo a lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades superiores a los docentes no tratados. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



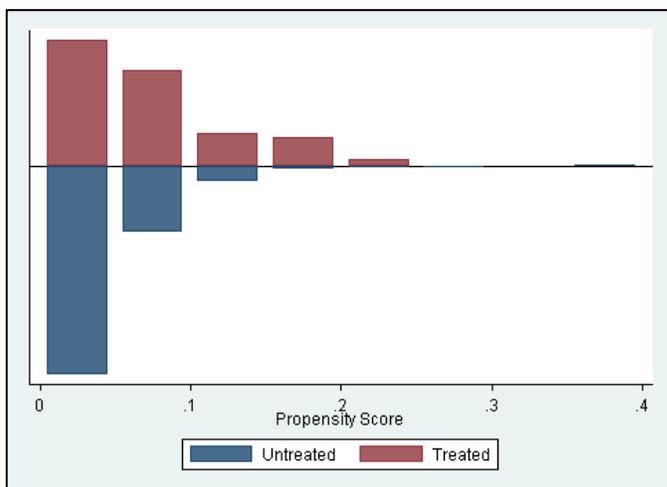
## 3. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0110791	53	1	54
0.0125	201	0	201
0.01875	204	8	212
0.025	593	25	618
0.05	378	26	404
0.1	104	17	121
0.2	4	2	6
<b>Total</b>	<b>1,537</b>	<b>79</b>	<b>1,616</b>

Tanto en el cuadro como en el gráfico a continuación, se puede apreciar que los pscore están concentrados en probabilidades bajo el 10%, consistentemente con la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que, de acuerdo a lo esperado, las propensidades a participar de los docentes beneficiarios se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles, lo que refleja que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



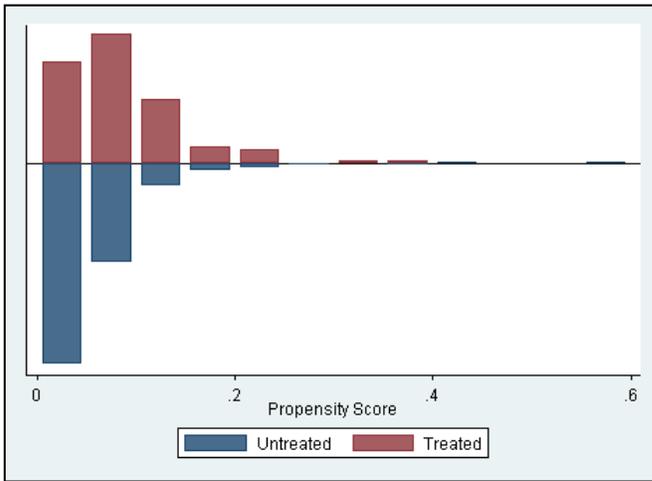
#### 4. Sociedad 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0110619	961	30	991
0.05	337	21	358
0.075	155	17	172
0.1	146	24	170
0.2	22	6	28
<b>Total</b>	1621	98	1,719

En el cuadro y el gráfico a continuación se observa que los pscore están concentrados en probabilidades bajo el 10%, situación que se explica por la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades

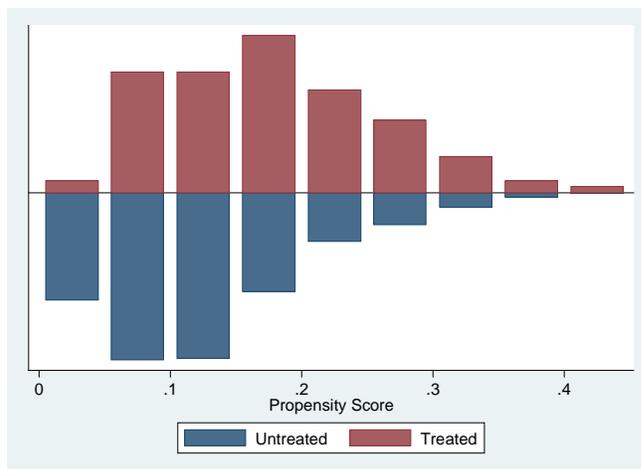


**5. Matemática 2º Medio 2003- 2008**

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.025478	82	2	84
0.05	182	20	202
0.1	288	46	334
0.2	109	37	146
0.4	1	1	2
<b>Total</b>	<b>662</b>	<b>106</b>	<b>768</b>

Como es posible observar, los pscore asociados a este modelo se encuentran menos concentrados que en modelos presentados anteriormente. Sin embargo, se observa la misma tendencia respecto a que las propensidades a participar de los docentes tratados se concentran en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



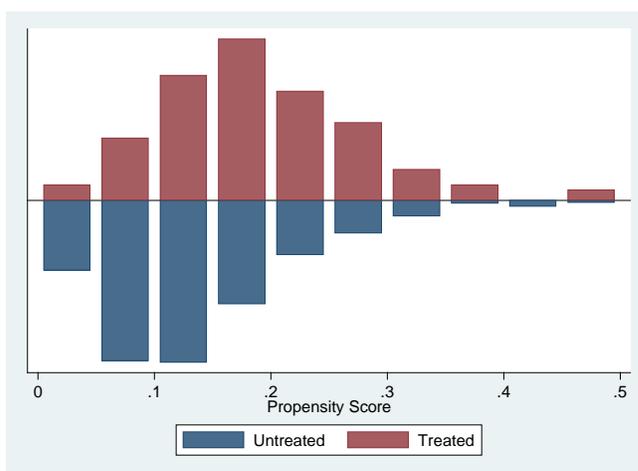
## 6. Lenguaje 2º Medio 2003- 2008

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.025473	246	15	261
0.1	184	24	208
0.15	118	31	149
0.2	120	45	165
0.4	7	0	7
0.45	1	2	3
<b>Total</b>	<b>676</b>	<b>117</b>	<b>793</b>

Tanto en el cuadro como en el gráfico a continuación, es posible observar que los pscore se encuentran concentrados en probabilidades bajo el 20%, situación que se explica por la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de matching descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de matching, nmatch, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un matching en

base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 8º Básico 2004- 2007

	n. treat	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	101	96	0.064	2.988	0.021
attnw	101	96	0.064	2.988	0.021
attr (r=0.001)	98	1607	-0.521	2.175	-0.24
attr (r=0.0001)	86	412	-1.485	2.429	-0.611
attk	101	1814	-1.359	2.050	-0.663
atts	101	1814	-1.546	2.141	-0.722
psmatch2	101	96	-0.083	2.981	-0.03

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	2047	-2.6	2.6	-1.0	0.317	-7.7 2.49

### 2. Lenguaje 8º Básico 2004- 2007

	n. treat	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	125	126	2.247	2.421	0.928
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	117	1312	0.985	1.921	0.512
attr (r=0.0001)	97	293	1.548	2.326	0.666
attk	125	1665	1.723	1.693	1.017
atts	125	1665	2.068	1.858	1.113
psmatch2	125	115	1.950	2.47	0.79

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1958	-1.510	2.754	-0.55	0.584	-6.908 3.888

### 3. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
attnd	79	77	0.341	3.353	0.102
attnw	79	77	0.341	3.353	0.102
attr (r=0.001)	72	1113	-0.307	2.572	-0.119
attr (r=0.0001)	59	225	-0.411	3.009	-0.137
attk	79	1537	-0.416	2.325	-0.179
atts	79	1537	0.08	2.472	0.032
psmatch2	79	75	0.409	3.355	0.120

	n. obs	Coef.	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1774	-2.584	2.962	-0.87	0.383	-8.389 3.222

### 4. Sociedad 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
attnd	98	98	-2.538	2.768	-0.917
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	92	1151	0.548	1.959	0.28
attr (r=0.0001)	72	216	1.662	2.469	0.673
attk	98	1621	-0.049	2.032	-0.024
atts	98	1621	0.292	1.885	0.155
psmatch2	98	85	-2.180	2.817	-0.770

	n. obs	Coef.	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1762	1.374	2.511	0.55	0.584	-3.548 6.296

### 5. Matemática 2º Medio 2003- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
attnd	106	94	-5.617	4.346	-1.292
attnw	106	94	-5.617	4.346	-1.292
attr (r=0.001)	94	333	-3.015	3.611	-0.835
attr (r=0.0001)	37	50	-7.797	6.813	-1.144
attk	106	662	-3.291	3.636	-0.905
atts	106	662	-2.919	3.604	-0.810
psmatch2	106	94	-5.617	4.346	-1.29

	n. obs	Coef.	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	803	-6.435	3.884	-1.66	0.098	-14.048 1.177

## 6. Lenguaje 2º Medio 2003- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
<b>attnd</b>	117	89	-1.622	2.946	-0.550
<b>attnw</b>	117	89	-1.622	2.946	-0.550
<b>attr (r=0.001)</b>	104	302	-1.225	2.334	-0.525
<b>attr (r=0.0001)</b>	37	38	-5.985	4.944	-1.211
<b>atnk</b>	117	676	1.005	2.205	0.456
<b>atts</b>	117	676	0.943	1.903	0.496
<b>psmatch2</b>	117	89	-1.19	2.97	-0.40

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	813	-1.416	2.701	-0.52	0.60	-6.71 3.877

En relación a la metodología de *matching nnmatch*, es posible establecer que los resultados de significancia estadística del impacto son consistentes con los obtenidos a partir de la metodología base del presente estudio.

A modo de conclusión y en concomitancia con los resultados presentados anteriormente, es posible señalar que la participación en el Programa de Apropriación Curricular no presenta impacto estadísticamente significativo, en los resultados SIMCE de los cursos de los docentes tratados, en ninguno de los subsectores y niveles respectivos.

## 2. Directores en Servicio

Para el Programa de Directores en Servicio se estimó el impacto en cada uno de los ciclos que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del propensity score y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente, en el Anexo 2, se presentan los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes directores decidan participar en el programa de perfeccionamiento. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuente con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

### A. Ecuaciones de Participación

	4º Básico 2005-2007	4º Básico 2005-2008	8º Básico 2004-2007
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
sexo		-0.4861 ***	-0.5158 ***
ive_promedio	0.9751 ***	0.9289 ***	0.7944 ***
dep	1.9167 ***	2.0069 ***	1.9902 ***
aregeo	0.5673 ***	0.5059 ***	0.5207 ***
_cons	-3.8717 ***	-3.6286 ***	-3.5035 ***
Pseudo R2	0.2052	0.2261	0.2164
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
sexo		-0.0516 ***	-0.0604 ***
ive_promedio	0.1061 ***	0.096 ***	0.0893 ***
dep	0.209 ***	0.2105 ***	0.2076 ***
aregeo	0.0497 ***	0.0429 ***	0.0489 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente-directivo decida participar o no en un programa de carácter voluntario como es Directores en Servicio. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*.

A continuación se indican los bloques con sus respectivos tamaños y el gráfico de las propensidades, tanto para los controles como para los beneficiarios.

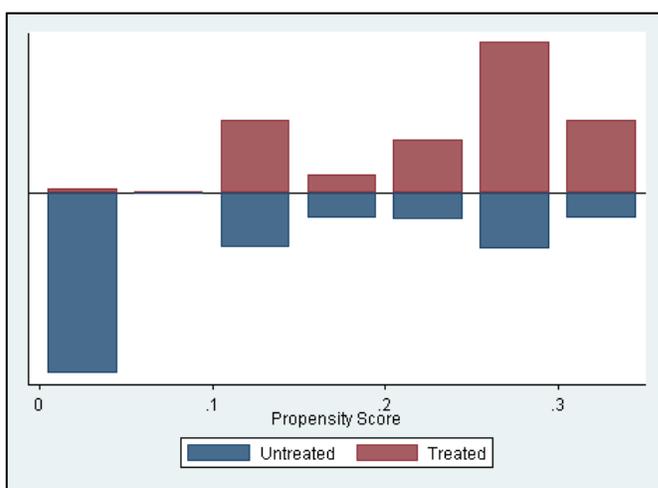
## 1. 4º Básico 2005- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0027041	1,025	6	1,031
0.05	15	2	17
0.1	732	123	855
0.2	242	71	313
0.25	251	68	319
0.275	265	136	401
0.3	226	98	324
<b>Total</b>	<b>2,756</b>	<b>504</b>	<b>3,260</b>

Se puede ver que los pscore están concentrados en probabilidades bajo el 30%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados, presente en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa

Gráfico de Propensidades



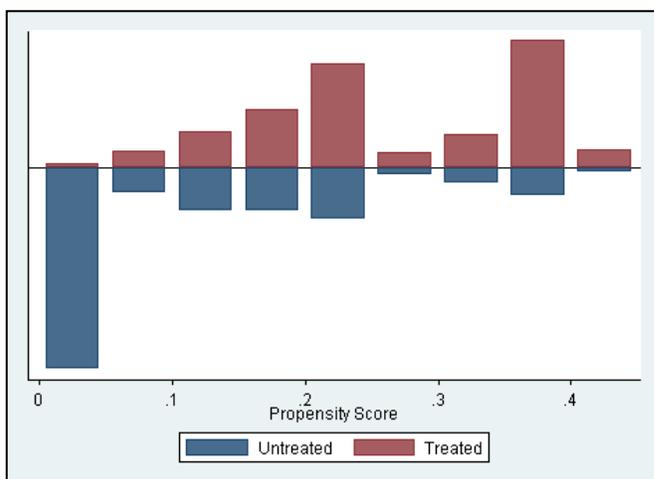
## 2. 4º Básico 2005- 2008

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0010849	1,279	6	1,285
0.05	201	20	221
0.1	304	28	332
0.125	39	15	54
0.15	340	71	411
0.2	468	143	611
0.3	342	194	536
0.4	34	22	56
<b>Total</b>	<b>3,007</b>	<b>499</b>	<b>3,506</b>

Para este ciclo, se puede observar que los *pscore* también se concentran en probabilidades bajo el 30%, explicado también por la proporción entre beneficiarios y controles, presente en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes-directivos tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles, lo que significa que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



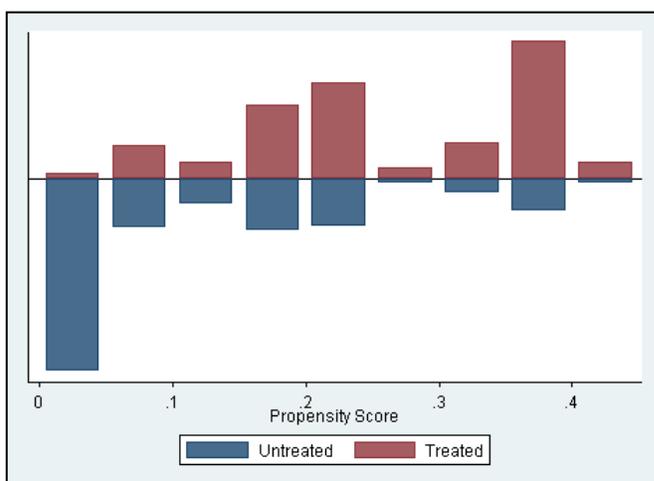
### 3. 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0012054	1158	6	1,164
0.05	381	40	421
0.1	158	7	165
0.125	43	13	56
0.15	400	88	488
0.2	411	126	537
0.3	368	206	574
0.4	31	20	51
<b>Total</b>	2,950	506	3,456

Para el nivel de octavos básico, se observa que los *pscore* se encuentran concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensitudes



## B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de matching descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de matching, nmatch, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un matching en base a las propensitudes estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 4º Básico 2005- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
atnd	504	274	-2.578	1.99	-1.296
atnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	498	2376	-4.414	1.15	-3.84
attr (r=0.0001)	423	748	-4.092	1.485	-2.756
atrk	504	2756	-4.084	1.101	-3.710
atts	504	2756	-3.991	1.126	-3.544
psmatch2	504	247	-2.454	1.990	-1.23

	n. obs	Coef.	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf. Interval]
nmatch	3767	-6.153	4.084	-1.51	0.132	-14.158 1.851

## 2. Lenguaje 4º Básico 2005- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
attnd	504	274	0.021	1.798	0.012
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	498	2376	-3.159	1.013	-3.119
attr (r=0.0001)	423	748	-2.473	1.324	-1.868
attk	504	2756	-3.255	0.896	-3.633
atts	504	2756	-3.19	0.99	-3.222
psmatch2	504	247	0.349	1.798	0.19

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3884	-3.962	2.891	-1.37	0.171	-9.629 1.704

## 3. Comprensión del Medio 4º Básico 2005- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	504	274	-0.14	1.694	-0.083
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	498	2376	-3.139	0.989	-3.174
attr (r=0.0001)	423	748	-1.825	1.263	-1.445
attk	504	2756	-3.125	0.912	-3.425
atts	504	2756	-3.05	0.974	-3.131
psmatch2	504	247	-0.337	1.676	-0.2

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3884	-5.920	2.862	-2.07	0.039	-11.530 -0.310

## 4. Matemática 4º Básico 2005- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	499	318	2.049	1.983	1.033
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	492	2511	-1.128	1.249	-0.903
attr (r=0.0001)	330	597	-0.212	1.815	-0.117
attk	499	3007	-0.685	1.289	-0.532
atts	499	3007	-0.708	1.246	-0.568
psmatch2	499	302	2.261	1.942	1.16

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3850	-2.906	3.499	-0.83	0.406	-9.763 3.951

## 5. Lenguaje 4º Básico 2005- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	499	318	0.925	1.803	0.513
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	492	2511	-1.524	1.094	-1.393
attr (r=0.0001)	330	597	-2.083	1.636	-1.273
atrk	499	3007	-1.319	1.080	-1.222
atts	499	3007	-1.374	1.105	-1.243
psmatch2	499	302	1.1	1.72	0.64

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3850	-5.011	3.199	-1.57	0.117	-11.281 1.260

## 6. Compresión del Medio 4º Básico 2005- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	499	318	1.69	1.719	0.983
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	492	2511	0.159	1.029	0.155
attr (r=0.0001)	330	597	-0.23	1.517	-0.152
atrk	499	3007	0.177	1.059	0.167
atts	499	3007	0.248	1.027	0.242
psmatch2	499	302	1.647	1.674	0.98

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3850	-3.607	3.091	-1.17	0.243	-9.665 2.450

## 7. Matemática 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	506	312	1.602	1.246	1.286
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	501	2421	1.758	0.799	2.2
attr (r=0.0001)	353	659	0.461	1.072	0.43
atrk	506	2950	2.182	0.803	2.718
atts	506	2950	2.056	0.784	2.623
psmatch2	506	301	1.706	1.232	1.38

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3792	2.818	2.314	1.22	0.223	-1.717 7.353

## 8. Lenguaje 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
attnd	506	312	1.149	1.271	0.904
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	501	2421	1.098	0.837	1.312
attr (r=0.0001)	353	659	0.533	1.132	0.47
attk	506	2950	1.639	0.846	1.939
atts	506	2950	1.595	0.816	1.955
psmatch2	506	301	1.184	1.250	0.950

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3792	1.649	2.601	0.63	0.526	-3.448 6.747

## 9. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	506	312	-0.161	1.234	-0.13
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	501	2421	0.293	0.848	0.346
attr (r=0.0001)	353	659	-0.075	1.107	-0.067
attk	506	2950	0.742	0.776	0.956
atts	506	2950	0.616	0.828	0.744
psmatch2	506	301	-0.182	1.210	-0.15

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3792	1.400	2.377	0.59	0.556	-3.258 6.057

## 10. Sociedad 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	506	312	1.23	1.193	1.031
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	501	2421	0.724	0.824	0.879
attr (r=0.0001)	353	659	0.073	1.103	0.066
attk	506	2950	1.321	0.724	1.824
atts	506	2950	1.183	0.806	1.468
psmatch2	506	301	1.241	1.184	1.050

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3792	3.897	2.224	1.75	0.08	-0.461 8.255

De los resultados obtenidos para el nivel de cuarto año básico para el periodo comprendido entre los años 2005 y 2007, se observa que algunos test arrojan impactos significativos, sin embargo cabe destacar que estos impactos se encontrarían bajo los cuatro puntos en las pruebas SIMCE, lo que de acuerdo a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación, no serían impactos relevantes o significativos.

Para los otros niveles y periodos analizados, los resultados arrojados por todos los tests de impacto presentados, arrojan que el programa no generaría variaciones significativas en los resultados de la prueba SIMCE, de los establecimientos de los directores tratados

### 3. NTICs

Para el Programa de Formación Docente a Distancia con Cursos de Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs), se estimó el impacto en cada uno de los ciclos y periodos de tiempo, a los que está dirigido el programa y que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente, en el Anexo 2 se presentan los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuente con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

## A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa.

	Mat 8º 2004-2007	Nat 8º 2005-2008	Mat 2ºM 2003-2008
Modelo Probit	Coef.	Coef.	Coef.
sexo	-0.2469 **		
ivebasica	-1.3435 ***		
total2005_1	0.0006 ***	0.0011 ***	0.0008 ***
total2005_3			0.0001 **
region1	0.5230 ***		
edad		-0.0244 ***	-0.021 ***
porhom		1.0039 **	
hrscontra		0.0202 **	
aregeo		0.6873 ***	
ive_promedio		-0.7784 *	-0.6469 **
_cons	-1.2770 ***	-2.6027 ***	-0.0135
Pseudo R2	0.0925	0.1583	0.0549
Efecto Marginal	dy/dx	dy/dx	dy/dx
sexo	-0.0149 **		
ivebasica	-0.0822 ***		
total2005_1	0.00004 ***	0.0001 ***	0.0002 ***
total2005_3			0.00003 **
region1	0.0429 ***		
edad		-0.0013 ***	-0.0049 ***
porhom		0.0538 **	
hrscontra		0.0011 **	
aregeo		0.0281 ***	
ive_promedio		-0.0417 **	-0.1508 **

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar o no en un programa de carácter voluntario como es NTICs. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de las Propensidades, tanto para los controles como para los beneficiarios.

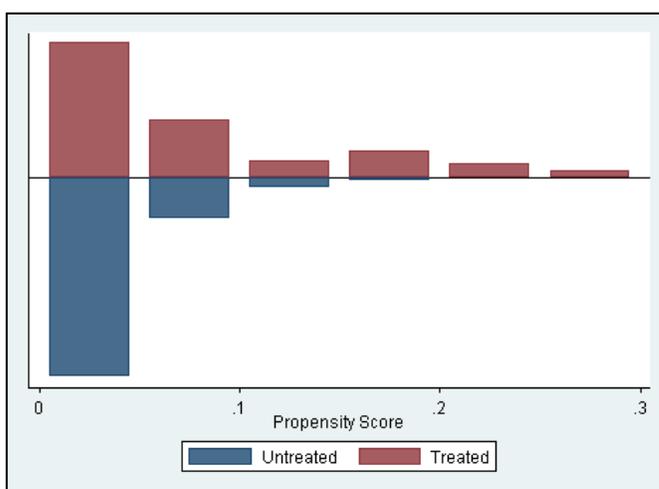
## 1. Matemática 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0083783	772	15	787
0.025	527	25	552
0.05	321	17	338
0.1	83	5	88
0.15	29	8	37
0.2	6	6	12
<b>Total</b>	<b>1,738</b>	<b>76</b>	<b>1,814</b>

Se puede ver que los *p*score están concentrados en probabilidades bajo el 5%, debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



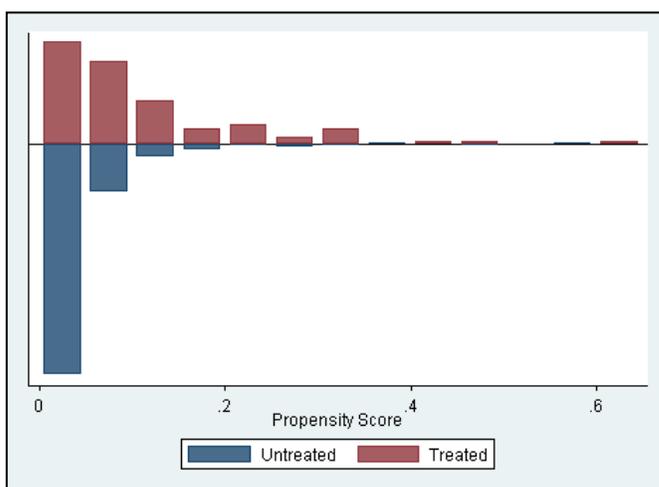
## 2. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.003419	782	8	790
0.025	394	18	412
0.05	280	21	301
0.1	102	15	117
0.2	24	11	35
0.4	5	2	7
0.6	1	1	2
<b>Total</b>	<b>1,588</b>	<b>76</b>	<b>1,664</b>

Para este nivel se observa que las probabilidades se concentran bajo el 10%, debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

Además, al igual que para el subsector anterior, se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



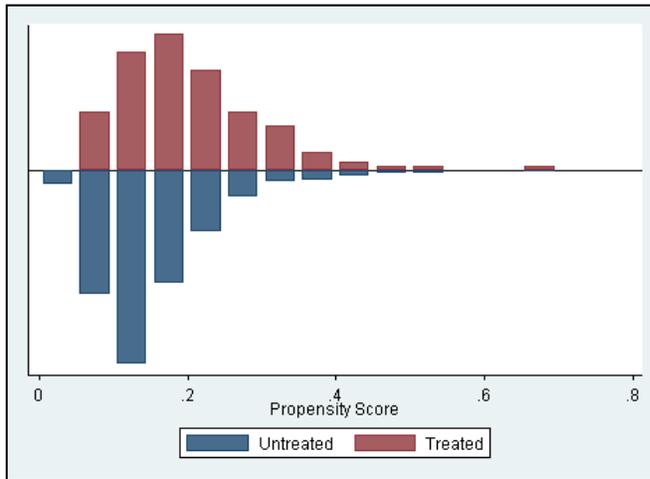
### 3. Matemática 2º Medio 2003- 2008

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0561456	135	13	148
0.1	346	56	402
0.2	120	49	169
0.4	11	4	15
0.6	1	1	2
<b>Total</b>	<b>613</b>	<b>123</b>	<b>736</b>

Como se observa en el cuadro y grafico presentados para el subsector matemáticas en su ciclo segundo medio, los *p*score se concentran en probabilidades bajo el 20%, consistentemente con la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que de acuerdo a lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades superiores que los docentes controles, reflejando que el modelo explica la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensitudes



## B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un matching en base a las propensitudes estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attn	76	69	-4.285	3.191	-1.343
attnw	76	69	-4.285	3.191	-1.343
attr (r=0.001)	67	1355	1.31	2.461	0.532
attr (r=0.0001)	56	222	1.199	2.958	0.405
atnk	76	1738	1.269	2.309	0.550
atts	76	1738	0.965	2.32	0.416
psmatch2	76	68	-4.135	3.207	-1.290

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	2073	3.615	3.296	1.1	0.273	-2.844 10.074

## 2. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	76	70	-1.875	3.251	-0.577
attnw	76	70	-1.875	3.251	-0.577
attr (r=0.001)	61	802	-0.53	2.482	-0.214
attr (r=0.0001)	43	134	-0.249	2.888	-0.086
attk	76	1588	-0.335	2.766	-0.121
atts	76	1588	-0.109	3.393	-0.032
psmatch2	76	70	-1.737	3.250	-0.530

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1858	0.476	2.992	0.16	0.874	-5.387 6.340

## 3. Matemática 2º Medio 2003- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	123	101	-2.393	3.904	-0.613
attnw	123	101	-2.393	3.904	-0.613
attr (r=0.001)	106	352	1.461	3.21	0.455
attr (r=0.0001)	42	50	-6.684	5.818	-1.149
attk	123	613	-2.302	3.246	-0.709
atts	123	613	-1.955	2.630	-0.743
psmatch2	123	101	-2.393	3.904	-0.610

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	756	2.322	3.422	0.68	0.497	-4.385 9.030

En relación a la metodología de *matching nnmatch*, es posible establecer que los resultados de significancia estadística del impacto son consistentes con los obtenidos a partir de la metodología base del presente estudio.

De acuerdo a los resultados presentados, es posible concluir que la participación en el Programa NTICs no presenta impacto estadísticamente significativo en los resultados de la prueba SIMCE de los cursos de los docentes tratados, en ninguno de los subsectores y niveles respectivos.

#### 4. Pasantías al Extranjero

Para el Programa de Pasantías al Extranjero se estimó el impacto en cada uno de los subsectores y ciclos a los que está dirigido el programa y que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente en el Anexo 2, los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuente con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

## A. Ecuaciones de Participación<sup>17</sup>

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa Pasantías al Extranjero.

	4º Básico 2002-2006	8º Básico 2000-2004	2º Medio 2001-2006
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
edad	-0.014 ***	-0.0163 ***	-0.0193 ***
hrscontra	0.0085 ***	0.0126 ***	0.0135 ***
total2002_1			0.0005 ***
total2002_3		0.0002 ***	
total2003_1	0.0004 ***		
total2003_3	0.0002 ***		
dep		0.2640 ***	0.1704 ***
region1		-0.2226 ***	-0.2168 ***
dc_tot			-0.0032 ***
tipotit			0.2372 ***
_cons	-2.3544 ***	-2.2246 ***	-2.4064 ***
Pseudo R2	0.0374	0.0429	0.0716
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
edad	-2.29E-04 ***	-3.17E-04 ***	-3.61E-04 ***
hrscontra	1.40E-04 ***	2.45E-04 ***	2.52E-04 ***
total2002_1			1.03E-05 ***
total2002_3		3.69E-06 ***	
total2003_1	6.29E-06 ***		
total2003_3	2.68E-06 ***		
dep		0.0048 ***	0.0032 ***
region1		-0.0040 ***	-0.0037 ***
dc_tot			-6.06E-05 ***
tipotit			0.0044 ***

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el “propensity score” para realizar el “matching” y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el “balancing property”. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de los resultados, tanto para los controles como para los beneficiarios.

<sup>17</sup> Para el Programa Pasantías al Extranjero no fue posible encontrar ecuaciones de participación con  $R^2$  mayores que cumplieran con las propiedades de balanceo necesarias para desarrollar la metodología de diseño cuasi experimental utilizada. Por este motivo se trabaja con estas ecuaciones, sin embargo, los resultados son análogos a la metodología alternativa con muestreo utilizada para este programa (Anexo 4.4) y que si encuentra ecuaciones de participación con  $R^2$  más altos.

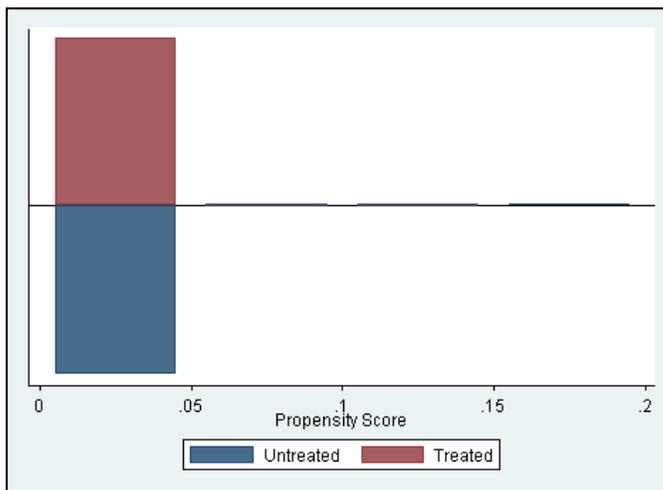
## 1. 4º Básico 2002- 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0008682	12,196	20	12,216
0.003125	17,551	68	17,619
0.0046875	15,394	88	15,482
0.00625	18,930	150	19,080
0.009375	6,989	81	7,070
0.0125	5,911	100	6,011
0.025	1,024	36	1,060
0.05	152	3	155
0.1	4	1	5
<b>Total</b>	<b>78,151</b>	<b>547</b>	<b>78,698</b>

Se puede ver que los *p*score están concentrados en probabilidades bajo el 0.6%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



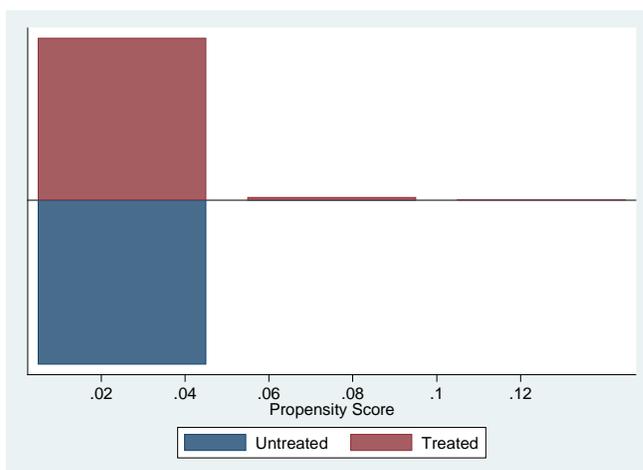
## 2. 8º Básico 2000-2004

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.00059	9,489	25	9,514
0.003125	20,091	92	20,183
0.00625	18,340	105	18,445
0.009375	10,067	127	10,194
0.0125	11,249	218	11,467
0.025	1,923	53	1,976
0.05	179	10	189
0.1	2	1	3
<b>Total</b>	<b>71,340</b>	<b>631</b>	<b>71,971</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 1.25%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



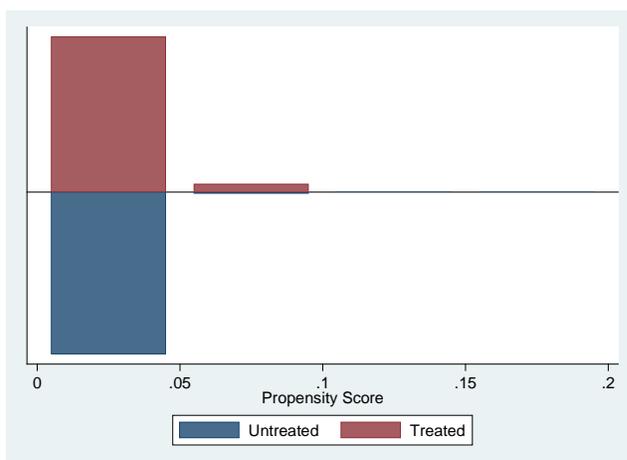
### 3. 2º Medio 2001-2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0012993	5,946	14	5,960
0.003125	8,626	46	8,672
0.00625	5,848	36	5,884
0.009375	3,872	49	3,921
0.0125	7,067	111	7,178
0.025	2,320	94	2,414
0.05	287	18	305
<b>Total</b>	<b>33,966</b>	<b>368</b>	<b>34,334</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 0.6%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el *propensity score*.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en

base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 4º Básico 2002- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	547	1365	-1.646	1.174	-1.403
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	547	78151	-1.451	.	.
psmatch2	547	538	-1.466	1.248	-1.17

### 2. Lenguaje 4º Básico 2002- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	T
attnd	547	1365	-2.06	1.129	-1.825
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	547	78151	-1.467	.	.
psmatch2	547	538	-1.739	1.203	-1.45

### 3. Comp. Medio 4º Básico 2002- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	547	1365	-1.459	1.116	-1.307
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	547	78151	-1.358	.	.
psmatch2	547	538	-1.011	1.237	-0.82

#### 4. Matemática 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	631	28886	-1.115	0.739	-1.510
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	631	71340	-1.337	.	.
psmatch2	631	434	-1.1	1.309	-0.84

#### 5. Lenguaje 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	631	28886	-0.997	0.662	-1.506
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	631	71340	-1.277	.	.
psmatch2	631	434	-1.45	1.19	-1.22

#### 6. Naturaleza 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	631	28886	-0.756	0.718	-1.053
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	631	71340	-0.707	.	.
psmatch2	631	434	-1.119	1.254	-0.89

#### 7. Sociedad 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	631	28886	-1.223	0.642	-1.905
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
attk	-	-	-	-	-
atts	631	71340	-1.266	.	.
psmatch2	631	434	-2.609	1.17	-2.22

## 8. Matemática 2º Medio 2001- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	368	362	1.076	1.391	0.774
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
atrk	-	-	-	-	-
atts	368	33966	1.125	1.004	1.121
psmatch2	368	362	1.035	1.394	0.74

## 9. Lenguaje 2º Medio 2001- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	368	362	2.117	0.949	2.231
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	-	-	-	-	-
attr (r=0.0001)	-	-	-	-	-
atrk	-	-	-	-	-
atts	368	33966	1.477	0.697	2.118
psmatch2	368	362	2.106	0.949	2.22

En este programa de perfeccionamiento, la metodología propuesta no pudo ser desarrollada a cabalidad. El tamaño de la muestra no permitió calcular el *nnmatch*, por tanto, no se incluyen estos resultados. Junto con esto, tal como se expresó anteriormente, las ecuaciones de participación encontradas presentan  $R^2$  muy bajos en comparación con las ecuaciones encontradas para los demás programas evaluados. Sin embargo, para las técnicas de *matching* aplicadas es posible concluir que el impacto es no significativo y de una magnitud menor en términos de puntos SIMCE. Estos resultados son consistentes con las metodologías alternativas descritas en el Anexo 4, las cuales, arrojan impactos no significativos y de baja magnitud.

## 5. Pasantías Nacionales

A continuación se presentan las ecuaciones de participación estimadas para cada una de las estimaciones de impacto a realizar posteriormente.

Para el Programa de Pasantías Nacionales se estimó el impacto en cada uno de los subsectores y ciclos a los que está dirigido el programa y que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity* score y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente en el Anexo 2, los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los establecimientos decidan participar en el programa de perfeccionamiento como pasantes. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuenta con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

## A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa Pasantías Nacionales.

	4º Básico 2002- 2007	8º Básico 2000- 2007	8º Básico 2000- 2004	2º Básico 2001- 2006
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
dep	0.5752 ***	0.5922 ***	0.5994 ***	0.3569 ***
aregeo	0.1733 **			
dc_tot	0.0093 ***	0.0124 ***	0.0169 ***	0.008 ***
curprom	0.0122 ***	0.0164 ***		
region1	-0.9187 ***	-0.8461 ***	-0.6139 ***	-0.8757 ***
mat024 <sup>o</sup>	0.0049 ***	0.0039 ***		
len024 <sup>o</sup>			0.0044 ***	
_cons	-3.6402 ***	-3.2382 ***	-3.3142 ***	-1.5515 ***
Pseudo R2	0.1039	0.097	0.0919	0.0889
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
dep	0.0544 ***	0.088 ***	0.0554 ***	0.0607 ***
aregeo	0.016 **			
dc_tot	0.0009 ***	0.002 ***	0.0018 ***	0.0013 ***
curprom	0.0012 ***	0.0027 ***		
region1	-0.071 ***	-0.1111 ***	-0.0526 ***	-0.1178 ***
mat024 <sup>o</sup>	0.0005 ***	0.0006 ***		
len024 <sup>o</sup>			0.0005 ***	

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el “propensity score” para realizar el “matching” y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el “balancing property”. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de los resultados, tanto para los controles como para los beneficiarios

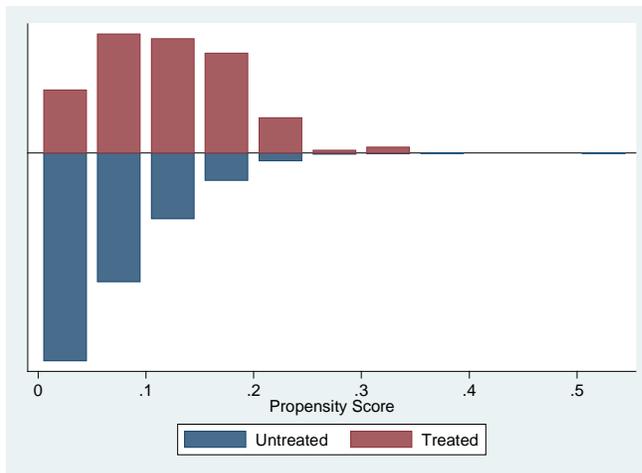
### 1. 4º Básico 2002- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0030986	1,081	17	1,098
0.025	343	4	347
0.0375	345	22	367
0.05	1,184	81	1,265
0.1	603	78	681
0.15	252	68	320
0.2	91	30	121
<b>Total</b>	<b>3,899</b>	<b>300</b>	<b>4,199</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



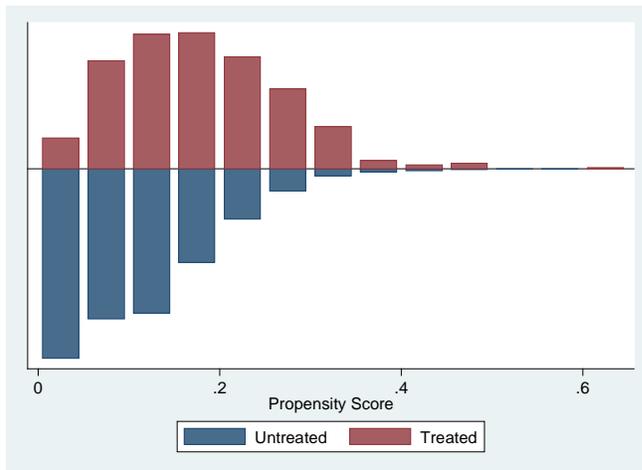
## 2. 8º Básico 2000- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0036462	995	22	1,017
0.05	808	77	885
0.1	774	96	870
0.15	505	97	602
0.2	391	137	528
0.3	56	36	92
0.4	16	7	23
0.6	0	1	1
<b>Total</b>	<b>3,545</b>	<b>473</b>	<b>4,018</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 15%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

### Gráfico de Propensitudes



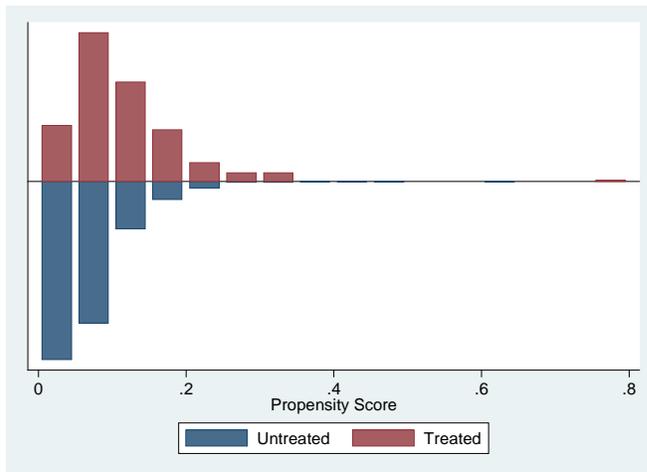
### 3. 8º Básico 2000- 2004

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0032743	915	10	925
0.025	707	29	736
0.05	1,343	103	1,446
0.1	265	29	294
0.125	180	40	220
0.15	170	36	206
0.2	80	25	105
0.4	5	0	5
0.6	1	1	2
<b>Total</b>	<b>3,666</b>	<b>273</b>	<b>3,939</b>
0.0032743	915	10	925

Se evidencia, a partir de la tabla anterior y el gráfico siguiente, que los *p score* están concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También es posible evidenciar que consistentemente con lo esperado, las propensitudes a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

### Gráfico de Propensitudes



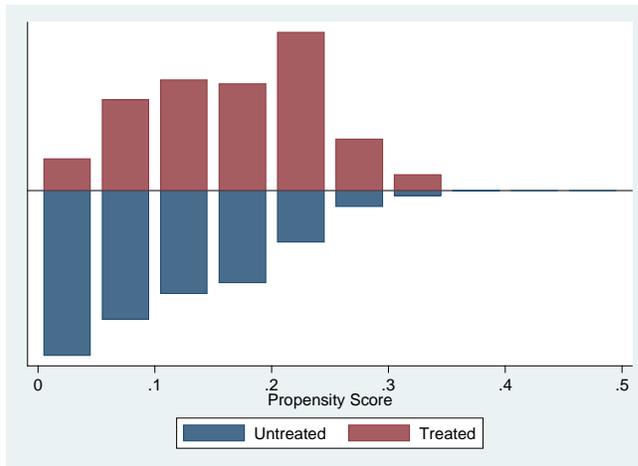
#### 4. 2º Medio 2001- 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.013009	275	8	283
0.05	252	23	275
0.1	381	55	436
0.2	142	57	199
Total	1,050	143	1,193

Como se presenta a continuación, los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 10%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

Correlacionado con lo anterior, que es consistentemente con lo esperado, las propensitudes a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



## B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el *propensity score*. Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 4º Básico 2002- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
atnd	300	277	4	2	2
atnw	300	277	4	2	2
attr (r=0.001)	292	3530	-2	1	-1
attr (r=0.0001)	247	860	0.451	2	0.258
atk	300	3899	1.138	1.301	0.875
atts	300	3899	2	1	1
psmatch2	300	277	3.543	1.967	1.8

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4334	-0.461	2.273	-0.20	0.839	-4.917 3.993

## 2. Lenguaje 4º Básico 2002- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	300	277	1.5	1.8	0.8
Attnw	300	277	1.5	1.8	0.8
attr (r=0.001)	292	3530	-1.8	1.3	-1.4
attr (r=0.0001)	247	860	0.2	1.6	0.1
Attk	300	3899	0.545	1.260	0.433
Atts	300	3899	0.8	1.2	0.7
psmatch2	300	277	1.533	1.783	0.86

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4334	-0.762	2.089	-0.36	0.715	-4.856 3.332

## 3. Comprensión del Medio 4º Básico 2002- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	300	277	3.0	1.8	1.7
Attnw	300	277	3.0	1.8	1.7
attr (r=0.001)	292	3530	-0.5	1.3	-0.4
attr (r=0.0001)	247	860	1.3	1.6	0.8
Attk	300	3899	1.669	1.171	1.425
Atts	300	3899	2.1	1.3	1.7
psmatch2	300	277	2.957	1.778	1.66

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4334	0.47	2.06	0.23	0.819	-3.562 4.505

## 4. Matemática 8º Básico 2000- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	473	415	0.92	1	0.709
Attnw	473	415	0.92	1	0.709
attr (r=0.001)	454	3144	0.342	0.929	0.368
attr (r=0.0001)	358	868	0.94	1	0.793
Attk	473	3545	0.852	0.853	0.998
Atts	472	3546	0.964	0.898	1.074
psmatch2	473	415	0.920	1.297	0.71

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4034	0.923	1.422	0.65	0.516	-1.864 3.71

### 5. Lenguaje 8º Básico 2000- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attn	473	415	0.402	1	0.336
Attnw	473	415	0.402	1	0.336
attr (r=0.001)	454	3144	-0.112	0.892	-0.126
attr (r=0.0001)	358	868	1	1	1
Attk	473	3545	0.331	0.871	0.380
Atts	472	3546	0.439	0.866	0.507
psmatch2	473	415	0.402	1.197	0.34

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4034	1.325	1.432	0.93	0.355	-1.481 4.131

### 6. Naturaleza 8º Básico 2000- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attn	473	415	1	1	0.829
Attnw	473	415	1	1	0.829
attr (r=0.001)	454	3144	0.044	0.911	0.049
attr (r=0.0001)	358	868	1	1	1
Attk	473	3545	0.418	0.877	0.477
Atts	472	3546	0.462	0.876	0.527
psmatch2	473	415	1.044	1.260	0.83

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4034	-0.093	1.451	-0.06	0.949	-2.937 2.75

### 7. Sociedad 8º Básico 2000- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attn	473	415	0.7	1.2	0.6
Attnw	473	415	0.7	1.2	0.6
attr (r=0.001)	454	3144	-0.5	0.9	-0.5
attr (r=0.0001)	358	868	0.5	1.1	0.5
Attk	473	3545	-0.056	0.837	-0.066
Atts	472	3546	0.1	0.8	0.1
psmatch2	473	415	0.658	1.164	0.57

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4034	0.796	1.326	0.60	0.549	-1.804 3.395

## 8. Matemática 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	273	308	0.0	1.6	0.0
Attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	266	3158	-0.5	1.1	-0.5
attr (r=0.0001)	222	767	-0.1	1.4	-0.1
Attk	273	3666	-0.221	1.080	-0.205
Atts	273	3666	-0.071	1.001	-0.071
psmatch2	273	234	1.026	1.618	0.63

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3923	-1.103	1.747	-0.63	0.528	-4.527 2.321

## 9. Lenguaje 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	273	308	-1.9	1.5	-1.3
Attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	266	3158	-1.0	1.0	-1.0
attr (r=0.0001)	222	767	-1.2	1.2	-1.0
Attk	273	3666	-1.187	0.855	-1.388
Atts	273	3666	-1.114	0.958	-1.163
psmatch2	273	234	-0.780	1.500	-0.52

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3923	-0.682	1.645	-0.41	0.678	-3.906 2.541

## 10. Naturaleza 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	273	308	-0.8	1.6	-0.5
Attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	266	3158	0.3	1.1	0.3
attr (r=0.0001)	222	767	0.4	1.3	0.3
Attk	273	3666	0.199	1.117	0.179
Atts	273	3666	0.32	0.906	0.353
psmatch2	273	234	0.059	1.541	0.04

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3923	1.02	1.723	0.59	0.554	-2.356 4.397

### 11. Sociedad 8º Básico 2000- 2004

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	273	308	-3.7	1.5	-2.5
Attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	266	3158	-1.8	1.0	-1.8
attr (r=0.0001)	222	767	-2.7	1.3	-2.1
Attk	273	3666	-1.469	0.950	-1.546
Atts	273	3666	-1.522	0.871	-1.747
psmatch2	273	234	-3.044	1.467	-2.08

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3923	-2.852	1.602	-1.78	0.075	-5.992 0.287

### 12. Matemática 2º Medio 2001- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	143	466	6.7	2.2	3.0
Attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	137	553	5.4	1.9	2.82
attr (r=0.0001)	129	449	5.4	2.0	2.6
Attk	143	1050	6.462	1.843	3.505
Atts	143	1050	6.4	1.7	3.711
psmatch2	143	82	8.105	3.221	2.52

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1237	3.276	2.753	1.19	0.234	-2.119 8.672

### 13. Lenguaje 2º Medio 2001- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
Attnd	143	466	1.783	1.529	1.166
Attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	137	553	1.437	1.349	1.065
attr (r=0.0001)	129	449	1.316	1.429	0.921
Attk	143	1050	2.130	1.307	1.630
Atts	143	1050	2.139	1.206	1.774
psmatch2	143	82	3.965	2.231	1.78

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1237	0.742	2.128	0.35	0.727	-3.429 4.913

Se puede apreciar en las siguientes tablas de resultados, que la participación en el Programa de Pasantías Nacionales no presenta impacto estadísticamente significativo, en los resultados SIMCE de los establecimientos de los docentes y directivos tratados, en los subsectores y niveles respectivos. Este resultado se comprueba en todas las técnicas de matching utilizadas para la medición de impacto.

Sin embargo, el programa presenta impacto positivo y estadísticamente significativo en el caso del SIMCE Matemáticas para 2º Medio. Este impacto, al igual que los encontrados anteriormente, es menor en términos de magnitud (menor a 7 puntos).

En relación a la metodología de *matching nnmatch*, es posible establecer que los resultados de significancia estadística del impacto son consistentes con los obtenidos a partir de la metodología base del presente estudio.

## 6. Postítulos de Especialización

A continuación se presentan las ecuaciones de participación estimadas para cada una de las estimaciones de impacto a realizar posteriormente.

Para el Programa de Postítulos de Especialización se estimó el impacto en cada uno de los subsectores y ciclos a los que está dirigido el programa y que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity* score y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente en el Anexo 2, los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuente con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

### A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa Postítulos de Especialización.

	Mat 8º Básico 2004-2007	Nat. 8º Básico 2004-2007
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
agnosserv	-0.0448 ***	-0.0430 ***
total2005_2	-0.0001	
region1	0.1932 *	
total2005_1		0.0003 ***
region2		0.2405 **
_cons	-0.4258 ***	-0.7498 ***
Pseudo R2	0.1056	0.0926
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
agnosserv	-0.0054 ***	-0.0056 ***
total2005_2	0.0000	
region1	0.0254 *	
total2005_1		0.00004 ***
region2		0.0314 **

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el “propensity score” para realizar el “matching” y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el “balancing property”. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de los resultados, tanto para los controles como para los beneficiarios

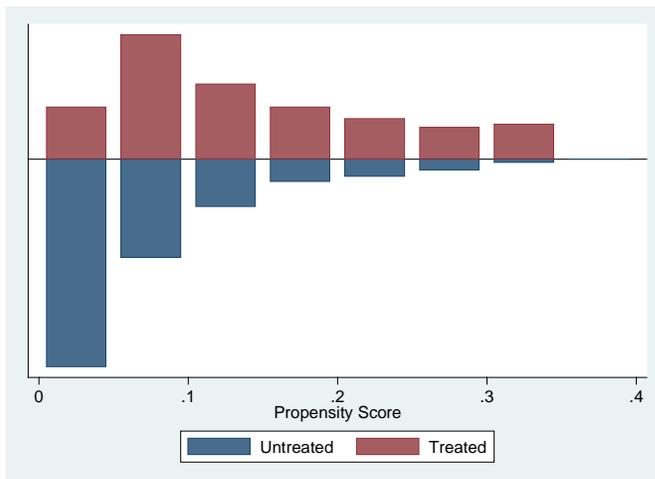
**1. Matemática 8º Básico 2004- 2007**

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0148716	735	18	753
0.05	391	43	434
0.1	279	44	323
0.2	114	25	139
0.3	13	12	25
<b>Total</b>	<b>1532</b>	<b>142</b>	<b>1674</b>

A continuación se aprecia que los *pscore* forman conglomerados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También es posible observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



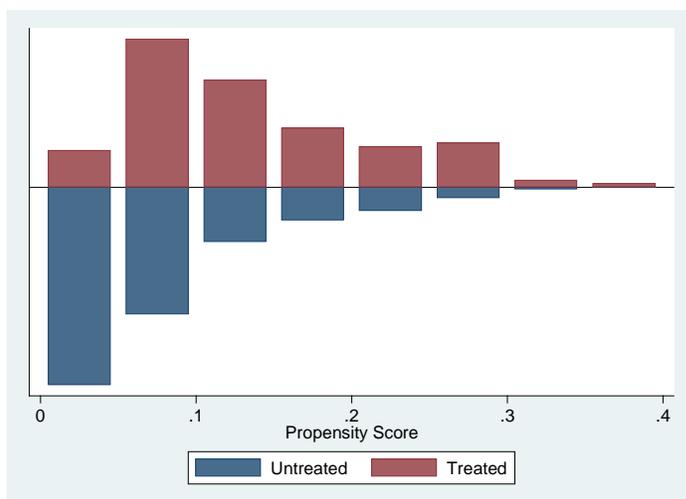
## 2. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0221314	404	10	414
0.05	369	40	409
0.1	254	45	299
0.2	105	26	131
<b>Total</b>	<b>1,132</b>	<b>121</b>	<b>1,253</b>

En la tabla anterior y en el gráfico que sigue a continuación, se aprecia que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También es posible observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el *propensity score*.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta

sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	142	505	2.881	2.344	1.229
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	136	1105	3.088	2.081	1.484
attr (r=0.0001)	118	586	2.164	2.258	0.959
atrk	142	1532	1.821	2.169	0.84
atts	142	1532	1.838	2.057	0.894
psmatch2	142	62	1.18	2.933	0.400

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1763	1.853	2.562	0.72	0.47	-3.169 6.875

### 2. Naturaleza 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	121	113	-4.693	2.630	-1.784
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	114	745	-3.554	2.126	-1.671
attr (r=0.0001)	56	104	-11.010	3.699	-2.977
atrk	121	1132	-2.720	1.908	-1.425
atts	121	1132	-2.821	1.975	-1.429
psmatch2	121	110	-5.14	2.653	-1.94

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1423	-3.788	2.429	-1.56	0.119	-8.550 0.973

A modo de conclusión y en concomitancia con los resultados presentados anteriormente, es posible señalar que la participación en el Programa de Postítulos no presenta impacto estadísticamente significativo, en los resultados SIMCE de los cursos de los docentes tratados, en ninguno de los subsectores y niveles respectivos.

## 7. Talleres Comunes

A continuación se presentan las ecuaciones de participación estimadas para cada una de las estimaciones de impacto a realizar posteriormente.

Para el Programa de Talleres Comunes se estimó el impacto en cada uno de los subsectores y ciclos a los que está dirigido el programa y que cuentan con una evaluación SIMCE.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en los puntajes SIMCE respectivos, y finalmente en el Anexo 2, los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento. Los SIMCE también son pre y post tratamiento, sin embargo, están sujetos a los años en que se cuente con medición para el ciclo educativo específico de cada diseño cuasi experimental. También, aún cuando se señaló en la metodología, se recuerda que las mediciones de impacto se realizan con al menos un año de posterioridad al tratamiento.

## A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa Talleres Comunes.

	Mat 4º 2002-2006	Len 4º 2002-2006	Mat 4º 2005-2008	Len 4º 2005-2008	Mat 8º 2004-2007	Len 8º 2004-2007
Modelo Probit	Coef.	Coef.	Coef.	Coef.	Coef.	Coef.
sexo	-0.4494 ***	-0.3435 ***	-0.8093 ***	-0.4894 ***	-0.2424 ***	-0.0795
dep	-1.1414 ***	-1.0931 ***	-1.264 ***	-1.5848 ***	-1.1151 ***	-1.121 ***
jormtprom	-0.239 **		-0.3822 ***		-0.1627 *	-0.224 **
region1	-0.7368 ***	-1.1077 ***	-0.2951 **		-0.7393 ***	-1.7582 ***
tipocontra		-0.3832 **				
total2003_1		0.0003 **				
total2004_1				0.0003 **		
aregeo				0.7949 ***		
_cons	0.1449 *	0.2542	-0.2479 ***	-1.1005 ***	-0.6267 ***	-0.5272 ***
Pseudo R2	0.1829	0.2121	0.1863	0.2213	0.1281	0.1778
Efecto Marginal	dy/dx	dy/dx	dy/dx	dy/dx	dy/dx	dy/dx
sexo	-0.1181 ***	-0.0898 ***	-0.1024 ***	-0.0801 ***	-0.0357 ***	-0.0098
dep	-0.31 ***	-0.2928 ***	-0.1999 ***	-0.2848 ***	-0.1401 ***	-0.1246 ***
jormtprom	-0.0691 **		-0.061 ***		-0.0243 *	-0.0288 **
region1	-0.1847 ***	-0.2593 ***	-0.0438 ***		-0.0875 ***	-0.1415 ***
tipocontra		-0.1229 **				
total2003_1		0.0001 **				
total2004_1				0.00005 **		
aregeo				0.1291 ***		

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el “propensity score” para realizar el “matching” y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el “balancing property”. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de los resultados, tanto para los controles como para los beneficiarios.

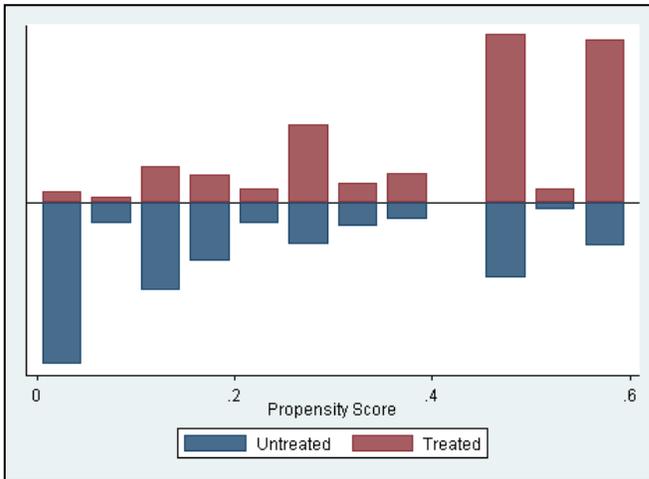
### 1. Matemática 4º Básico 2002- 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0145286	282	9	291
0.1	237	37	274
0.2	167	81	248
0.4	203	201	404
<b>Total</b>	<b>889</b>	<b>328</b>	<b>1,217</b>

Como es posible de observar, los *pscore* están concentrados en probabilidades a partir del 10%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



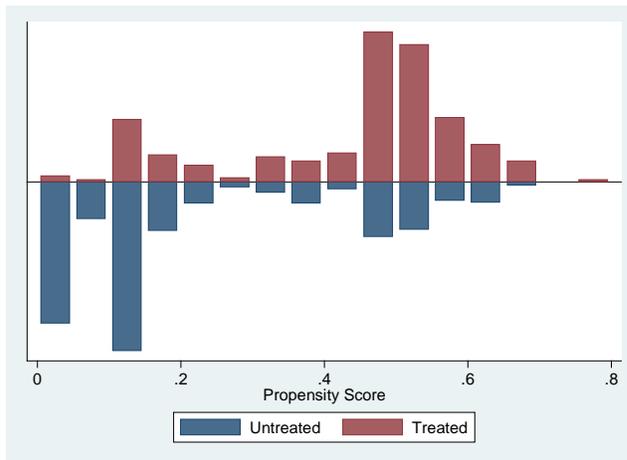
## 2. Lenguaje 4º Básico 2002- 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.0112034</b>	160	4	164
<b>0.1</b>	269	43	312
<b>0.2</b>	71	32	103
<b>0.4</b>	159	183	342
<b>0.6</b>	29	29	58
<b>Total</b>	688	291	979

A continuación se puede observar que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 15%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

### Gráfico de Propensitudes



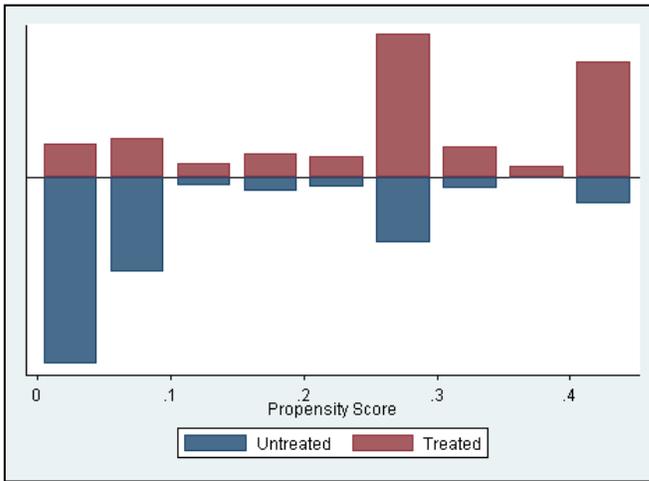
### 3. Matemática 4º Básico 2005- 2008

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0194937	465	28	493
0.1	59	14	73
0.2	216	80	296
0.4	65	45	110
<b>Total</b>	<b>805</b>	<b>167</b>	<b>972</b>

A partir de la tabla anterior y el gráfico que sigue se puede observar que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 10%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensitudes a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



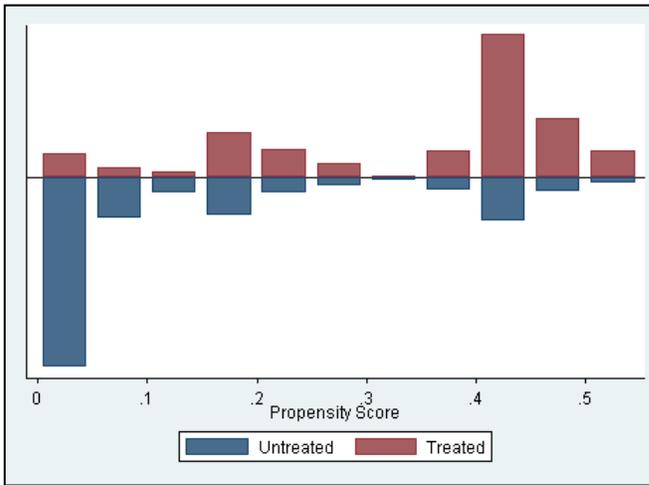
#### 4. Lenguaje 4º Básico 2005- 2008

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.0107568</b>	428	17	445
<b>0.1</b>	119	25	144
<b>0.2</b>	84	35	119
<b>0.4</b>	139	112	251
<b>Total</b>	770	189	959

A continuación se aprecia que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 10%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensitudes



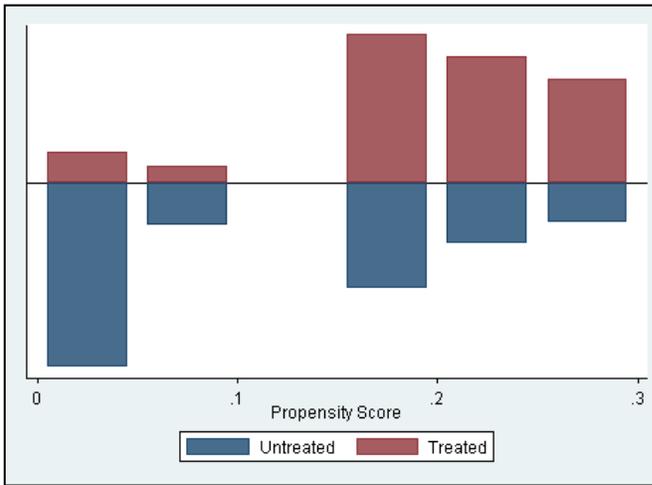
**5. Matemática 8º Básico 2004- 2007**

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.0065493</b>	811	31	842
<b>0.1</b>	477	94	571
<b>0.2</b>	450	146	596
<b>Total</b>	1,738	271	2,009

A partir de la tabla anterior y el grafico siguiente se puede ver que los *p\_score* están concentrados en probabilidades bajo el 10%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensitudes a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidad



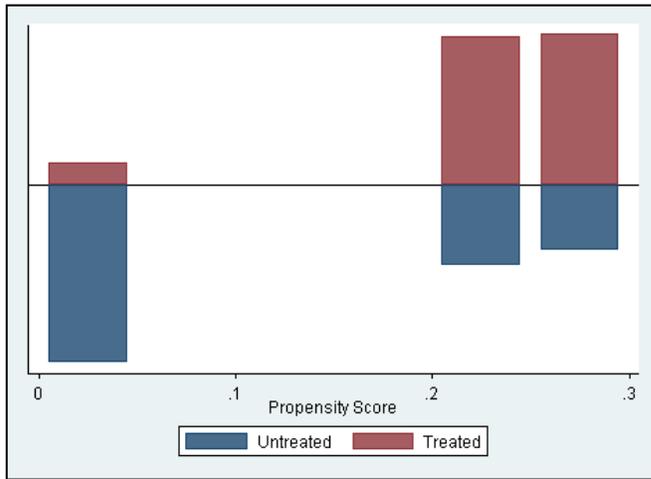
## 6. Lenguaje 8º Básico 2004- 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.006412</b>	191	2	193
<b>0.025</b>	456	19	475
<b>0.2</b>	793	274	1,067
<b>Total</b>	1,440	295	1,735

A partir de los datos que se presentaron y el gráfico que sigue es posible ver que los *pscore* están concentrados, tanto en tratados como no tratados, en probabilidades sobre el 20%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensitudes



## B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el *propensity score*.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensitudes estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Matemática 4º Básico 2002- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	328	587	1.016	2.396	0.424
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	308	721	2.831	2.596	1.091
attr (r=0.0001)	253	550	3.034	2.799	1.084
attk	328	889	3.341	1.792	1.864
atts	328	889	2.997	2.105	1.424
psmatch2	328	94	8.015	8.859	0.90

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1225	1.524	2.864	0.53	0.595	-4.090 7.138

## 2. Lenguaje 4º Básico 2002- 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnw	-	-	-	-	-
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	219	418	-1.864	2.211	-0.843
attr (r=0.0001)	143	190	-6.466	3.207	-2.016
atnk	291	668	-1.520	2.189	-0.694
atns	291	668	-1.456	2.187	-0.665
psmatch2	291	149	-1.3	3.111	-0.42

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1037	-0.96	2.617	-0.37	0.714	-6.09 4.17

## 3. Matemática 4º Básico 2005- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnw	-	-	-	-	-
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	156	616	-4.569	2.884	-1.585
attr (r=0.0001)	117	456	-4.096	3.378	-1.213
atnk	167	805	-2.098	2.392	-0.877
atns	167	805	-2.128	2.45	-0.869
psmatch2	167	69	8.297	7.816	1.06

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1181	-2.571	3.677	-0.7	0.484	-9.777 4.636

## 4. Lenguaje 4º Básico 2005- 2008

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnw	-	-	-	-	-
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	159	494	1.671	2.338	0.715
attr (r=0.0001)	114	176	1.85	3.207	0.577
atnk	189	770	0.343	2.024	0.170
atns	189	770	0.262	2.148	0.122
psmatch2	189	118	-2.609	3.366	-0.78

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	1039	0.642	3.643	0.18	0.86	-6.497 7.782

## 5. Matemática 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	271	1013	0.556	1.611	0.345
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	270	1547	-0.036	1.454	-0.025
attr (r=0.0001)	248	1149	0.299	1.58	0.189
attk	271	1738	0.398	1.482	0.269
atts	271	1738	0.453	1.37	0.33
psmatch2	271	108	10.03	5.61	1.79

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	2072	0.281	2.908	0.1	0.923	-5.419 5.981

## 6. Lenguaje 8º Básico 2004- 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	295	853	0.618	1.485	0.416
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	294	1290	1.375	1.436	0.957
attr (r=0.0001)	268	943	1.915	1.511	1.267
attk	295	1440	1.089	1.316	0.827
atts	295	1440	1.033	1.255	0.823
psmatch2	295	106	-2.555	8.108	-0.32

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	2057	-0.901	2.284	-0.39	0.693	-5.378 3.575

En relación a la metodología de *matching nnmatch*, es posible establecer que los resultados de significancia estadística del impacto son consistentes con los obtenidos a partir de la metodología base del presente estudio.

A modo de conclusión y en concomitancia con los resultados presentados anteriormente, es posible señalar que la participación en el Programa de Talleres Comunes no presenta impacto estadísticamente significativo, en los resultados SIMCE de los cursos de los docentes tratados, en ninguno de los subsectores y niveles respectivos.

Los resultados de impacto obtenidos a Nivel Final fueron contundentes para todos los programas y muestran que la participación en los programas del CPEIP no tiene un impacto significativo en la calidad de la educación medida como resultado SIMCE de los cursos de los docentes tratados luego de 1, 2 y hasta 3 años de haber participado en estos. Este resultado se mantiene para todos los programas y para todas las metodologías enunciadas anteriormente, en una revisión global de sus resultados finales. Junto con esto, las magnitudes de impacto, aún cuando ya se dijo que no tuvieron significancia estadística, están acotadas para todos los programas a impactos menores en los resultados SIMCE, que son entre una cota inferior de -6 puntos y una cota superior de +10<sup>18</sup>, con un promedio de 0.5 puntos SIMCE.

Es importante destacar también que estos resultados fueron consistentes con las metodologías alternativas y complementarias desarrolladas, tanto la de impacto utilizando *propensity scores* con una muestra de controles y con la utilización de Datos de Panel (Anexo 4.4 y 4.6 respectivamente).

---

<sup>18</sup> Como referencia, se debe tener presente que el Manual de Uso de la Base de Datos SIMCE 2007 para octavo básico, en un curso de entre 26 y 50 alumnos se necesitan sobre 11 puntos para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio.

#### **IV. RESULTADOS INTERMEDIOS**

## 1. Apropiación Curricular

Para el Programa de Apropiación Curricular se estimó el impacto en la Evaluación Docente en los cohortes 2006 y 2007, por ser los años con mayor número de beneficiarios que cuentan con una evaluación posterior a su participación en el programa. Para esto se estimaron ecuaciones de participación independientes para cada año.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en la evaluación docente respectiva, y finalmente, en el Anexo 3 los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento.

### A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa.

	Año 2006	Año 2007
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
agnoserv	-0.0241 ***	
total2006_1	0.0008 ***	
region1	-0.4293 ***	
total2007_1		0.0009 ***
region2		0.2591 ***
_cons	-1.0251 ***	-1.9412 ***
Pseudo R2	0.0942	0.0801
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
agnoserv	-0.0046 ***	
total2006_1	0.0002 ***	
region1	-0.0729 ***	
total2007_1		0.0001 ***
region2		0.0401 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar o no en un programa de carácter voluntario como es Apropiación Curricular. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de las Propensidades, tanto para los controles como para los beneficiarios.

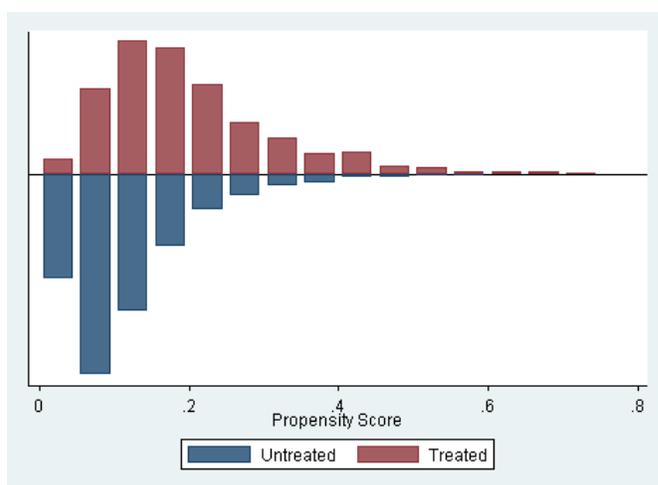
### 1. Año 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0194296	673	17	690
0.05	776	36	812
0.075	629	57	686
0.1	960	145	1,105
0.15	501	138	639
0.2	548	217	765
0.4	74	43	117
0.6	11	7	18
<b>Total</b>	<b>4,172</b>	<b>660</b>	<b>4,832</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 20%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades

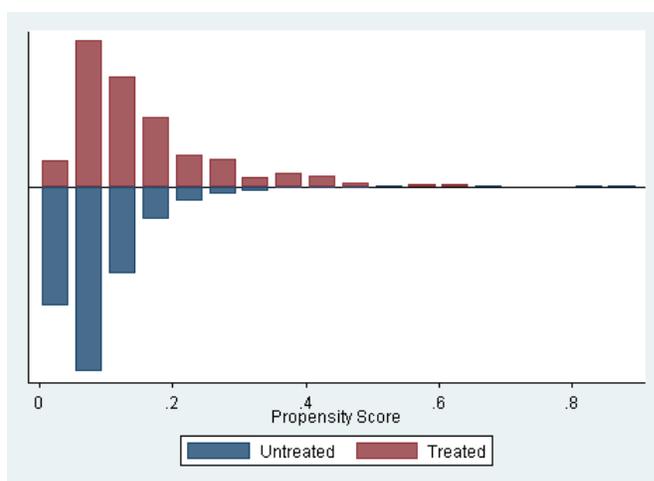


## 2. Año 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0261176	1,178	29	1,207
0.05	1,133	78	1,211
0.075	392	37	429
0.0875	297	45	342
0.1	854	120	974
0.15	325	77	402
0.2	280	91	371
0.4	31	20	51
0.6	1	3	4
<b>Total</b>	<b>4,491</b>	<b>500</b>	<b>4,991</b>

Al igual que en el año 2006, los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 20%. Esta concentración es esperable, principalmente porque el programa es el mismo, solo estaría cambiando el año, más la decisión de participar se mantendría para los docentes beneficiarios y controles.

Gráfico de Propensidades



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

## 1. Año 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>atnd</b>	660	734	-0.032	0.017	-1.889
<b>atnw</b>	-	-	-	-	-
<b>attr (r=0.001)</b>	631	3687	-0.044	0.013	-3.416
<b>attr (r=0.0001)</b>	463	1208	-0.053	0.016	-3.236
<b>atnk</b>	660	4172	-0.050	0.014	-3.485
<b>atts</b>	660	4172	-0.05	0.013	-3.989
<b>psmatch2</b>	660	480	-0.03	0.018	-1.70

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Interval]	Conf.
<b>nnmatch</b>	4866	-0.054	0.017	-3.18	0.001	-0.088	-0.021

En relación al impacto del programa en la Evaluación Docente se puede apreciar que si bien bajo el método del vecino más cercano (*atnd* y *psmatch2*) no existe un impacto significativo, según los métodos de *radius* y el *nnmatch*, el impacto sería negativo y estadísticamente significativo.

Sin embargo, en términos de magnitud esta es menor e irrelevante para efectos del estudio, solo representa un 2% de la media de los resultados en la evaluación.

## 2. Año 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>atnd</b>	500	2724	0.008	0.019	0.434
<b>atnw</b>	-	-	-	-	-
<b>attr (r=0.001)</b>	475	4114	-0.012	0.015	-0.808
<b>attr (r=0.0001)</b>	418	2706	-0.001	0.017	-0.035
<b>atnk</b>	500	4491	-0.001	0.016	-0.062
<b>atts</b>	500	4491	0.000	0.014	0.007
<b>psmatch2</b>	500	245	-0.038	0.028	-1.32

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]	
<b>nnmatch</b>	4993	-0.058	0.020	-2.92	0.004	-0.097	-0.019

En relación al impacto del programa en la Evaluación Docente se puede apreciar que, en términos generales, aún cuando el impacto es en algunos casos estadísticamente significativo y negativo, las magnitudes son menores e irrelevantes para efectos de la política pública.

## 2. NTICs

Para el Programa de NTIC's se estimó el impacto en la Evaluación Docente en los cohortes 2006 y 2007, por ser los años con mayor número de beneficiarios que cuentan con una evaluación posterior a su participación en el programa. Para esto se estimaron ecuaciones de participación independientes para cada año.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en la evaluación docente respectiva, y finalmente, en el Anexo 3 los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento.

### A. Ecuaciones de Participación

	Año 2006	Año 2007
Modelo Probit	Coef.	Coef.
agnosserv	-0.0260 ***	
total2006_1	0.0010 ***	
total2007_1		0.0009 ***
curprom	0.0250 ***	0.0300 ***
jormtprom	-0.5040 ***	
region1	-0.1520 ***	-0.2670 ***
_cons	-1.7330 ***	-2.7530 ***
Pseudo R2	0.1213	0.0850
Efecto Marginal	dy/dx	dy/dx
agnosserv	-0.0050 ***	
total2006_1	0.0002 ***	
total2007_1		0.0001 ***
curprom	0.0040 ***	0.0040 ***
jormtprom	-0.0880 ***	
region1	-0.0260 ***	-0.0360 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar o no en un programa de carácter voluntario como es NTIC's. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los

bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de los resultados, tanto para los controles como para los beneficiarios

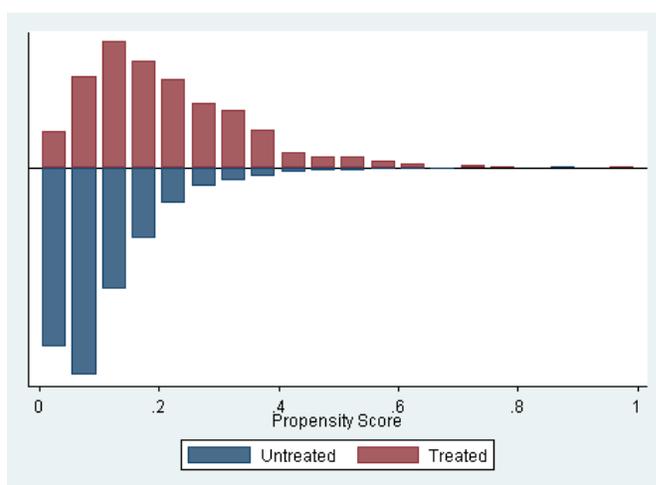
### 1. Año 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.013856</b>	1,037	34	1,071
<b>0.05</b>	746	36	782
<b>0.075</b>	569	48	617
<b>0.1</b>	764	116	880
<b>0.15</b>	448	99	547
<b>0.2</b>	340	141	481
<b>0.3</b>	139	88	227
<b>0.4</b>	70	41	111
<b>0.6</b>	17	8	25
<b>0.8</b>	1	1	2
<b>Total</b>	<b>4,131</b>	<b>612</b>	<b>4,743</b>

Se puede ver que los *p*score están concentrados en probabilidades bajo el 30%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



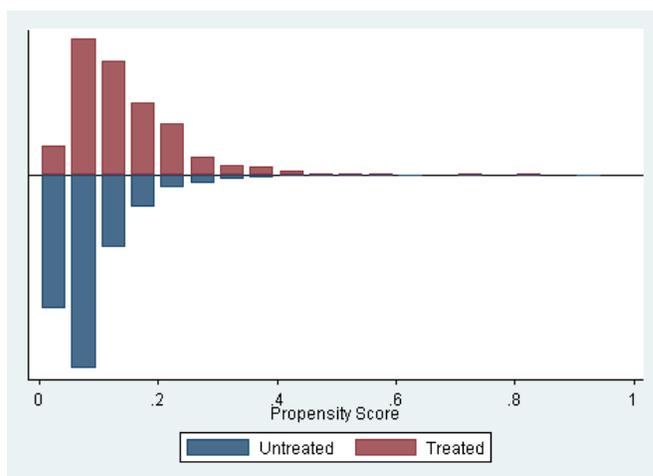
## 2. Año 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0147988	1,411	36	1,447
0.05	650	30	680
0.0625	610	45	655
0.075	909	88	997
0.1	1,161	224	1,385
0.2	285	110	395
0.4	34	11	45
0.6	4	2	6
0.8	0	1	1
<b>Total</b>	<b>5,064</b>	<b>547</b>	<b>5,611</b>

Se puede ver que los *p*score están concentrados en probabilidades bajo el 20%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



## B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el *propensity score*.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

### 1. Año 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>attnd</b>	612	526	-0.066	0.016	-4.028
<b>attnw</b>	612	526	-0.066	0.016	-4.028
<b>attr (r=0.001)</b>	575	3733	-0.038	0.013	-2.99
<b>attr (r=0.0001)</b>	405	1097	-0.062	0.016	-3.839
<b>attk</b>	612	4131	-0.049	0.015	-3.323
<b>atts</b>	612	4131	-0.049	0.013	-3.692
<b>psmatch2</b>	612	485	-0.066	0.017	-3.980

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	4990	-0.052	0.017	-3.14	0.002	-0.085 -0.020

Se puede ver como para el año 2006, todas metodologías propuestas, tanto las que utilizan el *propensity score*, como la metodología alternativa del *nnmatch*, tienen un impacto negativo y estadísticamente significativo de participar en el programa. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, la magnitud es menor en relación a la evaluación.

## 2. Año 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>attnd</b>	547	529	-0.006	0.02	-0.302
<b>attnw</b>	-	-	-	-	-
<b>attr (r=0.001)</b>	526	4728	-0.031	0.013	-2.313
<b>attr (r=0.0001)</b>	433	1643	-0.043	0.016	-2.624
<b>attk</b>	547	5064	-0.013	0.014	-0.959
<b>atts</b>	546	5065	-0.014	0.013	-1.045
<b>psmatch2</b>	547	457	-0.0054	0.020	-0.27

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	5805	-0.029	0.020	-1.48	0.139	-0.067 0.009

En términos generales la evidencia no es concluyente sobre la significancia estadística del impacto. Sin embargo, si es concluyente en relación a la magnitud del este, el cual se mantiene estable con todos los métodos en órdenes menores.

### 3. Pasantías al Extranjero

Para el Programa de Pasantías al Extranjero se estimó el impacto en la Evaluación Docente en los cohortes 2005 y 2006, por ser los años con mayor número de beneficiarios que cuentan con una evaluación posterior a su participación en el programa. Para esto se estimaron ecuaciones de participación independientes para cada año.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en la evaluación docente respectiva, y finalmente, en el Anexo 3 los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento.

#### A. Ecuaciones de Participación

	Año 2005	Año 2006
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
agnoserv	-0.0279 ***	
titulo	-0.4633 *	
total2005_1	0.0005 ***	0.0006 ***
jormtprom	-0.2989 ***	
region1	-0.3454 ***	-0.4362 ***
edad		-0.0462 ***
_cons	-0.7012 ***	0.3509 ***
Pseudo R2	0.0728	0.1139
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
agnoserv	-0.0025 ***	
titulo	-0.0605	
total2005_1	0.00005 ***	0.00006 ***
jormtprom	-0.0268 ***	
region1	-0.0266 ***	-0.0355 ***
edad		-0.0044 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar o no en un programa de carácter voluntario como es Pasantías al Extranjero. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los

bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de los resultados, tanto para los controles como para los beneficiarios.

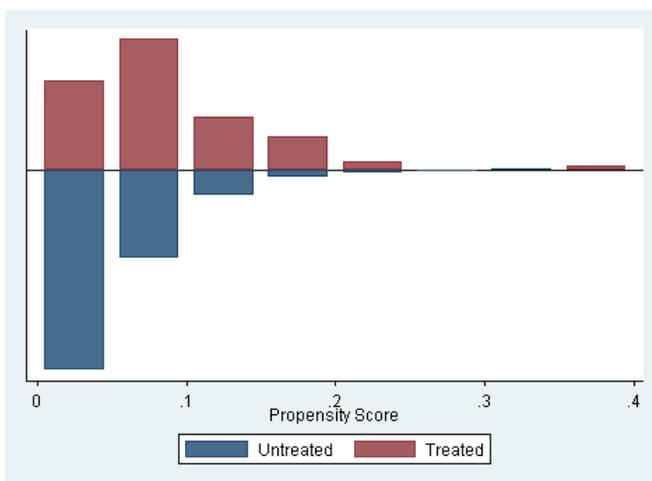
## 1. Año 2005

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.0084534</b>	1,608	42	1,650
<b>0.05</b>	731	61	792
<b>0.1</b>	261	41	302
<b>0.2</b>	33	6	39
<b>Total</b>	2,633	150	2,783

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 10%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



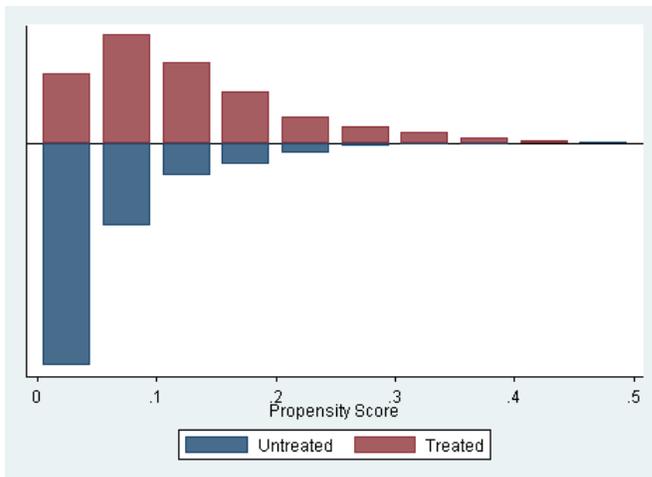
## 2. Año 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.0171491</b>	532	9	541
<b>0.025</b>	1,188	48	1,236
<b>0.05</b>	962	88	1,050
<b>0.1</b>	619	108	727
<b>0.2</b>	177	48	225
<b>0.4</b>	0	2	2
<b>Total</b>	3,478	303	3,781

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 20%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



## B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el *propensity score*.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

## 1. Año 2005

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	150	157	-0.057	0.039	-1.457
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	144	2356	-0.059	0.033	-1.758
attr (r=0.0001)	116	479	-0.076	0.039	-1.92
attk	150	2633	-0.049	0.036	-1.372
atts	150	2633	-0.05	0.033	-1.534
psmatch2	150	138	-0.059	0.039	-1.51

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	2593	-0.011	0.047	-0.23	0.815	-0.103 0.081

## 2. Año 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	303	389	-0.016	0.021	-0.748
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	291	3212	-0.023	0.017	-1.337
attr (r=0.0001)	218	889	-0.015	0.021	-0.706
attk	303	3478	-0.027	0.015	-1.784
atts	301	3480	-0.032	0.017	-1.897
psmatch2	303	270	-0.020	0.02	-0.91

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	4395	0.015	0.029	0.52	0.601	-0.041 0.071

En primer lugar, se puede revisar como los resultados son consistentes tanto en significancia como en magnitud entre todas las metodologías estimadas. Esto es consistente en las metodologías de *matching* con *propensity score* al igual que en la metodología alternativa del *nnmatch*.

Se puede ver en las tablas de resultados, que la participación en el Programa de Pasantías en el Extranjero no presenta impacto estadísticamente significativo, en los resultados de la evaluación docente de los participantes en el programa. Este resultado es análogo para todas las cohortes estimadas.

#### 4. Pasantías Nacionales

Para el Programa de Apropiación Curricular se estimó el impacto en la Evaluación Docente en los cohortes 2006 y 2007, por ser los años con mayor número de beneficiarios que cuentan con una evaluación posterior a su participación en el programa. Para esto se estimaron ecuaciones de participación independientes para cada año.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del propensity score y del impacto del programa en la evaluación docente respectiva, y finalmente, en el Anexo 3 los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento.

##### A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa.

	Año 2006	Año 2007
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
ivebasica	-0.85 ***	-0.108
dc_tot	-0.084 ***	-0.085 ***
dc_a	0.094 ***	0.091 ***
jormtprom	-0.277 ***	-0.319 ***
region1	-0.667 ***	-0.6 ***
agnoserv	-0.027 ***	-0.021 ***
total2006_1	0.001 ***	
total2007_1		0.001 ***
_cons	-0.396	-1.138 ***
Pseudo R2	0.106	0.104
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
ivebasica	-0.068 ***	-0.007
dc_tot	-0.007 ***	-0.005 ***
dc_a	0.008 ***	0.006 ***
jormtprom	-0.022 ***	-0.019 ***
region1	-0.042 ***	-0.031 ***
agnoserv	-0.002 ***	-0.001 ***
total2006_1	0.00004 ***	
total2007_1		0.00004 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que los representantes de un establecimiento decidan participar voluntariamente del programa Pasantías Nacionales. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de las Propensidades, tanto para los controles como para los beneficiarios

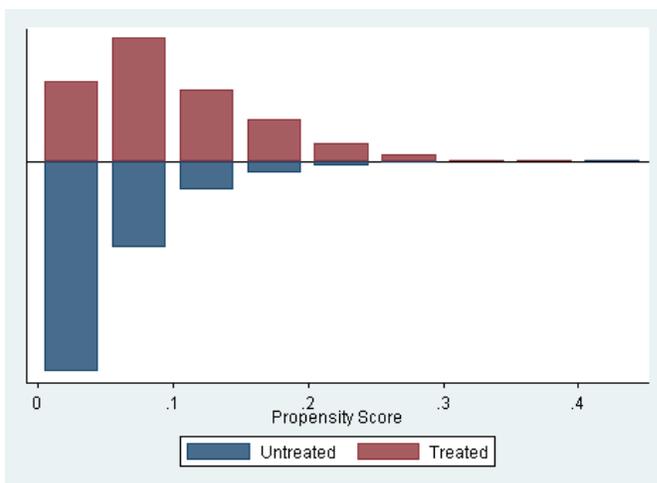
### 1. Año 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0093713	924	22	946
0.025	637	14	651
0.0375	462	23	485
0.05	1,109	91	1,200
0.1	372	53	425
0.15	144	31	175
0.2	83	20	103
Total	3,731	254	3,985

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa

Gráfico de Propensidades



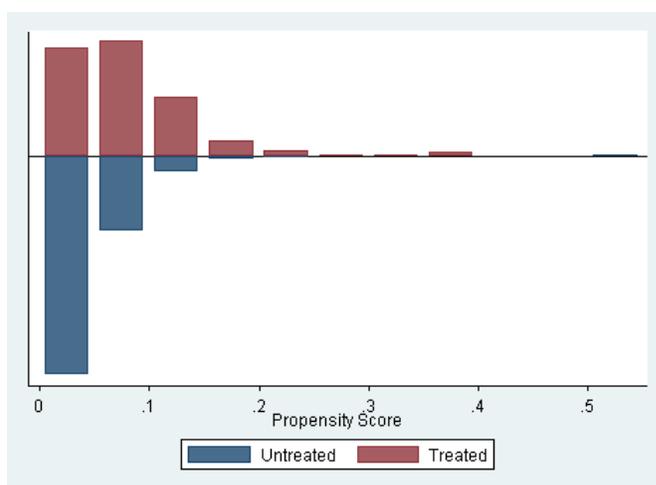
## 2. Año 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0047402	605	2	607
0.0125	360	3	363
0.01875	225	15	240
0.025	921	35	956
0.05	878	58	936
0.1	221	38	259
0.2	20	7	27
Total	3,230	158	3,388

Para este año se observa que los *pscore* se concentran en probabilidades bajo el 10%, explicado también por la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

Por otro lado, y al igual que el año 2006, se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa

Gráfico de Propensidades



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

## 1. Año 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>attnd</b>	254	237	-0.069	0.024	-2.873
<b>attnw</b>	254	237	-0.069	0.024	-2.873
<b>attr (r=0.001)</b>	250	3419	-0.034	0.019	-1.821
<b>attr (r=0.0001)</b>	202	890	-0.03	0.022	-1.384
<b>attk</b>	254	3731	-0.051	0.016	-3.122
<b>atts</b>	254	3731	-0.055	0.018	-3.005
<b>psmatch2</b>	254	228	-0.068	0.024	-2.82

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	4663	-0.102	0.031	-3.27	0.001	-0.164 -0.041

En relación al impacto del programa en la Evaluación Docente se puede apreciar que si bien bajo el método de *radius* (*attr*) no existe un impacto significativo, según los métodos de vecino más cercano, estratificación y *nnmatch*, el impacto sería negativo y estadísticamente significativo

Sin embargo, en términos de magnitud este impacto es menor e irrelevante para efectos del estudio, representando alrededor de un 2% de la media de los resultados en la evaluación.

## 2. Año 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>attnd</b>	158	161	0.002	0.038	0.059
<b>attnw</b>	158	161	0.002	0.038	0.059
<b>attr (r=0.001)</b>	152	2632	0.013	0.025	0.492
<b>attr (r=0.0001)</b>	127	584	-0.009	0.03	-0.285
<b>attk</b>	158	3230	0.018	0.023	0.765
<b>atts</b>	158	3230	0.018	0.025	0.697
<b>psmatch2</b>	158	147	0.002	0.038	0.05

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	3865	-0.001	0.036	-0.03	0.973	-0.072 0.070

Para el año 2007, se observa que bajo todas las metodologías de matching aplicadas, el impacto del programa sobre los resultados de la evaluación docente se presentan como estadísticamente no significativos.

En términos generales la evidencia no es concluyente sobre la significancia estadística del impacto. Sin embargo, si es concluyente en relación a la magnitud del este, el cual se mantiene estable con todos los métodos en órdenes menores.

## 5. Postítulos de Especialización

Para el Programa de Postítulos de Especialización se estimó el impacto en la Evaluación Docente en los cohortes 2006 y 2007, por ser los años con mayor número de beneficiarios que cuentan con una evaluación posterior a su participación en el programa. Para esto se estimaron ecuaciones de participación independientes para cada año.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity* score y del impacto del programa en la evaluación docente respectiva, y finalmente, en el Anexo 3 los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento.

### A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa.

	<b>Año 2006</b>	<b>Año 2007</b>
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
sexo	0.231 ***	-0.134
agnoserv	-0.039 ***	-0.024 ***
aregeo	-0.354 ***	-0.069
total2006_1	0.0005 ***	0.0006 ***
total2006_3	0.0001 ***	-0.00004
region1	-0.492 ***	-0.077
_cons	-0.735 ***	-1.417 ***
Pseudo R2	0.115	0.051
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
sexo	0.016 ***	-0.009
agnoserv	-0.003 ***	-0.002 ***
aregeo	-0.023 ***	-0.005
total2006_1	0.00003 ***	0.00004 ***
total2006_3	7.30E-06 ***	2.96E-06
region1	-0.027 ***	-0.005

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar voluntariamente en el programa de Postítulos de Especialización. En base a estas variables se construye el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante

destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de las Propensidades, tanto para los controles como para los beneficiarios.

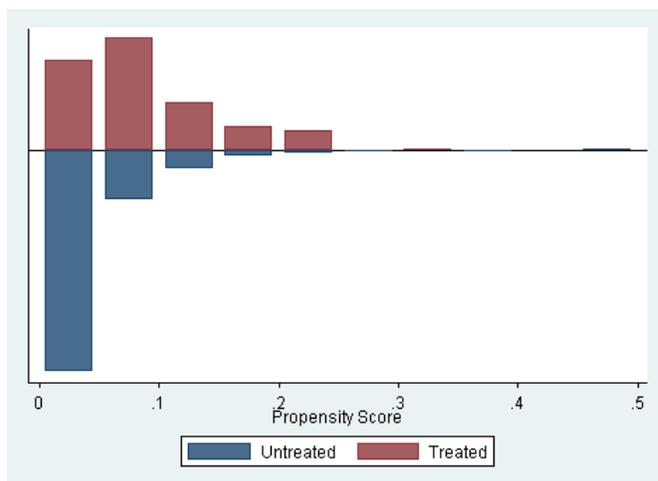
### 1. Año 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
<b>0.0079881</b>	1,279	18	1,297
<b>0.025</b>	967	34	1,001
<b>0.05</b>	626	65	691
<b>0.1</b>	303	42	345
<b>0.2</b>	46	13	59
<b>Total</b>	<b>3,221</b>	<b>172</b>	<b>3,393</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 5%, debido a la proporción que presenta la muestra entre beneficiarios y controles.

También se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades

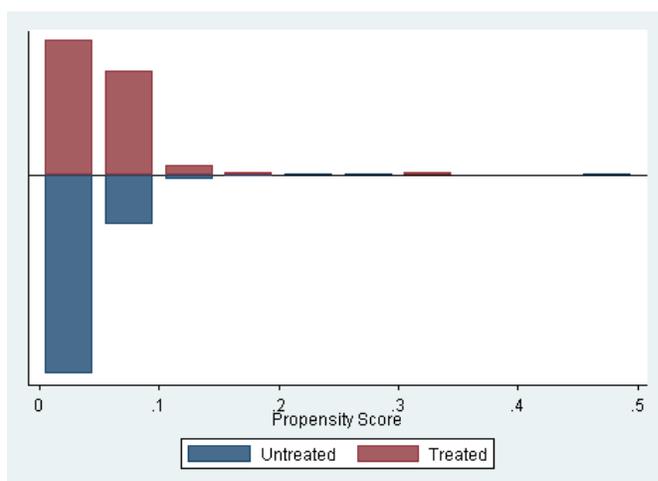


## 2. Año 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.0087016	815	12	827
0.025	1,051	40	1,091
0.05	479	40	519
0.1	58	5	63
0.2	3	1	4
<b>Total</b>	<b>2,406</b>	<b>98</b>	<b>2,504</b>

Al igual que en el año 2006, los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 5%. Esta concentración es esperable, principalmente porque el programa es el mismo, solo estaría cambiando el año, más la decisión de participar se mantendría para los docentes beneficiarios y controles.

Gráfico de Propensitudes



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un matching en base a las propensitudes estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

## 1. Año 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	172	162	-0.022	0.03	-0.714
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	170	2859	-0.003	0.022	-0.145
attr (r=0.0001)	128	630	0.007	0.026	0.26
atnk	172	3221	-0.018	0.023	-0.754
atts	172	3221	-0.021	0.022	-0.944
psmatch2	172	155	-0.02	0.03	-0.81

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	3978	0.027	0.030	0.89	0.373	-0.325 0.087

En relación al impacto del programa en la Evaluación Docente se puede apreciar que este no resulta ser significativo, bajo ninguna de las técnicas de matching utilizadas.

## 2. Año 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
attnd	98	103	0.069	0.044	1.57
attnw	-	-	-	-	-
attr (r=0.001)	97	2170	-0.013	0.028	-0.458
attr (r=0.0001)	85	469	-0.035	0.033	-1.089
atnk	98	2406	-0.016	0.029	-0.540
atts	98	2406	-0.019	0.026	-0.732
psmatch2	98	94	0.063	0.043	1.46

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
nnmatch	2594	-0.019	0.040	-0.47	0.637	-0.097 0.059

Al igual que para el año 2006, las diferentes técnicas de matching utilizadas para medir el impacto del programa en los resultados de la evaluación docente, arrojan como resultado que la participación en este programa no tiene impacto en dichos resultados.

## 6. Talleres Comunes

Para el Programa de Talleres Comunes se estimó el impacto en la Evaluación Docente en los cohortes 2005, 2006 y 2007, por ser los años con mayor número de beneficiarios que cuentan con una evaluación posterior a su participación en el programa. Para esto se estimaron ecuaciones de participación independientes para cada año.

A continuación se presentan las mejores ecuaciones de participación estimadas, los resultados del *propensity score* y del impacto del programa en la evaluación docente respectiva, y finalmente, en el Anexo 3 los test aplicados para elegir la ecuación de participación definitiva, de acuerdo a la metodología antes explicada.

Es importante destacar que todas las variables explicativas del modelo corresponden a variables pre tratamiento, es decir, están medidas antes de que los docentes decidan participar en el programa de perfeccionamiento.

### A. Ecuaciones de Participación

El siguiente cuadro muestra las ecuaciones de participación definitivas estimadas para cada uno de los cohortes del programa.

	Año 2005	Año 2006	Año 2007
<b>Modelo Probit</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>	<b>Coef.</b>
sexo	-0.506 ***	-0.421 ***	-0.729 ***
edad	-0.012 ***	-0.015 ***	0.005 ***
region1	-0.655 ***	-0.926 ***	-0.641 ***
_cons	0.941 ***	1.023 ***	-0.317 ***
Pseudo R2	0.042	0.07	0.076
<b>Efecto Marginal</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>	<b>dy/dx</b>
sexo	-0.2 ***	-0.166 ***	-0.239 ***
edad	-0.005 ***	-0.006 ***	0.002 ***
region1	-0.257 ***	-0.345 ***	-0.204 ***

Estas ecuaciones presentan las variables que determinan que un docente decida participar voluntariamente o no en el programa de Talleres Comunes. En base a estas variables se construye posteriormente el *pscore* para cada una de las observaciones, con las cuales se realizará el *matching* para determinar el impacto del programa.

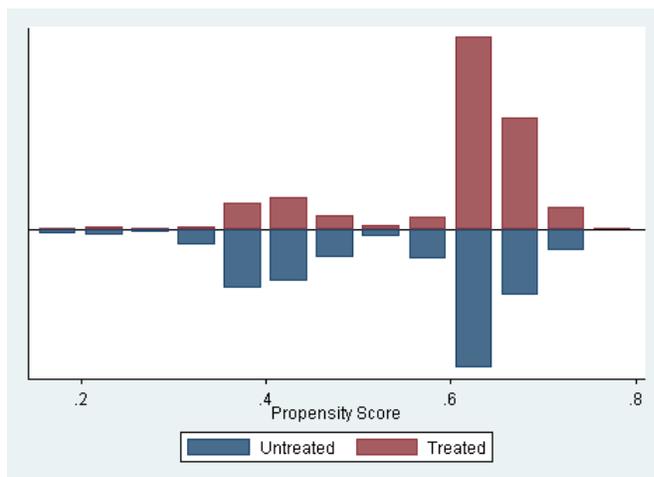
En la siguiente sección se indican los resultados entregados por el *propensity score* para realizar el *matching* y la posterior estimación del impacto del programa. Es importante destacar que todas cumplen con el *balancing property*. Se indican a continuación los bloques con sus respectivos tamaños y el Gráfico de las Propensividades, tanto para los controles como para los beneficiarios.

## 1. Año 2005

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.1710556	23	10	33
0.2	543	293	836
0.4	749	560	1,309
0.6	1,467	2,891	4,358
<b>Total</b>	<b>2,782</b>	<b>3,754</b>	<b>6,536</b>

Tanto en el cuadro como en el grafico a continuación, se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensitudes a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles.

Gráfico de Propensitudes

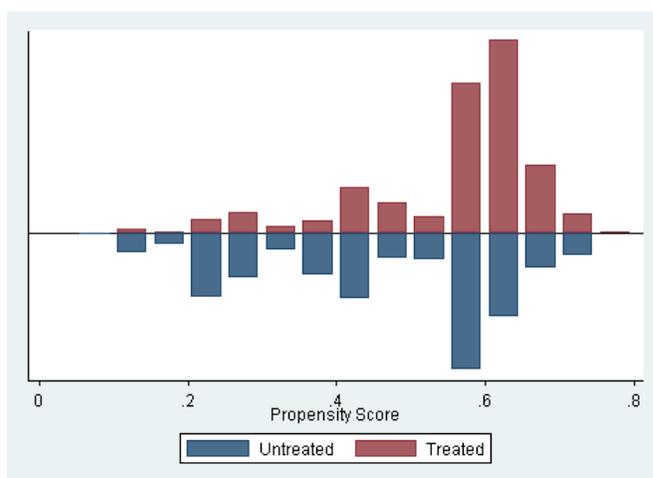


## 2. Año 2006

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.1031794	229	55	284
0.2	1,280	451	1,731
0.4	289	173	462
0.425	221	208	429
0.45	193	253	446
0.5	58	66	124
0.525	142	71	213
0.55	522	388	910
0.575	285	374	659
0.5875	252	483	735
0.6	918	2,154	3,072
0.7	37	74	111
0.7125	57	52	109
0.725	74	36	110
0.75	0	3	3
<b>Total</b>	<b>4,557</b>	<b>4,841</b>	<b>9,398</b>

Al igual que en el año 2005, se observa que las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles, reflejando que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



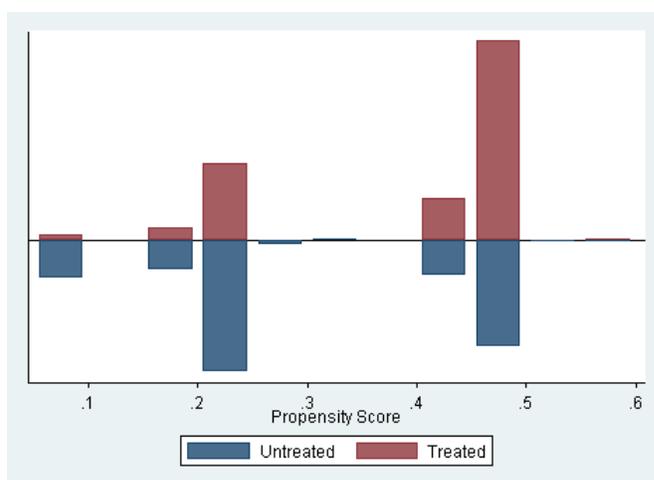
### 3. Año 2007

Bloques	No participa	Si participa	Total
0.060086	635	49	684
0.1	494	119	613
0.2	2,337	670	3,007
0.4	589	360	949
0.45	1,833	1,720	3,553
0.5	2	0	2
0.55	0	9	9
<b>Total</b>	<b>5,890</b>	<b>2,927</b>	<b>8,817</b>

Se puede ver que los *pscore* están concentrados en probabilidades bajo el 45%. Esto es debido a la proporción existente entre tratados y no tratados presentes en la muestra.

Además, y de igual manera que para las cohortes anteriores, se puede observar que consistentemente con lo esperado, las propensidades a participar de los docentes tratados se encuentran concentradas en probabilidades más altas que los docentes controles. Esto implica que el modelo está explicando la decisión de participar en el programa.

Gráfico de Propensidades



### B. Impacto

En la siguiente sección se estima el impacto para cada una de las ecuaciones de participación construidas anteriormente, utilizando las diferentes técnicas y herramientas descritas en la metodología.

En primer lugar se presentan los resultados de impacto obtenidos con las diferentes técnicas de *matching* descritas en la metodología una vez estimado el propensity score.

Luego, se presentan los resultados de impacto obtenidos con la metodología alternativa de *matching*, *nnmatch*, la cual si bien no responde, como las anteriores, a un *matching* en base a las propensidades estimadas en la ecuación de participación, se adjunta en esta sección con el objetivo de comparar los resultados, tanto en magnitud como en significancia con los estimadores anteriores.

## 1. Año 2005

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>attnd</b>	3754	2718	-0.136	0.008	-16.007
<b>attnw</b>	-	-	-	-	-
<b>attr (r=0.001)</b>	3736	2709	-0.129	0.009	-13.834
<b>attr (r=0.0001)</b>	3726	2705	-0.129	0.009	-13.808
<b>attk</b>	3754	2782	-0.131	.	.
<b>atts</b>	3754	2782	-0.135	0.008	-16.439
<b>psmatch2</b>	3,754	141	-0.108	0.042	-2.56

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	6349	-0.156	0.010	-15.59	0	-0.175 -0.136

En relación al impacto del programa en la Evaluación Docente se puede apreciar que si bien bajo el método del vecino más cercano uno a uno (*psmatch2*) no existe un impacto significativo, según los métodos de vecino más cercano promedio, radius y el *nnmatch*, el impacto sería negativo y estadísticamente significativo.

## 2. Año 2006

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>attnd</b>	4841	4498	-0.112	0.006	-18.562
<b>attnw</b>	-	-	-	-	-
<b>attr (r=0.001)</b>	4830	4522	-0.106	0.007	-15.983
<b>attr (r=0.0001)</b>	4818	4494	-0.106	0.007	-15.985
<b>attk</b>	4841	4557	-0.102	.	.
<b>atts</b>	4838	4560	-0.11	0.006	-18.58
<b>psmatch2</b>	4,841	159	-0.147	0.044	-3.38

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	8791	-0.126	0.007	-16.910	0.000	-0.141 -0.112

### 3. Año 2007

	n. trear	n. contr.	ATT	Std. Err.	t
<b>atnd</b>	2927	5544	-0.131	0.008	-17.366
<b>atnw</b>	-	-	-	-	-
<b>attr (r=0.001)</b>	2917	5774	-0.127	0.008	-15.868
<b>attr (r=0.0001)</b>	2917	5543	-0.127	0.008	-15.427
<b>atnk</b>	2927	5890	-0.133	.	.
<b>atts</b>	2918	5899	-0.13	0.007	-18.292
<b>psmatch2</b>	2927	137	-0.13	0.055	-2.40

	n. obs	Coef.	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
<b>nnmatch</b>	7989	-0.110	0.010	-10.59	0	-0.130 -0.089

En relación al impacto del programa en la Evaluación Docente se puede apreciar que, en términos generales, aún cuando el impacto en la mayor parte de los casos es estadísticamente significativo y negativo, las magnitudes no resultan ser relevantes para efectos de política pública.

Como conclusión general del impacto de los programas en la evaluación docente, es importante resaltar que la evidencia no es concluyente respecto de la significancia del impacto. Esto principalmente debido a que, por disponibilidad de datos, no fue posible construir un modelo tan contundente como en el caso del SIMCE (resultados finales), en el cual se pudo aplicar la metodología en dobles diferencias.

Sin embargo, en términos de magnitudes, la conclusión es que el aporte, aún en los casos en que se hace significativo, es irrelevante desde el punto de vista de la política pública. Por lo cual, aún cuando no es posible evaluar el éxito del programa en toda su magnitud, si es posible decir que el impacto de ser significativo es siempre y en todos los casos menor, desde el punto de vista de su aporte al puntaje obtenido por el tratado en la evaluación docente.

## V. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En este estudio se ha utilizado los resultados del SIMCE como indicador de impacto de las actividades de perfeccionamiento sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas de los docentes participantes. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del Marco Curricular vigente en diferentes subsectores de aprendizaje (lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales), a través de una medición que se aplica a nivel nacional. Este indicador es utilizado por el Ministerio de Educación para, entre otros, evaluar la efectividad de sus programas. Sin embargo, el SIMCE presenta limitaciones al aplicarlo como único indicador para medir el impacto de las actividades de perfeccionamiento sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas de los docentes participantes:

- El SIMCE mide adecuadamente una muestra de contenidos de algunos sectores de aprendizaje, relacionados con las categorías correspondientes al *simple recuerdo* (conocimiento), *comprensión* y *aplicación* del dominio cognitivo, por lo que, indudablemente, contribuye a esclarecer la cuantía y calidad de algunos logros del aprendizaje, pero no se puede abstraer todo el aprendizaje a los resultados del SIMCE.
- Deja fuera categorías superiores del dominio cognitivo vinculadas con las categorías correspondientes a: *análisis*, *síntesis* y *evaluación*.
- El SIMCE tampoco considera la medición de los aprendizajes relacionados con los dominios afectivo y psicomotor, que junto con el dominio cognitivo son parte de la formación integral de la que es responsable el sistema escolar.

Por otra parte, existe una gran cantidad de factores exógenos y endógenos a la escuela que inciden en los resultados del SIMCE y donde el perfeccionamiento docente es uno más. Esto también queda demostrado en el Panel de Datos (Anexo 4.6) estimado para el presente estudio, en el cual destacan las variables socioeconómicas de los alumnos y sus hogares como las principales variables que explican los resultados SIMCE de los estudiantes, las cuales no pueden ser modificadas por la escuela en el ámbito de las atribuciones y funciones del director y de la comunidad educativa en general.

Desde el punto de vista estadístico, es importante destacar que por los datos disponibles -dadas las características de los programas - en algunos diseños cuasi experimentales se utilizó muestras relativamente pequeñas, lo que no permitiría detectar efectos muy pequeños sobre el SIMCE (Efecto Mínimo Detectable<sup>19</sup>). Este Efecto Mínimo Detectable (EMD) fue calculado para todos los programas, obteniéndose que, en el caso más restrictivo, se está en condiciones de detectar impactos sobre 6 puntos SIMCE, esto para el Programa de NTICs, el cual tiene los tamaños muestrales más bajos. Para los demás programas, los Efectos Mínimos Detectables son siempre menores a este, siendo el

---

<sup>19</sup> Duflo, E., Glennerster, R., Kremer, M. *Using Randomization in Development Economics Research: A Toolkit*. Handbook of Development Economics, Volume 4. 2008 Elsevier B.V.

menos restrictivo el de Pasantías al Extranjero y Directores en Servicio con un EMD de 2 puntos SIMCE. De esta manera, los tamaños muestrales con los cuales se trabajó, son consistentes con las conclusiones del presente estudio, el cual encuentra que no existe un impacto significativo de los programas de perfeccionamiento del CPEIP, y de existir este, es de una magnitud tan baja (cota inferior de -6 puntos y superior de 10, con un promedio de 0.5 puntos SIMCE)<sup>20</sup> que no es relevante para fines de la política pública.

Con respecto a la medición de impacto a nivel intermedio, se utilizó la Evaluación Docente como indicador de impacto de las actividades de perfeccionamiento sobre las capacidades disciplinarias y pedagógicas de los docentes participantes. Las limitaciones de usar este indicador son las siguientes:

- Hay un conjunto importante de docentes que participan de los programas de perfeccionamiento, que no son evaluados (del sector particular subvencionado).
- La Evaluación Docente mide competencias pedagógicas conforme al Marco para la Buena Enseñanza y no mide el dominio disciplinario que es precisamente el foco de varios de los programas de perfeccionamiento, especialmente cursos para la apropiación curricular y a través de NTIC´s.

No obstante las limitaciones planteadas, se considera que el SIMCE y la Evaluación Docente, son los indicadores más idóneos para realizar la presente evaluación de impacto intermedio y final, principalmente por su carácter de test estandarizados<sup>21</sup> y generalizables a todos los cursos y docentes, respectivamente.

---

<sup>20</sup> Como referencia, se debe tener presente que el Manual de Uso de la Base de Datos SIMCE 2007 para octavo básico, en un curso de entre 26 y 50 alumnos se necesitan sobre 11 puntos para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio.

<sup>21</sup> Mizala, A., Romaguera, P. *Determinación de los Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile.*

## VI. MEDICIONES GLOBALES DEL DESEMPEÑO

Los resultados de impacto obtenidos a nivel Final fueron contundentes para todos los programas y muestran que la participación en los programas del CPEIP no tiene un impacto significativo en el nivel de aprendizaje de los alumnos medido como resultado SIMCE de los cursos de los docentes tratados. Este resultado se mantiene para todos los programas y para todas las metodologías desarrolladas, en una revisión global de sus resultados finales. Junto con esto, las magnitudes de impacto, aún cuando ya se dijo que no tuvieron significancia estadística, están acotadas para todos los programas a impactos menores en los resultados SIMCE, que son entre una cota inferior de -6 puntos y una cota superior de +10<sup>22</sup>, con un promedio de 0.5 puntos SIMCE.

Respecto a los resultados de impacto a nivel intermedio (Evaluación Docente), la evidencia obtenida en este estudio no es concluyente respecto de la significancia del impacto. Esto principalmente debido a que, por disponibilidad de datos, no fue posible construir un modelo tan contundente como en el caso del SIMCE (metodología en dobles diferencias). Sin embargo, en términos de magnitudes, la conclusión es que el aporte, aún en los casos en que se hace significativo, es irrelevante desde el punto de vista de la política pública. Por lo cual, aún cuando no es posible evaluar el éxito del programa en toda su magnitud, si es posible decir que el impacto, de ser significativo, es siempre y en todos los casos, menor desde el punto de vista de su aporte al puntaje obtenido por el tratado en la evaluación docente.

Dados los resultados obtenidos por el estudio, analizar los costos de los programas con los resultados finales obtenidos por los beneficiarios como consecuencia de su participación en él, no se justifica, dado que en todos los casos el impacto es marginal y tiende a cero. De esta manera, la rentabilidad de estos programas, analizada desde el punto de vista de los indicadores evaluados, es cero o muy cercana a esto.

---

<sup>22</sup> Como referencia, se debe tener presente que el Manual de Uso de la Base de Datos SIMCE 2007 para octavo básico, en un curso de entre 26 y 50 alumnos se necesitan sobre 11 puntos para afirmar que existen diferencias significativas entre los puntajes promedio.