



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

**PERCEPCIÓN QUE TIENEN LAS Y LOS PROFESORES DE UN
COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE QUILICURA
QUE SE DESEMPEÑAN EN II° MEDIO RESPECTO A LA
EVALUACIÓN INTERNA DEL TRABAJO DOCENTE**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR: DARIO EPULLANCA JARA

PROFESOR GUÍA: ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE 2021

Santiago de Chile, septiembre de 2021

Autorizado para **SIBUMCE DIGITAL**



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

**PERCEPCIÓN QUE TIENEN LAS Y LOS PROFESORES DE UN
COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE QUILICURA
QUE SE DESEMPEÑAN EN II° MEDIO RESPECTO A LA
EVALUACIÓN INTERNA DEL TRABAJO DOCENTE**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL

AUTOR: DARIO EPULLANCA JARA

PROFESOR GUÍA: ANDRÉS MARIÓ CASANOVA

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE 2021

Santiago de Chile, septiembre de 2021

Autorizado para **SIBUMCE DIGITAL**

DEDICATORIA

A Dios, en quien tengo puesta toda mi confianza. Él ha sido mi guía y fortaleza en momentos de flaqueza y desánimo.

A mi familia, quienes con su amor, paciencia y esfuerzo me han permitido llegar a cumplir hoy un sueño más. Gracias por inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer las adversidades. Ellos que con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todos mis desafíos y me ayudan a cumplir las metas que me propongo.

A la Red Educacional que tiene a cargo al colegio en estudio y a su Directora Ejecutiva, quien me permitió realizar este estudio en las dependencias del colegio que me formó de primero básico hasta cuarto medio. En especial a los docentes que participaron en el trabajo, por su tiempo, compromiso y dedicación.

A mis queridos estudiantes, por quienes día a día intento mejorar y ser mejor profesor para entregar lo mejor de mí.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, quienes desde el primer día que decidí emprender este viaje me apoyaron y acompañaron en el proceso. Camino no exento de complicaciones que no viví solo, sino al abrigo del calor de hogar. Gracias a todos ustedes

Sinceros sean los agradecimientos a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, casa de estudio que me acogió para emprender este gran desafío académico. Especialmente mi reconocimiento a todos quienes la conforman y hacen de ella no solo una gran escuela, sino también un verdadero hogar que acoge sueños y anhelos de tantos.

A don Andrés Marió Casanova, mi profesor guía. Gracias por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Él, con su profesionalismo, constancia y dedicación fue un gran apoyo en este desafío y en ocasiones un pilar fundamental para cumplir la meta. ¡Cuánta paciencia!

A todos ustedes mi mayor agradecimiento y gratitud.

TABLA DE CONTENIDO

	Pp.
Dedicatoria.....	4
Agradecimientos.....	5
Tabla de contenidos.....	6
Lista de ilustraciones y tablas.....	8
Lista de siglas usadas.....	9
Resumen.....	10
Abstrac.....	11
Introducción.....	12
 I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes del problema.....	16
1.2 Problematización.....	19
1.3 Delimitación.....	23
1.4 Justificación.....	24
1.5 Objetivos.....	25
1.6 Supuestos.....	26
 II. MARCO REFERENCIAL	
2.1 Hacia el concepto de Percepción.....	28
2.2 Contextualización del concepto evaluación.....	32
2.3 Evaluación docente en Chile.....	41
2.3.1 Instalación y evolución del marco normativo sobre evaluación docente.....	47
2.3.2 Instrumento de evaluación utilizados para evaluar internamente el desempeño docente dentro del aula.....	55
2.3.3 Fundamentos técnicos de la evaluación docente interna.....	64
2.4. Evaluación docente interna.....	66

III.	MARCO METODOLÓGICO	
3.1	Paradigma.....	69
3.2	Tipo de investigación/diseño/enfoque.....	72
3.3	Diseño de la investigación.....	73
3.4	Contexto de la investigación.....	74
3.5	Sujeto de la investigación.....	78
3.6	Método de recolección de datos.....	79
3.7	Método de análisis de información	81
3.8	Métodos de rigor.....	85
3.9	Marco ético.....	87
IV.	ANALISIS	
4.1	Análisis descriptivo.....	91
4.2	Análisis interpretativo.....	134
4.3	Análisis del objeto de estudio.....	173
V.	REFLEXIONES FINALES Y DISCUSIÓN	
5.1	Hallazgos u otros hallazgos.....	182
5.2	Limitaciones.....	183
5.3	Proyecciones.....	184
5.4	Sugerencias.....	185
5.5	Discusión.....	186
VI.	BIBLIOGRAFÍA	191
VII.	ANEXOS	
	Modelo de entrevista a profesores.....	198
	Transcripción de Entrevistas de profesores.....	200
	Consentimiento informado profesores.....	227
	Validación del instrumento.....	229

LISTA DE ILUSTRACIONES Y TABLAS

Ilustración N°1: El concepto de profesión. Fuente: Abbott, (1988)

Tabla N° 1: Categorización- Elaboración propia (2021)

Tabla N°2: Análisis descriptivo – Unidades de análisis - Elaboración propia (2021)

Tabla N°3 Análisis triangulado - Elaboración propia (2021)

LISTA DE SIGLAS USADAS

PEI: Proyecto educativo institucional

SIMCE: Sistema de medición de la calidad educativa

PSU: Prueba de selección universitaria

PAA: Prueba de aptitud académica

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

RESUMEN

Esta investigación pretende develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente. Este colegio, somete a un proceso evaluativo interno a toda su planta docente. Por ello surge la interrogante: ¿Qué percepción tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente? Metodológicamente este estudio se sustenta en una investigación cualitativa apegada al paradigma posmoderno, enmarcado en un estudio de cuatro casos que corresponden a profesores del nivel II° medio de las asignaturas que rinden SIMCE. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas abiertas, posteriormente analizadas. Para ello se elaboró una tabla con unidades de análisis, trabajándola primero de forma descriptiva con otra tabla que nos permite parafrasear las unidades de análisis para luego interpretar dicha indagación triangulando las categorías con el marco referencial y el marco normativo. En definitiva, este trabajo confirma el supuesto establecido, por cuanto se confirma una percepción negativa del proceso que mide el desempeño de los profesionales entrevistados en el colegio en estudio.

Palabras clave: evaluación docente – percepción – desempeño - instrumento de evaluación

ABSTRAC

This research aims to unveil the perception of teachers of a private subsidized school in Quilicura who work in the second grade regarding the internal evaluation of teaching work. This school subjects its entire teaching staff to an internal evaluation process. For this reason, the question arises: What perception do the teachers of a private subsidized school in Quilicura who work in the second grade have regarding the internal evaluation of teaching work? Methodologically, this study is based on a qualitative research attached to the postmodern paradigm, framed in a study of four cases that correspond to teachers of the II ° middle level of the subjects that SIMCE render. Data collection was carried out through open interviews, subsequently analyzed. For this, a table with units of analysis was prepared, working first in a descriptive way with another table that allows us to paraphrase the units of analysis and then interpret said inquiry by triangulating the categories with the referential framework and the normative framework. In short, this work confirms the established assumption, as it confirms a negative perception of the process that measures the performance of the professionals interviewed in the school under study.

Keywords: teacher evaluation - perception - performance - evaluation instrument

INTRODUCCIÓN

La labor pedagógica nos presenta variados desafíos tanto para las y los profesoras/es como para los profesionales en formación. Al hablar de evaluación educativa estamos hablando de desafío, pues es uno de estos retos más difíciles para los profesores de nuestro sistema educativo. Ya sea desde un constructo teórico como también en ponerla en práctica. Hablar de evaluación es adentrarnos a una herramienta de suma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje no solo de los estudiantes, sino también de cada uno de los docentes que busca mejorar día a día sus prácticas pedagógicas. Al abordar la evaluación, muchos autoras/es mencionan la palabra proceso, por lo que a simple vista representa un elemento clave que acompañará tanto al docente como también al alumnado por un largo periodo. Uno de esos autores es Luis Ángel Blanco plantea que *“es necesario entender la evaluación más como un proceso que producto en sí mismo.”* (2000, 56). Por ello es necesario abordar todas las aristas del proceso evaluativo que mide el desempeño interno docente.

Este trabajo realiza una mirada focalizada respecto a la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente, el cual corresponde a un colegio particular subvencionado de la región Metropolitana perteneciente a una fundación católica, en relación al proceso de evaluación interno al cual son sometidos. Para ello es necesario abordar las políticas internacionales, nacionales y locales que se han sucedido a lo largo de este largo camino recorrido en Educación, entregando así diversas alternativas que nos lleven a aunar criterios y entonces comprender la realidad particular de los Profesores que son parte del colegio en estudio.

El quehacer del docente dentro de un contexto educativo determinado y el proceso evaluativo del cual es objeto presenta una gama de posibilidades y alternativas que deben ser consideradas, entendiendo así cada realidad como un núcleo específico que dentro de su dinamismo genera una realidad única y compleja que se diferencia o matiza con las demás, pudiendo interactuar, por consiguiente, todos los actores de la comunidad educativa.

Para ello se toma una muestra del establecimiento educacional en estudio, donde trabajan todos los profesores que serán entrevistados. Se indaga entonces la realidad en la que participan estos Docentes en cuanto a la evaluación que mide su desempeño y la percepción que ellos tienen en cuanto a ese ejercicio. Por todo lo anterior es primordial conocer las normativas que rigen este proceso, así como el fundamento teórico que la sustenta, para así dar sentido a la percepción que puedan tener los profesores en relación a la realidad que ellos viven a la hora de ser evaluados. Estas opiniones ayudan de una u otra forma a dar sentido a diversas dinámicas que se puedan presentar en el Liceo, como también a entender su realidad desde una mirada local y desde el imaginario colectivo construido por los Profesores.

Este estudio comienza de la siguiente interrogante: ¿Qué percepción tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente? Para ello se busca develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente. Es entonces necesario comenzar describiendo la normativa vigente que regula tanto la evaluación interna que se aplica a docentes en nuestro país como la que se aplica en el establecimiento educacional en estudio, comprendiendo, así como segundo punto el proceso de la evaluación docente interna desde la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente. Lo anterior sin olvidar el análisis a los fundamentos técnicos de la evaluación de Desempeño Docente interna que se aplica en el establecimiento educacional en estudio. En relación con la pregunta de investigación y al objetivo general planteado en este estudio, es preciso dar como premisa que las y los profesoras/es del establecimiento educacional en estudio tienen una mala percepción del proceso de evaluación docente, la cual se utiliza para medir su desempeño como profesional dentro del aula. Enunciado que será confirmado o rechazado al finalizar la presente investigación y se dará cuenta de ello.

El marco referencial entonces comienza realizando una aproximación al concepto de percepción, desde diversas aristas, para así dar una visión acabada del tema de estudio y sus actores involucrados. Luego es necesario contextualizar del concepto evaluación bajado a distintas realidades: nacional, local y particular. Para ello es necesariamente pertinente exponer la temática de la evaluación docente en Chile, como concepto y como modelo, donde se considerará: la instalación y evolución del marco normativo sobre evaluación docente, el instrumento de evaluación utilizados para evaluar internamente el desempeño docente dentro del aula y los fundamentos técnicos de la evaluación docente interna, ahondando en este último tema no solo en su tecnicismo, sino como un todo holístico inserto dentro del proceso educativo

El marco metodológico de esta investigación presenta como primer punto, una mirada investigativa desde su paradigma posmoderno, donde el colegio en estudio ubicado en la comuna de Quilicura, católico y particular subvencionado, se presenta como una organización que gestiona y se adapta de una manera eficaz a los cambios que la realidad y tiempo histórico demanda, organizando así de forma creativa y adaptable la nueva realidad cotidiana para sí enfrentar los requerimientos manifiestos de una sociedad que se preocupa por su futuro y subsistencia. Por lo anterior, esta investigación cualitativa se desarrolla mediante el estudio de casos donde cuatro docentes de distintas asignaturas del nivel II° medio aportan con sus vivencias, experiencias y percepciones respecto al tema en estudio. Para ello se utiliza la entrevista abierta, que da la posibilidad de ahondar de forma más exhaustiva desde las realidades narradas por los entrevistados, para así focalizar de mejor manera el estudio de dichas percepciones. Todo lo anterior, mediante un método de rigor plenamente estructurado y establecido de antemano, donde además se tiene en todo momento presente aquellos aspectos éticos que reguardan tanto la investigación como a quienes aportan en este estudio. Evaluar es siempre una experiencia enriquecedora cuando se realiza considerando todos los aspectos técnicos y procedimentales que dan vida a un proceso que va en beneficio de la mejor. Sin duda este estudio es una experiencia inolvidable para quienes hoy se sienten relegados de este fundamental proceso, los docentes.

El análisis de esta investigación se realiza en base a la información recogida por las entrevistas abiertas, instrumentos aplicados a los y las docentes individualizados. Esta información recogida es utilizada para luego realizar una descripción de las categorías levantadas desglosadas a su vez en subcategorías, levantando posteriormente una tabla de categorización que integra el objeto de estudio, la declaración de categorías desglosadas en subcategorías y las etiquetas que se levantaron a partir de la información entregada por el instrumento aplicado a los profesores entrevistados. Luego el análisis es llevado a su respectiva interpretación, presentado así un cuadro de tres columnas que contiene la alineación de forma correlativa las categorías, el marco referencial y el marco normativo del estudio.

Al finalizar la presente investigación es pertinente realizar las reflexiones finales orientadas básicamente a dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente?. Los supuestos investigativos alineados a la pregunta de investigación y al objetivo general planteado en este estudio, validan dichos supuestos, al confirmar que los profesores del establecimiento educacional en estudio tienen una mala percepción del proceso de evaluación docente, la cual se utiliza para medir su desempeño como profesional dentro del aula.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sin duda, la evaluación de las prácticas profesionales y administrativas de un/a docente se internaliza como una gran instancia de aprendizaje y mejora. Por ello es importante adentrarnos a la expectativa de los docentes señalados y la realidad que cada uno vive día a día en medio de su experiencia profesional. Estas prácticas profesionales que son evaluadas sin duda se deben contrastar con la percepción que las y los profesores tienen sobre el tema, logrando así generar vínculos entre las diversas partes involucradas para encausar de mejor forma la evaluación que se realiza a cada docente involucrado.

A continuación, y dando cuenta de la problemática a trabajar, se presentan los antecedentes del problema y su respectiva problematización, la delimitación, justificación, limitaciones objetivos y supuestos del presente estudio.

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Es un hecho que las y los profesores tienen suposiciones y expectativas respecto a la forma en que son evaluados. Especialmente esto guarda relación con lo que actualmente se entiende como evaluación docente. Esto abarca incluso las consecuencias no intencionadas de este sistema de evaluación de acuerdo con el reporte de aquellas personas que toman decisiones con respecto a este tema.

Cuando hablamos de evaluación es sabido que las *“nuevas tendencias, procedimientos y técnicas que pueden ser usados dentro de los diversos contextos educativos existentes e incorporados a las actividades propias del sistema Educativo”* (Hamayan, 2015, 15). Sin duda, gracias a esta nueva forma de trabajo se diversificarán las estrategias que se utilizarán dentro del sistema educativo en estudio reconociendo en ella un instrumento para realizar un cambio dentro y fuera del aula

Existen variadas condiciones de enseñanza y aprendizaje a nivel internacional las cuales confluyen entre sí o independientemente con la evaluación, aportando cada una de ellas ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje. Examinarla forma en que se perciben e implementan realmente las deseadas políticas educativas de las escuelas y de los profesores en las escuelas y en las aulas es un aporte para adentrarnos en la realidad que se vive en cada lugar del mundo. Reconociendo así las buenas intenciones que deben ir de la mano con la aplicación eficaz y consistente de cualquier política educativa

Siempre las percepciones de las y los profesores ofrecen perspectivas importantes de estudio, entendiendo en ello que se trata de informaciones subjetivas, pero no menos relevantes. Existen diversos estudios que buscan recoger la percepción del profesorado en relación con diversos temas. Uno de ellos es el estudio TALIS (2018), Teaching and Learning International Survey, desarrollado por

la OCDE, cuyo propósito es proveer información internacional para los países miembros y los países socios acerca de la profesión docente y colaborar con la revisión y desarrollo de políticas para promover condiciones para una enseñanza-aprendizaje de calidad. TALIS por tanto presenta asociaciones entre diversas características de los profesores y sus respectivas escuelas, entendiendo que las comparaciones entre países que se puedan realizar en base a este estudio siempre deben tener en cuenta las influencias culturales sobre el significado de las respuestas. Chile participa dentro de este estudio desde el año 2003.

Para el caso de Chile, es sabido que, desde agosto del año 2003, nuestro país tras un largo camino, se comenzó a estructurar un sistema de evaluación docente por medio un programa a nivel nacional respecto al desempeño de cada uno de los profesores que conforman el sistema, denominado Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Chile entonces se convierte a nivel regional en uno de los primeros países en aplicar este tipo de programas evaluativos.

La decisión de comenzar a evaluar a las y los docentes de manera formal constituye un importante hito en las políticas respecto a materias educacionales, involucrando además un importante desafío desde el punto de vista técnico y logístico. Por una parte, atribuye la necesidad de desplegar instrumentos de medición que sean capaces de dar cuenta respecto al nivel real de desempeño de las y los profesores. Para ello se utilizan desde entonces diversas fuentes de información que nos deberían acercar a la realidad: el juicio del/la propio/a evaluado/a, evidencia directa de su labor en aula y el reporte de pares y supervisores.

Como punto aparte se debe considerar además el rol que cumplen las autoridades educacionales y evaluadoras, quienes tienen la responsabilidad y el compromiso de dar cuenta respecto a la realidad en la que se encuentran las y los docentes, debiendo cumplir estándares de rigurosidad y confidencialidad en el manejo de la información, así como de la equidad en las condiciones de evaluación para todos los docentes.

Con relación a lo anterior, es necesario detenerse y preguntar si realmente las y los docentes son parte activa de los procesos evaluativos de sus desempeños, o bien son relegados a entregar información y tomar decisiones sin considerarlos. Por ello es fundamental el desarrollo de métodos que permitan informar los resultados de la evaluación de modo que ésta cumpla con su propósito formativo y de retroalimentación para los docentes, así como para sus directivos y el sistema educacional en su conjunto.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente da cuenta de uno de los cambios en materia educacional más relevantes, y actualmente se encuentra en marcha, orientados según sus bases teóricas al fortalecimiento de la profesión docente. Desde su origen, esta política ha estado fuertemente conectada con un conjunto más amplio de programas e iniciativas promovidas por los gobiernos democráticos a partir de la década de los 90' y que buscan dignificar y restituir el carácter profesional de la actividad pedagógica en Chile. El proceso a través del cual fue gestado este sistema de evaluación es reconocido como un ejemplo de construcción de acuerdos a través del diálogo y el entendimiento fructífero entre los principales actores que impulsaron esta política docente; municipalidades y gobierno unidos por el interés compartido de mejorar la calidad y la equidad de la educación.

Dos son los caminos que permiten explicar el proceso de instalación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (en adelante evaluación docente) como política educacional. El primero desde una perspectiva histórica, lo ubica dentro del continuo de surgimiento y consolidación de las políticas educacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y la calidad de la educación, desde los inicios de la década de los 90'. El segundo, desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y los antecedentes directos relacionados con su elaboración, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la creación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. La percepción que los profesores tienen del estatus de su profesión *“incide fuertemente en la probabilidad de contar con profesores efectivos, satisfechos en*

su desarrollo profesional y personal” (Avalos, 2013, 58). En efecto, la evidencia internacional y nacional es cada vez más concluyente respecto a que, para contar con buenos estudiantes de pedagogía y retener en el sistema escolar a los profesores más competentes, es indispensable que la profesión docente goce de reconocimiento y valoración social, es decir, de un alto estatus.

El problema se enmarca en el ámbito local, específicamente en un colegio que se ubica en la comuna de Quilicura. El sistema educativo se encuadra dentro de la realidad que viven los colegios particulares subvencionados y se presenta bajo un enfoque educativo conductista y una visión fenomenológica a la hora de estudiar la problemática en cuestión. El proyecto educativo institucional del colegio, invita al cuerpo docente a ocuparse por conocer el ritmo y estilo de aprendizaje propio de cada estudiante y mantiene una alta expectativa sobre las capacidades de ellos, por esto exige excelencia académica.

Las metodologías utilizadas son activo-participativas, y se materializan en “cuatro talleres en la semana de 90 minutos cada uno: a) tolerancia a la frustración, b) psicomotricidad, c) vivir en sociedad, d) jugando me conozco” (PEI, 2018). Según el PEI del colegio, los profesores deben ser personas con vocación, dispuestos al cambio y a la constante superación profesional y deben distinguirse por ser profesionales destacados por su capacidad para conducir eficazmente los aprendizajes de los estudiantes, implementar innovaciones y desarrollar eficientemente el currículo del Colegio.

1.2 PROBLEMATIZACIÓN

El establecimiento educacional en estudio es un colegio católico perteneciente a una fundación católica y trabaja con familias de alta vulnerabilidad. Este establecimiento tiene asignada la excelencia Académica y según la última encuesta realizada por la Asociación Chilena de Seguridad presente un índice de riesgo psicosocial catalogado como “alto nivel 3, el más elevado dentro de su grupo y el más alto dentro de la fundación” (ACHS 2018, 33), la cual es parte donde se agrupan siete colegios más del mismo estrato socioeconómico. Sumando a ello

también es un hecho que según la encuesta psicosocial interna de la Fundación Educacional que rige el colegio en estudio, los profesores consideran que una de las acciones que más estrés provoca en ellos es la evaluación docente de la cual no se sienten considerados. El establecimiento por su parte, evalúa a toda la planta docente mediante diversos instrumentos y estrategias que no son del todo socializadas y conocidas por quienes van a ser evaluados. Este tema cobra real importancia cuando sumamos a ellos una acción técnica que se mezcla con tintes administrativos, en otras palabras, un profesor es evaluado, y depende de esa evaluación su continuidad en el establecimiento. En mi rol como coordinador Pedagógico he podido apreciar el miedo que causa en los Profesores la evaluación que se realiza tanto dentro como fuera del aula, generando así un rechazo evidente a toda acción que se quiera generar para conseguir mejoras en las prácticas de los docentes evaluados.

Al momento de evaluar, al coordinador pedagógico no se le permite socializar la cuantificación de los instrumentos utilizados, esto se materializa en el desconocimiento que presentan las y los profesores en relación con el resultado obtenido en cada uno de los instrumentos. Como ejemplo se puede mencionar lo siguiente: Al realizarse la retroalimentación de una clase, se le entrega al/a la docente diversas sugerencias según lo observado y se declaran los puntos altos y bajos para conseguir las mejoras, pero no se permite tener acceso a la pauta que cuantifica ese rendimiento, pudiendo tener nota deficiente aun cuando el evaluador declaró otra cosa. Y es el punto anterior que nos tensa esta problemática, pues no existe confianza en el proceso, del cual siempre se toma distancia en relación con los resultados que puedan arrojar, atendiendo a una realidad política, contextualizada y tendenciosa.

Por otro lado, también es necesario destacar que existen casos donde las y los profesores sienten que la evaluación docente no tiene nada que aportar, puesto que los autovalidaciones de todas sus prácticas generan una *“percepción de autoeficacia y autosuficiencia que ha demostrado estar relacionada con la productividad que cada docente cree aportar e influye sobre la actividad de los individuos en su quehacer como Docente, además de entender la evaluación como*

un proceso subjetivo en todo sentido". (Gallastegui, 2009, 98). Cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas, sin perder el rumbo respecto al trabajo en equipo que se debe generar en cada realidad educativa.

La creación de un entorno de evaluación seguro y productivo son factores importantes en muchos colegios y pueden adquirir un carácter de desafío para el trabajo del profesor. Por ejemplo, TALIS (2018) ha puesto de manifiesto que uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos un 30 % del tiempo de enseñanza a causa de la conducta los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50 %, indicadores que no son considerados a la hora de realizar las pautas que van a medir a los profesores y que en muchas ocasiones quedamos con la sensación de que son descontextualizadas de la realidad. Además, y de manera general en todos los países, "un 60 % de los profesores ejerce su trabajo en colegios cuyos directores han reconocido que las alteraciones que se producen en las aulas dificultan el aprendizaje y que no necesariamente obedecen a un manejo deficiente por parte del profesor" (Appignanesi y Garrat, 2007, 56). Por lo anterior se fijan en las formas en que opera el poder, por medio de estructuras sociales complejas, a través de los discursos de las instituciones que estructuran la vida social e individual. De ahí la importancia de democratizar el poder de la evaluación docente, para generar espacios donde todos los actores educativos puedan aportar en la construcción de un proceso más amigable, reflexivo y participativo donde más que ser punitivo, se convierta en una oportunidad para mejorar.

La evaluación docente, por consiguiente, debe dejar de ser un instrumento dogmático para evaluar a los profesores, pasando a tener la necesidad entonces de actualizarse y desenvolverse en cada particularidad del territorio en el que ejerce dicho poder. La educación necesita buscar su espacio para insertarse, en un capitalismo avanzado, consumista o multinacional, *"que ha pasado de una economía de producción a una economía de consumo, en la que el objetivo es*

producir nuevas tendencias, incluso olvidando el rol de la familia” (Jameson, 1991, 65), sin perder en ningún caso su esencia comprensiva.

En estos cambios socio-culturales y espaciales que se suceden, en los que se valora la perspectiva, la educación ha debido adaptarse *“acercando su forma de estudio a la holística de los estudios culturales”* (Silva, 2008, 56), viendo de forma analítica-sistemática y viceversa dichos cambios, *“respetando lo singular y diverso de cada localidad, sin excluirlas del todo, ni tampoco totalizarla, viendo el espacio como el lugar”* (Auge, 2000, 21). Es este mismo espacio donde el ser humano se desenvuelve en un ambiente determinado, en donde la historia ha dejado sus resabios, y por el cual seguirá conduciéndose formando un lazo social (Lyotard, 2000), bajo un poder no solo coercitivo, también productivo y habilitante, que utiliza (y se apodera) de espacios tangibles como intangibles en una amnesia contemporánea, de conciencia cero, hiperactiva, de extrema ansiedad.

El Colegio de Profesores de Chile plantea por su parte que la evaluación docente, a nivel nacional, *“aumenta el agobio laboral a los docentes al interior de las comunidades educativas. (...) convirtiéndose en un ejercicio punitivo que no respeta el profesionalismo del (la) docente, ni mucho menos los considera”* (Himmel, 1999, 52). Ante este panorama es un hecho la tensión que producen las evaluaciones a los docentes en el gremio, las cuales son abiertamente declaradas y piden ser modificadas. El Colegio de Profesores eso sí, no se opone a una evaluación a los docentes, pero siempre haciendo parte a todos los actores que involucran el proceso de evaluación y considerando que este no es un acto punitivo y respetando en todo momento que se está evaluando a un profesional de la educación en un contexto determinado. Es por ello que la evaluación docente es un tema controversial dentro de los sectores involucrados, y que aspira a convertirse en la prueba de calidad para quienes están encargados de la educación de nuestro país y que día a día trabajan en los colegios para mejorar la calidad de la educación.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, se puede declarar la pregunta de investigación que entrega las directrices para el presente estudio. ¿Qué percepción tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente?

1.3 DELIMITACIÓN

En relación a la pregunta de investigación anteriormente formulada, es necesario desglosar este estudio, delimitando así su radio de acción:

Es necesario comenzar describiendo la normativa vigente que regula tanto la evaluación interna que se aplica a docentes en nuestro país como la que se aplica específicamente en el establecimiento educacional en estudio, entendiendo las directrices que entrega tanto el reglamento interno de evaluación, como también los lineamientos fundacionales que se desprenden de la red educativa a la cual pertenece el establecimiento educacional en estudio. Al describir la normativa vigente que regula tanto la evaluación interna que se aplica a docentes en nuestro país como la que se aplica en el establecimiento educacional en estudio es necesario señalar que el estudio pretender hacer énfasis en un proceso evaluativo interno, y no busca necesariamente ahondar en políticas públicas a nivel nacional que sustentan un proceso evaluativo que para este estudio no responde a lo que se pretende investigar.

Luego de dar un recorrido por la normativa vigente, se busca comprender el proceso de la evaluación docente interna desde la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente, entregando así una mirada desde los actores principales que intervienen en este proceso. Ahora bien, la comprensión del proceso de la evaluación docente interna desde la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente, entrega un panorama focalizado, no considerando la mirada de los distintos actores educativos que confluyen en un espacio determinado.

Con todos los antecedentes anteriormente recogidos, se analiza los fundamentos técnicos de la evaluación de desempeño docente interna que se aplica en el establecimiento educacional en estudio, entendiendo este proceso como un ejercicio institucional regulado por las leyes vigentes, pero acotado a la realidad de un establecimiento particular subvencionado, adscrito a gratuidad y que ciertamente

tiene una dinámica de funcionamiento administrativo, espiritual, técnico pedagógico y de vinculación con el medio que lo hacen único. Dicho análisis de los fundamentos técnicos de la evaluación de desempeño docente interna que se aplica en el establecimiento educacional en estudio se sustenta exclusivamente a partir de la percepción de los y las docentes entrevistados, y no necesariamente responde a una visión institucional o generalizada en relación al tema.

1.4 JUSTIFICACIÓN

El establecimiento educacional elegido es un colegio confesional católico, particular subvencionado y adscrito a realidad con un alto índice de vulnerabilidad y ubicado en la comuna de Quilicura. Este estudio es realmente relevante, pues busca ser un aporte desde la particularidad, debido a la constante tensión que existe en el establecimiento educacional en estudio en relación con la evaluación docente interna y por consiguiente con el cuerpo docente. Realizando este trabajo, podremos saber entonces *“el sentir del profesor, considerar sus opiniones, sus impresiones, sus críticas y también saber que se está haciendo bien y que se podría hacer mejor”* (Hayaman 2015, 25). Realmente es un problema evaluar partiendo de la base que hay criterios no establecidos, reglas poco claras y errores técnicos que en definitiva no nos permiten saber cómo lo están haciendo nuestros profesores en realidad. *“Estudiar la percepción de los Profesores es adentrarse al mundo del Docente, conocer su realidad, su dinámica diría, empatizar con sus temores y dificultades”* (Tibaduiza 2009, 228). Conociendo esta realidad, y solo así, podremos avanzar a conseguir una evaluación más democrática y transparente que se presente de cara a los Profesores y no de espalda con reglas claras y más justa. Así como también debemos entender la generalidad en cuanto a la forma en que se están evaluando a las y los profesores hoy en nuestro país, donde la línea de estudio que se sustenta en la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente a la hora de ser evaluados en cada Establecimiento son cada día menos consideradas, que muchas veces se contraponen también a las políticas internas del establecimiento o al espíritu de cualquier iniciativa de evaluación para las mejoras.

Este tema fue elegido por una realidad particular la cual se resume en la tarea que significa asumir una coordinación pedagógica de un establecimiento. Por lo anterior, fundamental resulta generar políticas internas más democratizadoras en cuanto a la evaluación en cualquiera de sus facetas, y así el poder que significa este acto, encausarlo bajo las normas de la ética y el profesionalismo que espera cualquier persona que se someta a un proceso de evaluación, presentando por consiguiente reglas claras que hagan de este proceso una instancia formativa y enriquecedora para el quehacer docente.

Por último, es necesario destacar que en muchas ocasiones los planes de acciones formales de las instituciones se encausan bajo los criterios educativos que permiten dar por sentados los lineamientos éticos que todo proceso evaluativo debe sustentar, olvidando así la particularidad que tiene cada arista del proceso y los ruidos que se generan en el camino, los cuales de una u otra forma distorsionan el producto final al cual se quiere llegar, que en este caso sería el trabajo sistemático para las mejoras docentes dentro y fuera de la sala, previamente establecidos. Dentro de este punto cada agente involucrado en el proceso educativo es fundamental para entender la sistematización de la evaluación a un profesor, quienes al final son los encargados de dar vida a este ejercicio que hoy en día se nos hace imperioso estudiar y dar así propuestas efectivas de mejora desde la realidad de cada uno de los involucrado y sus percepciones legítimas y siempre válidas.

1.5 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir la normativa vigente que regula tanto la evaluación interna que se aplica a Docentes en nuestro país como la que se aplica en el establecimiento educacional en estudio
- Comprender el proceso de la evaluación Docente interna desde la percepción que tienen las y los profesores del establecimiento educacional en estudio.
- Analizar los fundamentos técnicos de la evaluación de desempeño docente interna que se aplica en el establecimiento educacional en estudio.

1.6 SUPUESTOS

En relación con la pregunta de investigación y al objetivo general planteado en este estudio, es preciso dar como premisa que:

Los profesores del establecimiento educacional en estudio tienen una mala percepción del proceso de evaluación docente, la cual se utiliza para medir su desempeño como profesional dentro del aula. Lo anterior debido al carácter punitivo que se asocia dicho proceso.

II. MARCO REFERENCIAL

Para evaluar el desempeño docente, es preciso destacar que no sólo ha de realizarse a partir de la decisión de los propios protagonistas, sino con su intervención directa. La evaluación entonces se plantea en torno a la validación activa, en donde se pone de relieve la adecuación entre el diseño y el modelo teórico aplicable al contexto de aula; la evaluación interactiva, en la que se busca la idoneidad de la puesta en acción; y por último la valoración post-activa, en la que se plantea la estimación de los resultados tras la puesta en acción de la evaluación. Por todo lo anterior, la percepción de los agentes involucrados en este estudio es muy importante para tener éxito en el proceso evaluativo, como así conocer de forma acabada el proceso de evaluación docente a nivel nacional y local y sus respectivos fundamentos técnicos e instrumento de evaluación utilizados para este proceso.

El marco referencial entonces comienza realizando una aproximación al concepto de percepción, desde diversas aristas, para así dar una visión acabada del tema de estudio y sus actores involucrados. Luego es necesario contextualizar del concepto evaluación bajado a distintas realidades: nacional, local y particular. Para ello es necesariamente pertinente hablar de la evaluación docente en Chile, como concepto y como modelo, donde se considerará: la instalación y evolución del marco normativo sobre evaluación docente, el instrumento de evaluación utilizados para evaluar internamente el desempeño docente dentro del aula y los fundamentos técnicos de la evaluación docente interna, ahondando en este último tema no solo en su tecnicismo, sino como un todo holístico inserto dentro del proceso educativo.

2.1 HACIA EL CONCEPTO DE PERCEPCIÓN

La percepción, plantea el entendimiento de lo vivido como una realidad concreta y viva que posee sentido de identificación y pertenencia para el individuo. Entonces: *“En otras palabras, es el tratar de comprender como el hombre (individual o colectivamente), vivencia (entiende o siente) y se representa el ambiente y cómo a través de estas representaciones, actúa, se comporta y toma decisiones* (Gallastegui y Galea, 2009, 89). El autor, realiza entonces la primera diferenciación importante del tema, reconociendo la percepción no solo como un todo individual, sino que también contrastado al colectivo, que mediante las representaciones está llamado a dar las directrices del actuar. Desde el enfoque humanista entonces, los nexos entre esta percepción e imaginario le otorgan una serie de influencias externas que la enriquecen en favor de su estudio:

“En el segundo de los enfoques, o sea, el humanista aparece unida a las filosofías fenomenológica, existencialista e idealista, o sea, usa el análisis subjetivo y no descarta la implicación del investigador en el tema a través de la empatía con el medio.” (Gallastegui y Galea, 2009, 90).

Según lo que plantea anteriormente la cita, los autores plantean la subjetividad del concepto, idea clave para entender el presente estudio, que en ningún caso busca dar una verdad absoluta respecto al tema. Joaquín Gallastegui y Juan Galea (2009) indican dos ramas de la percepción que tienen que ver con el comportamiento, estas son el conocimiento espacial (que hace referencia al espacio simbólico ya tratado en este trabajo), y el comportamiento espacial. Ambos planteamientos presentan gran interés para este estudio al considerar intrínsecamente los conceptos de percepción y ocupación, incluyendo todas sus implicancias teóricas.

Es Cornelius Castoriadis (1975) quien, con su obra; *“La institución imaginaria de la sociedad”*, trabaja y desarrolla el concepto de percepción dentro de los

estudios sociales motivado por su antagonismo al funcionalismo y el estructuralismo, completando así la subjetividad planteada por los autores. Es entonces donde el concepto parte por:

“(...) la dimensión cultural, donde es evidente que Castoriadis se opone a las perspectivas en boga en los años 1960 y 1970 que tendían a pasar por alto que toda sociedad puede ser pensada como un orden simbólico autónomo. Es así como su obra busca distanciarse de dos corrientes intelectuales: por un lado, la idea de que toda institución social cumple una función social determinada (funcionalismo) y, por otro, la idea de que toda institución social es el reflejo de una estructura latente (estructuralismo). En contraposición a estas corrientes intelectuales, este autor afirma que las necesidades humanas son construcciones sociales que varían a lo largo de las culturas y del tiempo”. (Moreno y Rovira, 2009, 6).

Lo planteado por el autor nos recuerdan que las necesidades son variables, pues ellas se enfocan desde el colectivo, siendo así construcciones sociales y no individuales, que para este estudio es fundamental diferenciar, puesto que el sistema educativo es una construcción que se realiza gracias al accionar de todos los actores. Todas estas necesidades humanas no son estáticas y varían a lo largo de las culturas y del tiempo, por ello al hablar de evaluación se debe antes de forma necesaria considerar el sujeto de estudio siempre dentro de un tiempo y espacio determinado.

Por tanto, el concepto de percepción se desprende de esta lógica antagonista de Cornelius Castoriadis. Pero la percepción ha seguido desarrollándose y expandiéndose, es así que:

“El concepto de “percepción” ha venido adquiriendo una creciente presencia en la teoría social y en la investigación aplicada. Diversos autores y estudios empíricos recurren a este concepto para enfatizar el

carácter construido de la realidad social, es decir, que toda comunidad de sujetos actúa en función de instituciones que son creadas por ellos mismos y que tienen la capacidad de determinar la praxis de las personas. Así, por ejemplo, instituciones como la nación o el mercado pueden ser comprendidas como órdenes simbólicos que reglamentan la vida cotidiana – sobre todo mediante la educación, la socialización y la formación de aparatos coercitivos –, hasta llegar a ser considerados como reales y legítimos por la sociedad”. (Moreno y Rovira, 2009, 4).

Cuando los autores hablan de las instituciones, entre ellas y la que importa a este estudio está presente la educación. Esta posee elementos fundamentales dentro de la formación de los imaginarios, que sumado a la variable tiempo confieren cierta flexibilidad a los imaginarios, que no son estáticos, sino que son modificables a través de la historia. Moreno (2009), habla de esta construcción temporal y explican además como debe ser entendida la realidad en esta teoría social: *“aquello que llamamos realidad proviene en estricto rigor de la imaginación, es decir, se trata de una construcción cultural que se ha ido institucionalizado a lo largo del tiempo”.* (Moreno, 2009, 9). Por ello nuestra realidad será lo que está en nuestro imaginario, y no por ello debe responder a la misma realidad concreta y vivía de los demás sujetos.

El imaginario social hace referencia a la percepción de los sujetos sobre las instituciones sociales, incluyendo los factores de cultura y política¹. Al hablar de instituciones, es necesario precisar que:

“El concepto de institución que maneja Castoriadis no debe entenderse como sinónimo de organización, puesto que tiene antes que nada un carácter antropológico. En este sentido, el uso de Castoriadis de la noción de institución es muy cercano al constructivismo de Berger y Luckmann (1968), es decir, a lo largo de la vida cotidiana las personas

¹Moreno y Rovira señalan que Castoriadis incluye estos tres factores en su teoría con el esfuerzo por separar el mundo de las ideas con respecto a la economía, y así replantear la teoría marxista al respecto.

establecen dinámicas de interacción, las cuales se regularizan y entonces se transforman en instituciones. Visto así, una institución es una construcción social que con el tiempo adquiere una vida propia y que tiene la capacidad de moldear la vida cotidiana de las personas” (Moreno 2009,10).

La cita anterior nos lleva a reconocer la importancia del concepto de institución y su explicación más allá de una simple organización, dando entonces capacidad para ir cimentando el día a día de los sujetos insertos dentro de un contexto determinado. También hay que agregar el cómo las instituciones producen consecuencias, es decir, hacen real lo percibido:

“...son estas mismas instituciones las que regulan por medio de normas y símbolos las interacciones humanas, convirtiéndose en un constreñimiento para la acción. Visto así, las instituciones tienen la cualidad de abrir y cerrar espacios de acción, siendo esta conflictiva dinámica determinante en el desarrollo histórico de toda sociedad”.
(Moreno, 2009,11).

Según el autor, las instituciones entonces regulan necesariamente por medio de normas y símbolos que crean una realidad propia y da vida a ciertos patrones de acción que dan respuesta a una determinada realidad. El imaginario parte entonces desde la individualidad, adquiriendo un sentido social cuando las percepciones individuales alcanzan ciertas características comunes. Hay que señalar que, si bien las percepciones influyen en las conductas de los individuos, el hecho de que sea social no significa que dichas conductas sean uniformes en la colectividad, sino que más bien forja generalidades o tendencias. Además, lo social hace referencia a que los sujetos tienen la capacidad de interactuar con otros sujetos, esto dado principalmente por el lenguaje.

Si bien hay que reconocer que el concepto de percepción no siempre presenta directa relación con la teoría de Cornelius Castoriadis, hay tres líneas de

investigación en las Ciencias Sociales que utilizan tal concepto. Primero se presenta la *Sociología* que considera que los habitantes perciben demostrando sus deseos y temores que se expresan en su cotidianidad. En segundo lugar, tenemos la *teoría sociológica* con la modernidad como percepción que trata el modelo de convivencia imaginado. Por último, el *análisis histórico* que estudia la nación como una larga percepción, es decir, una comunidad imaginada. (Moreno y Rovira, 2009,12). En resumen, la percepción puede ser entendida como:

“...una construcción histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social o individuo y, que, pese a su carácter imaginario, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, la percepción no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas”. (Moreno y Rovira, 2009, 8).

2.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL CONCEPTO EVALUACIÓN.

El concepto de “Evaluación” se torna fundamental no solo explicar, sino también aclarar la forma en cual se trabajará, realizando de forma paralela una mirada desde la realidad y contexto nacional. Como primer punto es necesario mencionar que la evaluación vista desde un sentido global, juega un papel fundamental, reconociendo en ella un instrumento invaluable para realizar un verdadero cambio en Educación. Educar, es atreverse a realizar una mirada actual al docente del hoy, significa abrir la puerta a un sinfín de interrogantes complejas de responder.

Evaluar es más que cuantificar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Evaluar se convierte hoy en día en un acto democrático donde se hacen partícipes todos los agentes involucrados en el proceso educativo. En esa misma línea, es un hecho que existen diversas líneas de pensamiento y acción respecto a la evaluación a la cual será sometido el docente, donde se reconoce que aún no se llega a

consenso respecto a los medios, formas, fondo entre otras aristas que involucra el proceso, sin embargo, es fundamental develar la percepción que tienen los docentes en un ejercicio que debiera ser democrático y formativo, y no dictatorial, sesgado y punitivo.

Este trabajo abarca el quehacer docente dentro de un contexto educativo determinado y el proceso evaluativo del cual es objeto, entendiendo lo anterior como un núcleo específico que dentro de su dinamismo genera una realidad única y compleja que se diferencia o matiza con las demás, interactuando todos los actores de la comunidad educativa.

Según sugiere Himmel (1999) la evaluación se entiende como:

“un proceso que lleva a emitir un juicio respecto a uno más atributos de algo o alguien, fundamentándose en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido sustentando en un marco de referencia valórica y consistente con el que está encaminado a mejorar los procesos y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión.” (78).

Es clave entonces entender que la evaluación no se entiende como un proceso mecanizado o estructurado, sino que se sustenta en la emisión de juicios, atributos, e información que complementándose entre sí tendrá un impacto educativo. Por todo lo anterior, se hace necesario el estudio de la evaluación del desempeño de profesores que trabajan en el establecimiento educacional en estudio, entendiendo en este ejercicio una complejidad y aristas considerables a la hora de clasificar o encasillar a los docentes que desempeñan labores en dicho establecimiento educacional. Es preciso entonces ahondar en lo que conocemos como “evaluación de desempeño”, la cual constituye una técnica, de dirección imprescindible en un proceso administrativo y que generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación.

Es entonces donde la evaluación de desempeño se nos presenta como:

“(…) un sistema de apreciación, del desenvolvimiento de un individuo en relación a la integración de éste como trabajador en una empresa y/o cargo que ocupan mediante la cual, se pueden encontrar problemas de integración, de aprovechamiento de potenciales, motivación, supervisión inadecuada, entre otras” (Prieto, Contreras, 2008, 47).

Es así como la evaluación de las personas que desempeñan papeles dentro de una organización puede desarrollarse mediante diferentes enfoques, los que reciben cada uno distintas denominaciones tales como: evaluación de desempeño, evaluación del mérito, evaluación de empleados, informe de progreso, evaluación de eficiencia, y otros.

Merece destacar eso sí, que los conceptos a los que se alude anteriormente pertenecen a una dinámica administrativa organizacional de las empresas, no obstante, son también una forma de “evaluar”. Por ello que el ingeniero Gonzalo López de Haro, indica que el concepto de evaluación se puede entender como:

“una parte integral de la planeación de un súper sistema, dirigida a retroalimentar y mejorar el desempeño, así como de los sistemas y personal que lo componen, donde se nos presenta en una primera instancia un proceso de indagación holístico, reflexivo, sistemático, dinámico, continuo, participativo y plural que a su vez responde a un paradigma o modelo que proporciona un marco de referencia para establecer juicios de valor, entre lo existente y lo deseable, y que a su vez genera información para la toma de decisiones.” (1999, p. 45)

En relación a la cita anterior, un aspecto clave es detectar lo existente y deseable, siendo capaz de depurar por separado ambas realidades para así tomar las mejores decisiones en evaluación. Por ello, es necesario dar sustento a la idea de “evaluación de desempeño para la calidad”, puesto que es importante ampliar el contenido en el aspecto sociocultural mediante una conexión interpretativa de

contexto, fenómeno y evaluación, posibilitando así un constructo que emerja de los elementos de la realidad (contexto) que tiene sentido en sí mismo (fenómeno), desde un centro principal y coherente (evaluación), entendida como un proceso de juicios, sustentado en el marco de una serie de referencias valóricas, que se obtienen de la reacción del profesorado frente a la evaluación del desempeño de un docente.

Ahora bien, es una complejidad aparte medir la efectividad del docente desde la perspectiva de los estudiantes y el orden de prioridad que *“otorgan a cada dimensión definida para la evaluación del docente, mientras en menor medida se aprecian estudios que comparen las percepciones de estudiantes y profesores sobre el desempeño docente”* (Tobón, 2010, 45) Sin embargo, se destaca que desde el enfoque socio formativo de las competencias, el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación intersistémica de ambos, radio de acción que ya escapa al estudio que se pretende realizar pero que no hay que dejar de tener en cuenta.

En los albores de lo que hoy es nuestro actual sistema escolar, se pueden encontrar numerosos informes de visitantes de escuelas primarias, donde prevalece el “juicio evaluativo” sistemático respecto de cada preceptor o preceptora de las escuelas supervisadas. De esos juicios podía depender la permanencia o salida del servicio, contextualizando esta labor en una dinámica que se regía por estándares funcionales y centralizados.

Es preciso señalar algunos ejemplos que fueron tomados de “El monitor de las Escuelas Primarias” (Sarmiento, 2000, 65) que se publicaba en Santiago a mediados del siglo pasado:

Ejemplo 1: “La preceptora recibe el honorario de 20 pesos mensuales, hace diez meses que enseña; se recomienda por su ejemplar conducta, por su mucha idoneidad en el ramo de costura y bordado” (Sarmiento, 2002,181)

Ejemplo 2: “El preceptor recibe 240 pesos anuales. Sus aptitudes son buenas y acompañadas por un vivo entusiasmo por la instrucción. Las pláticas morales e higiénicas que dirige a los alumnos todos los sábados producen bellos resultados.

Trató de abrir una escuela nocturna para adultos; lo estimulé a no cansarse en esta benéfica tarea” (Sarmiento, 2002, 181)

Ejemplo 3: “La preceptora es doña Catalina Pineda de Vera. Tiene pocas aptitudes i mui mediana instrucción aún en escritura i lectura, a pesar que hace cerca de cuatro años que presta sus servicios (...) El método de enseñanza i arreglo interior adolece de varios defectos. Por insuficiencia de la preceptora, quien, a pesar de haberle en varias ocasiones detallado minuciosamente sus deberes, no puede, bajo ningún aspecto, cumplir con las obligaciones del preceptorado” (Sarmiento 2002, 181)

Es por lo anterior que mediante la revisión de numerosos informes de visitantes que se publicaban en El Monitor de las Escuelas Primarias, llevaría a la idea que estos funcionarios tenían en mente un cierto patrón común al evaluar a preceptores y preceptoras: a) Competencias y saberes, b) Moralidad y conducta, c) Contracción o compromiso con la tarea a enseñar. Completando lo anterior se debe señalar que se consideraba frecuente la consigna de su “antigüedad” en relación con sus remuneraciones.

Ya en los años 20 se dictó la ley de Educación obligatoria. Tras ella se encontraba el reformista Darío Salas (1917) quien sostuvo que:

“como un medio para conseguir la mayor eficiencia del personal educativo y de dar a éste garantías de justicia, es de suma urgencia reglamentar definitivamente los ascensos sobre la base de la preparación inicial del empleado, de su antigüedad, de la competencia y laboriosidad mostrada en el desempeño de su cargo y del interés y provecho a que atienda su perfeccionamiento profesional” (Sarmiento 2002, 187)

Sin duda, lo expuesto anteriormente dice directa relación con las cuestiones propias de la evaluación de profesores y de los incentivos a su desempeño, en un contexto de servicio escolar público. Es sabido que Darío Salas como político y administrador se preocupaba de sobremanera por la eficiencia del personal y por el

desempeño de su cargo por parte de los empleados. Estas garantías de justicia que se menciona se relacionan estrechamente con la realidad de la época donde la arbitrariedad y clientismo tenían más preponderancia que los méritos formales de cada funcionario.

Y frente a la dinámica anterior es que fue avanzando toda esta maquinaria educativa en Chile, considerando avances y retrocesos dentro de un sistema homogéneo que en su estructura base avanzaba según estándares y características propias de su modelo. Esto hasta el quiebre que se produce en los años 90, donde la situación laboral de los profesores y el estatus de la profesión docente acusaban un marcado deterioro, a consecuencia de los cambios ocurridos a partir de 1973 y hasta fines de la década de los 80. Entre ellos, el más importante fue la pérdida por parte de los profesores de su condición de funcionarios públicos estatales (dependientes del Ministerio de Educación) para pasar a ser trabajadores regidos por el código laboral y dependientes de las municipalidades. Esta situación conllevó la pérdida de beneficios históricamente alcanzados por el gremio de profesores en términos de sus condiciones de ingreso, remuneraciones, mantención en servicio y sistema de jubilación por años de servicio, entre otros; *“a ello se sumaron despidos masivos como consecuencia de la flexibilidad laboral del nuevo contexto contractual y normativo”* (Assael, 2009, 114). Para enfrentar este complejo cuadro de deterioro en la identidad profesional y condiciones laborales de los docentes, tras el restablecimiento de la democracia a fines de los años 80, se introdujeron sucesivamente una serie de reformas y medidas, cuyo principio guía ha sido de manera clara y persistente el fortalecimiento de la profesión docente, con énfasis reparatorio en una primera etapa y posteriormente anclado al tema del mejoramiento de la calidad de la educación. Es dentro de este contexto que nos encontramos con diversos mecanismos de evaluación asociados que buscan dar garantías respecto al profesor como un ente experto en su área que se presenta como un profesional con las competencias adecuadas para ejercer la profesión.

Por todo lo anterior se puede aseverar que la evaluación se ha utilizado principalmente en Chile como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde a los objetivos predeterminados, y esta dinámica se da en todos

los aspectos del ámbito educativo donde confluyen los diversos actores. Sin embargo, este proceso es mucho más complejo, pues en él confluyen una gran variedad de aspectos, algunos de ellos bastante explícitos y otros menos advertidos, estos últimos *“proviene desde los propios profesores con sus concepciones respecto de la enseñanza y la evaluación de su desempeño dentro del aula”* (Prieto y Contreras, 2008). No cabe duda que se han adoptado diferentes prácticas de evaluación para los docentes. *“Para valorar los resultados de aprendizaje, y que dedican gran parte de su tiempo en actividades relacionadas con la evaluación, controlando los ambientes, eligiendo cómo y con qué frecuencia evaluar y entregando retroalimentación a los profesores”* (Marchant, 2012). Por esta razón, cobra mucho sentido lo señalado por Santos Guerra (2015) al indicar que la evaluación es un elemento de extraordinaria importancia, ya que esta tiene un valor de cambio indiscutible *“Como hay que tener éxito y el éxito se alcanza a través de la evaluación, resulta muy importante hacerla bien”* (Santos Guerra 2015,128). Para conseguir un cambio en la concepción sobre los objetivos de la evaluación, se requiere, de parte del profesorado, conocimientos claros que den respuesta a: para qué me van a evaluar, qué me van a evaluar, cuándo me van a evaluar, y principalmente, qué debo hacer con los resultados de esa evaluación. En este sentido, se ha observado a través de distintas investigaciones es que las prácticas docentes han privilegiado la reproducción y el control del conocimiento, por esta razón, los enfoques evaluativos son mayormente instrumentales y memorísticos, y *“priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y el esfuerzo individual”* (Celman, 2005, 56)

La evaluación para el aprendizaje, no solo se debe utilizar para evaluar al alumno, también puede ser muy útil a la hora de evaluar al profesor. Esta se basa en un concepto amplio de lo que significa evaluar, cuyo centro es la noción de un proceso de observación, monitoreo y establecimiento de juicios sobre el estado del aprendizaje a partir de lo que ellos producen en sus trabajos, actuaciones e interacciones en clases. Entonces:

“El rol de la evaluación desde esta perspectiva está centrada en el alumno y su fin es orientar, estimular y

proporcionar información y herramientas para evidenciar progresos en sus clases, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo” (MINEDUC, 2006).

No obstante, lo anterior, es tarea del evaluador conducir el aprendizaje, acción que incluye explicar y modelar en qué consiste evaluar para mejorar. Desde esta visión, vale la pena preguntarse cuáles son las perspectivas de los docentes en la evaluación para el aprendizaje, cuáles son las habilidades que ellos declaran disponer para desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje y finalmente, cuáles son las prácticas evaluativas que indican usar frecuentemente y así relacionarlas con su propia evaluación.

Es necesario despejar algunas interrogantes, considerando la opinión de los docentes en ejercicio. En relación con las *percepciones sobre la evaluación* de los aprendizajes, distintas investigaciones señalan que el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio del evaluando, es decir, sus expectativas, sus aprendizajes previos, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos, sus intereses, sus necesidades y proyecciones futuras, dando énfasis a la utilización de la evaluación como una *“herramienta que apoye como fin último el aprendizaje del alumnado”* (Biggs 2005, 54). Por ello entonces la evaluación no será un fin en sí mismo, sino una herramienta. Entonces no se puede estudiar la evaluación por separado del concierto educativo, dando así una estructura armónica que entregue en fin una respuesta al aprendizaje.

Para evaluar un proceso en educación donde el centro sea la labor docente, es imprescindible tener en consideración lo que se entiende por profesión. Esto se explica en el siguiente cuadro que busca dar estructura al concepto de profesión para el trabajo de un campo específico:

Ilustración N°1: El concepto de profesión.



Fuente: Abbott, (1988)

Según la ilustración anterior de Abbott, el campo de trabajo específico se sustenta en áreas de acción para su óptimo desarrollo. La primera de ella es clasificar su problema, donde la profesión en sí buscará ser un verdadero aporte para solucionar los pendientes de la sociedad en general o de algún individuo en particular. La segunda de ella es razonar y emitir juicio para dar forma al radio de acción que tendrá cualquier profesión y, por último, el actuar, donde se procederá de forma concreta a responder al problema por el cual se suscitaron las interrogantes que dieron origen a una profesión.

Es en esta línea donde el foco de la evaluación del desempeño docente debe tener distintos alcances, complementarios entre sí y que den como resultado un indicador de la calidad global de la tarea realizada. El primer alcance se centraría en las relaciones del docente en la institución, “*construir un ambiente propicio en pos de un proyecto*” (Montenegro, 2003, 15), que tiene un claro carácter colectivo, por lo que el sentido desde la recogida de resultados incluiría un modelo de evaluación que va a determinar los niveles del clima en el centro. La recogida de datos debe plantearse desde el equipo directivo, dado que los resultados van a definir los niveles de clima en el centro, siendo esta una de las responsabilidades de aquellos que dirigen la institución, evitando unir la evaluación del profesorado con la organización de la escuela, porque son realidades diferentes (Natrielo, 1990).

El docente debe conjugar lo que el currículo oficial exige y la realidad del contexto donde ejerce su labor; estos datos también deben ser incluidos en la evaluación. Los equipos directivos deben facilitar, como complemento a estos datos, tiempos y espacios que faciliten la autoevaluación del docente (Amores, Moral y Ritacco, 2015). Los objetivos planteados en la evaluación del docente pueden ser muchos y variados y tienen además que utilizarse como elementos no disjuntos; deberían encaminarse al crecimiento del docente, conocer si ha llegado a las competencias mínimas exigibles y planificar un sistema de promoción. El equilibrio está en lograr que la evaluación no sea amenazante para el docente y que tanto el objetivo de su aplicación como las consecuencias de sus resultados formen parte de un proceso de transparencia, que tenga como fin la mejora de calidad de alguno de los elementos o situaciones del escenario educativo. (Bacharach, 1989), citado en Valdés, (2000) nombra principios para la evaluación por desempeño que podrían determinar en los tipos de evaluación, ya que al analizar dan las claves para conocer distintas maneras de abordar la forma de llevar a cabo este proceso y la explotación de los resultados.

2.3 EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE

El sistema que evalúa el desempeño del profesional de la educación en Chile, es considerado por algunos sectores como un enorme esfuerzo en el área educativa, siendo incluso uno de los más relevantes en la actualidad en materia de políticas públicas. La ejecución y puesta en marcha de este eslabón en el ámbito educativo, declara orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de la profesión docente en Chile.

Desde un comienzo, esta política fue declarada una conexión con una batería de iniciativas más amplias que consisten en la implementación de programas e iniciativas que han sido promovidas por los gobiernos democráticos después del término de la dictadura cívico-militar en Chile, teniendo su estructura basal en la década de los 90, donde autoridades de la época ya hablaban de dignificar y restituir el carácter profesional de la actividad pedagógica en Chile.

Existe todo un *“proceso que da origen al actual sistema de evaluación en Chile. Para algunos un ejemplo de construcción a través del dialogo y las negociaciones entre los principales actores políticos, para otro en cambio un camino de estructuración de un modelo neoliberal que se sustenta en la desigualdad”* (Bacharach, 1989, 45). Es cierto eso sí, que dentro de los principales actores que impulsaron esta política se pueden encontrar; docentes, municipalidades y gobierno, involucrados todos por el interés compartido de mejorar la calidad y la equidad de la educación, también considerando sus legítimas aspiraciones personales.

Al hablar de sistema de evaluación en Chile, se pueden vislumbrar dos caminos que permiten dar respuesta al proceso de instalación de un sistema de evaluación para el desempeño profesional docente (lo que posteriormente se conocerá como evaluación docente). En primer lugar, desde inicios de los 90, ubicándolo desde una perspectiva histórica de manera continua surgen y se consolidan las políticas educacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y la calidad de la educación. Por otro lado y como segundo punto, es una realidad que, desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y sus implicancias prácticas, considerando así los antecedentes directos relacionados con su elaboración y todo el constructo teórico que da vida a este camino, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la creación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica.

Según González J (2015, 56), *“a comienzos de los 90 las situaciones de los profesores a nivel laboral acusaban un notable desgaste y deterioro, como también el estatus mismo de la profesión”*. Si nos remontamos hacia los inicios de la dictadura cívico-militar, desde aquel entonces hasta finales de los 80, ocurrieron cambios significativos relacionados con la profesión docente, entre esos cambios los más importantes encontramos uno en particular que desarticula lo que hasta ese entonces era el rumbo de la profesión docente: la pérdida de condición de funcionarios estatales por parte de los profesores (dependientes del Ministerio de Educación) para pasar entonces a ser trabajadores regidos por el Código Laboral

y dependientes de las municipalidades, lo que en otras palabras muchos conocen como municipalización de la enseñanza pública. Sin contar la sostenida alza de colegios e instituciones educativas de carácter particular subvencionado y particular, que vienen así a competir con la educación que ya no se puede considerar como pública, más bien se encasilla en un servicio municipalizado. Todo lo anterior tiene como consecuencia directa la pérdida de algunos beneficios que históricamente le correspondían al gremio docente, ya sea en términos de sus condiciones de ingreso, remuneraciones, mantención en servicio y sistema de jubilación por años de servicio, entre otros; a ello se deben considerar además “una serie de despidos masivos como consecuencia directa de la flexibilidad laboral enmarcada en el nuevo contexto contractual y normativo” (Assael, 2009, 44) que en definitiva precarizan las condiciones laborales de los docentes en Chile.

Este complejo cuadro de deterioro en el corazón de la identidad profesional docente y sus condiciones laborales se intenta revertir ya con el restablecimiento de la democracia a fines de los 80, introduciéndose una batería de ajustes y medidas orientadas a fortalecer la profesión docente, con un enfoque reparatorio en una primera etapa, de manera tal se pueda subsanar de algún modo parte de lo que se hizo mal en tiempos anteriores y posteriormente anclado al tema del mejoramiento de la calidad de la educación.

Uno de los propósitos de las políticas públicas post dictadura fue devolver el carácter profesional a la enseñanza, por ello estos gobiernos optaron por seguir una estrategia multifocal, incluyendo así los siguientes ámbitos de interés primordial: cimentación de un discurso público respecto a la importancia estratégica de la educación en Chile; nuevos y mayores estímulos para encantar aspirantes a la profesión docente y retener a los docentes efectivos con buen desempeño; un intento de apoyo creciente a los profesores en ejercicio con mayores recursos, financieros, técnicos, humanos y tecnológicos para el desarrollo profesional; y un ordenamiento jurídico que ha mejorado sistemáticamente las remuneraciones.

Los sistemas educativos se esfuerzan constantemente por mejorar la calidad de la educación y en relación a este esfuerzo es posible identificar la variable “desempeño profesional docente” como el factor más influyente y determinante para

el logro de este objetivo. Así entonces nace la idea de que antes de evaluar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes, se debe necesariamente certificar la calidad de quienes están encargados de preparar académicamente a otros, vale decir; los profesores.

Durante los últimos años en Chile se ha producido un profundo cuestionamiento respecto al tema de la educación, sustentando dicha postura en los bajos resultados de aprendizaje de los alumnos en las diversas pruebas nacionales e internacionales estandarizadas. Es sabido que Chile ocupa los últimos lugares en esta materia, comparándose con los países miembros de la OCDE (tema que se abordará más adelante). Las últimas discusiones en el debate nacional han destacado la responsabilidad de los profesores cuestionando la calidad de su desempeño. Tema delicado y sin duda sujeto a diversas opiniones de los sectores involucrados.

La Ley 20370 o ley General de Educación (LGE):

“viene a realizar una actualización de las políticas públicas en materia educativa, por cuanto se entiende el marco normativo en materia de educación. Fue publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet. Esta norma legal fue dictada en reemplazo de la Ley N.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. El texto de la LGE se encuentra refundido, coordinado y sistematizado, con las normas que actualmente regulan el sistema educativo” (Vernor, 2019, 21).

Sin embargo, es una realidad que la LGE comienza a nacer como una respuesta coyuntural a las masivas protestas escolares comenzadas por los secundarios y ocurridas a lo largo de todo el país en abril de 2006, que llamaban a reformar completamente la educación pública del país. Como resultado de lo anterior, se conformó un Consejo Asesor Presidencial de la Educación, el cual propuso, entre otras cosas, una ley que reemplazara a la ley orgánica constitucional de educación, más conocida como LOCE. Luego de semanas de trabajo,

recogiendo las diversas opiniones de los principales actores nacionales asociados a materias educativas, se llega a un acuerdo nacional en la materia y envía al parlamento el proyecto en abril de 2007 para su discusión. Dos años más tarde es aprobado por ambas cámaras del Congreso Nacional, siendo promulgado como ley de la República el 17 de agosto de 2009 y publicada el 12 de septiembre del mismo año.

En estricto rigor, la Ley General de Educación (LGE) fue la alternativa que el gobierno presentó para derogar la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), ley de educación heredada de la dictadura. *“Si bien la LGE establece criterios educativos e introduce algunas instancias democráticas como los consejos escolares, esta ley mantiene intactos los principales pilares que hacen que nuestro sistema educativo sea de mala calidad, discriminatorio y mercantil”* (Vernor, 56, 2019). Esto implica que una desigualdad de derechos, privilegiando el derecho a la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, permitiendo que los sostenedores mantengan su derecho a lucro y se privilegie el derecho a desarrollar cualquier actividad económica, de propiedad por sobre el derecho a la educación. Además, esta ley sigue impidiendo una participación efectiva de los estudiantes, profesores y apoderados en las escuelas, siendo más importante el derecho del sostenedor educativo sobre su negocio que la participación de los actores educativos en su educación, haciendo de los consejos escolares una instancia consultiva y no resolutive.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación ocupa un rol central, porque es la que permite saber si los estudiantes han aprendido los contenidos, habilidades y actitudes esperadas. Por ello, estos criterios de evaluación, calificación y promoción de estudiantes de 1° básico a 4° medio, están basados en la autonomía y flexibilidad establecidas en la Ley General de Educación y que adquieren especial relevancia. Este documento tiene además como marco regulatorio el Decreto 67 sobre Evaluación, Calificación y Promoción Escolar.

De la ley general de educación se desprende la *“ley de Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media después de un debate transversal a nivel nacional, que también se inició durante la llamada*

“Revolución Pingüina”, el año 2006, y que culminó en una mesa de trabajo que, entre otras cosas, proponía crear una Agencia de la Calidad y una Superintendencia de Educación, instituciones que se fundan mediante esta ley”. (Falabella, 2013, 4)

Esta nueva ley establece como un deber del Estado (en concordancia con lo dispuesto en la LGE) propender a asegurar una educación de calidad y equidad, entendiendo por esta última el que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Además, amplía el concepto de educación, al que define como un proceso de aprendizaje cuya finalidad es que las personas alcancen su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Sin embargo, hay ciertos elementos que preocupan en relación con la ley de aseguramiento de la calidad. Por lo anterior es necesario reconocer que

“el potencial de descoordinación sistémica que propicia dicha ley, hace urgente y necesario minimizar los espacios de descoordinación, y a la vez forzar por ley ciertas coordinaciones críticas, que requieren un esfuerzo extra al reglamento vigente, siendo un desafío concreto la fiscalización efectiva. Además, es preocupante el potencial de profundizar las distorsiones de mercado que presenta el actual sistema de evaluación de calidad, siendo deseable contar con la seguridad, de que el sistema de evaluación hará las debidas distinciones entre establecimientos”

(Falabella, 2013, 4)

Es preocupante entonces que reiteremos el constante paradigma de la relación SIMCE estrato socioeconómico como el único elemento de discusión acerca de la calidad educativa, donde en ningún caso la evaluación puede ser para alumnos, profesores y/o directivos, un agente punitivo en la medición del aprendizaje.

La evaluación de desempeño entonces se viene a presentar como un sistema de apreciación del desenvolvimiento del individuo a su cargo y su potencial de desarrollo. Por ello, toda evaluación es entendida por muchos como un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o status de algún objeto o persona. En este contexto, el docente se considera como uno de los factores más importantes para incidir en la calidad de los aprendizajes dentro del aula. Se inicia entonces una cultura de la evaluación de desempeño profesional formativo en lo que se relaciona a desarrollar y potenciar las fortalezas que debe tener el docente hoy para elevar la calidad de la educación chilena. El sistema de evaluación del desempeño profesional docente que se realiza en nuestro país representa uno de los puertos en materia educacional más relevantes durante el transcurso de estos años, los cuales han estado orientados al fortalecimiento de la profesión docente.

Respecto a lo anterior, el docente se considera como “uno de los factores más importantes para incidir en la calidad de los aprendizajes dentro de la sala de clases” (Escribano, 2018, 12). Se inicia entonces la cultura de la evaluación del desempeño profesional formativo en lo que se relaciona directamente a desarrollar y potenciar ascendentemente las fortalezas que debiese tener el docente de hoy. Todo ello para elevar la calidad de la educación en este país, ya sea a nivel de escuela y del sistema en general. El sistema de evaluación del desempeño profesional docente que se realiza en nuestro país representa uno de los esfuerzos en materia educacional más importante durante el transcurso de estos años los cuales han estado orientados al fortalecimiento de la profesión docente.

2.3.1 Instalación y evolución del marco normativo sobre evaluación docente

Cuando se trata el tema de la evaluación docente como política educativa es, sin lugar a dudas, una materia controversial en todo sentido y a simple vista pareciera ser algo novedoso, sin embargo, la historia dicta algo totalmente distinto. Comenzar a mirar la evaluación docente en nuestro país es remontarse al siglo XIX, específicamente al año el 1844, donde se sitúan los primeros indicios y la tentativa de una Evaluación Docente, la que se designó como “*Prontuario de Legislación escolar*” (Escribano, 2018, 15). En Chile dan testimonio de la evaluación docente una variada y amplia gama de leyes, decretos, circulares y resoluciones recopiladas

sobre instrucción primaria: Una ordenanza a modo reglamentario de 1844 facultaba a la dirección de todos los establecimientos de instrucción científica y literaria, más conocidos en la actualidad como liceos, una especie de jurisdicción sobre aquellos empleados perteneciente a la instrucción pública, en virtud de lo cual se podía “reprender, suspender por algún tiempo o pedir al Gobierno la separación de los empleados ineptos, inmorales o que falten en materia grave a sus deberes”. (Schmelkes, 2013, 34). En nombre en sí es bastante decidor respecto al objetivo de evaluar a los docentes de la época y generar entonces una política estandarizada respecto a la materia. Dentro de estos mismos márgenes conceptuales y para entender mejor la idea de evaluación docente en el Chile del siglo XIX, lo entrega el diccionario de la RAE, sin lugar a duda un aporte significativo el cual entrega las siguientes acepciones de la palabra prontuario: “Resumen o breve anotación de varias cosas a fin de tenerlas presentes cuando se necesiten/ Compendio de las reglas de una ciencia o arte” (RAE, 2021, 1653). Esta Evaluación entonces, tal como se puede comprender, tenía como único objetivo el controlar para luego castigar a los docentes, donde: “el arte de castigar debe apoyarse, por lo tanto, en toda una tecnología de la representación y una normativa legal”. (Foucault, 1976, 21).

Continuando con el concepto de prontuario como ordenanza y su nexo con educación, el mismo reglamento creaba juntas provinciales de educación e instrucciones de inspección pública y detallaba trece deberes de los rectores de los establecimientos educacionales, seminarios y de los maestros de escuela, entregando así el control y seguimiento de esta norma a las referidas juntas e inspecciones internas de dichos establecimientos. En esos años entonces, sin duda una moderna e innovadora práctica de evaluación docente consistía en encargar y dar atribuciones a las inspecciones, quienes a su vez debían dar cuenta del proceso mediante la elaboración de “informes periódicos”, los cuales por el solo mandato de la ley consideraban “las aptitudes intelectuales y morales de los directores i (sic) maestros y se diseñaban para recomendar a los individuos que lo merezcan por su celo i (sic) contracción, i (sic) el aprovechamiento de sus alumnos”. (Schmelkes, 2013, 45).

Ya en el siglo XX, según la investigación bibliográfica realizada, no hay mayores antecedentes que reconozcan un sustento técnico específico para hablar de Evaluación Docente, entendida ésta como Política Educativa y formalizada mediante documentos públicos. De todas formas, es de suma importancia considerar que esta profesión (docente) es continuamente evaluada. Sin perjuicio de lo anterior, en general y erróneamente esta evaluación de los docentes se centra en los resultados de logro de los aprendizajes de sus alumnos, es decir, si sus estudiantes alcanzan buenos resultados, el cometido del docente será encasillado como excelente, dando luego una cuantificación a este concepto; mientras que, si esos resultados son considerados, malos y/o insuficientes, el desempeño del docente es encasillado deficiente. *“Evaluaciones estandarizadas actuales como el SIMCE, la PSU/PTU y la antigua PAA beneficiaban y siguen beneficiando directamente la competencia, permitiendo así lo que hoy se conoce como Evaluación Docente en Chile, y todo lo que eso conlleva”* (Schmelkes, 2013, 32). Sería erróneo no mencionar que, desde hace muchos años hasta la actualidad, *“los docentes de nuestro país de manera informal se ven sometidos a un proceso evaluativo en relación a los resultados obtenidos por sus estudiantes en todos estos instrumentos evaluativos estandarizados, lo que evidentemente no posee sustento a nivel reglamentario, pero que sin embargo se realizaba a nivel de las instituciones educativas”* (Schmelkes, 2013, 32). No es una extrañeza y por lo demás, bastante habitual, saber o tener conocimiento de algún docente desvinculado de algún establecimiento por los logros en las evaluaciones de los alumnos anteriormente mencionadas práctica que hoy en día se sigue efectuando, pues los docentes deben vivir en la inquebrantable disputa por optimar estos resultados, haciéndose conscientes que esta sociedad en su conjunto, evalúa la calidad de su trabajo por dichos resultados.

Recién a fines del siglo XX, en nuestro país se comienza a cimentar lo que es la actual Reforma Educacional, la que será excepcionalmente influyente en los que es la actual Evaluación Docente y las leyes que se desprenden, ya que bajo este argumento se comienza a tomar como herramienta de mejora la evaluación, haciendo *“uso creciente de la evaluación del sistema, de los establecimientos y de los logros del aprendizaje”* (Núñez, 1997, 98). En la década de los noventa,

concretamente en el año 1990 se registra un sistema de calificación para los docentes en lo que es el Estatuto Docente en su artículo 14, en el cual se establece que se calificará a los docentes en cuanto a su responsabilidad profesional y funcionaria, al perfeccionamiento realizado, su desempeño profesional y por sus méritos excepcionales.

Ya en pleno siglo XXI, específicamente el doce de febrero de 2004 el artículo 14 del estatuto docente fue reemplazado por lo que es actualmente la ley 19.933, dejando así pretérita la expresión de calificación por un nuevo y moderno concepto más holístico, que es el de evaluación. Según Jaime Prea (2010) el contexto Político en el cual se despliega todo este proceso es bastante complejo, debido a que una gran cantidad de docentes han opuesto resistencia a esta evaluación contemplada en el Estatuto Docente. En el año 2000 surge, en varias comunas del país, la intención e idea de someter a sus profesores a un sistema de Evaluación que permitan mejorar los resultados de los estudiantes en relación a las evaluaciones estandarizadas que acusan una gran brecha en nuestro país, razón por la cual se hizo inaplazable el diseñar un sistema a nivel país de Evaluación, ya que, de no ser así, existiría una gran cantidad y variedad de sistemas evaluativos independientes, sujetos éstos mismos según los diversos proyectos educativos de cada establecimiento y la realidad que de ellos desprenden, aumentando así de manera más probable, la brecha que existía en el ámbito educativo. Por otra parte, durante ese mismo año, los deficientes resultados de la educación pública en Chile llevan, en general, a sindicar a los docentes como los grandes culpables de esta situación, razón por la cual los tres actores involucrados en los que es la educación pública en Chile, el Ministerio de Educación, Colegio de Profesores y Asociación Nacional de Municipalidades deciden diseñar un Sistema de Evaluación Docente. Es necesario aclarar que en Chile además existe la educación particular subvencionada, y particular, aristas que la ley esboza, pero de la cual no se hace cargo como sí sucede con el sistema municipal. Esta evaluación nace con el claro propósito, por lo menos en la teoría, de mejorar la calidad de la educación, ya que a pesar del tiempo que lleva en marcha la Reforma Educacional, los resultados de esta Reforma, en relación con la calidad de la educación han sido poco alentadores, ya que no da los frutos deseados.

Mientras aún no se concretaba el proyecto de ley de evaluación docente y más aún cuando tampoco comenzaba su tramitación en el parlamento, sobre el zócalo de la fortaleza del consenso y del acuerdo técnico suscrito por las partes, comenzó a implementarse el proceso evaluativo formal en el año 2003, el cual prometía medir de mejor forma a los docentes chilenos. Es necesario comenzar señalando que este proceso partió con un carácter gradual, con la evaluación en ese primer período solo de docentes generalistas de primer ciclo de enseñanza básica y con la participación de 3.673 docentes. Este prometedor proyecto de ley ingresó al parlamento en noviembre de 2003 y fue aprobado nueve meses más tarde. Luego de su promulgación, la Ley 19.961 fue publicada en el diario Oficial el 14 de agosto de 2004. Con anterioridad, dando continuidad al proceso de evaluación implementado el año anterior, se inició la Evaluación Docente correspondiente al año 2004, incluyendo profesores generalistas de primer ciclo básico y docentes de segundo ciclo que impartían los subsectores de lenguaje y comunicación, matemáticas, estudio y comprensión de la naturaleza, y estudio y comprensión de la sociedad. Independiente de la medida señalada anteriormente el hecho de que el reglamento de evaluación docente aún no se encontrara aprobado hicieron que la cantidad de docentes evaluados durante este segundo año de aplicación se redujera ostensiblemente. La Ley 19.961 ya comenzaba a tener sus primeros traspies operativos dentro del proceso de la evaluación docente. En esta ocasión casi la totalidad de los aspectos activos del proceso se plasmaron en una reglamentación formal y pública, y tras la introducción de variadas modificaciones a su texto y nueve meses de tramitación, la Contraloría General de la República tomó razón del Decreto Supremo de Educación 192, de 2004, que aprobó el reglamento sobre evaluación docente. Frente a ello se hizo rutinaria las constantes modificaciones al reglamento hasta el año 2005, momento en el cual la Evaluación Docente tuvo por primera vez aplicación nacional y fueron evaluados 10.665 docentes.

Un desafío de todo este proceso fue declarar válida y legal la evaluación docente. Para ello se aprobó la Ley 19.961 y de su reglamento, a través de otra disposición legal y, para todos los efectos, la evaluación docente realizada durante 2003 y 2004 en las comunas que voluntariamente se incorporaron a ella en dichos

años, las que se encuentran consignadas en las Resoluciones Exentas N° 10.015 y N° 11.750, ambas del 2004, del Ministerio de Educación.

Luego de estos cuasi ensayos evaluativos, la normativa legal de la evaluación docente ha sufrido modificaciones legales importantes para el sistema de evaluación, pero de todos modos en la actualidad se puede asegurar que guste o no, es el sistema de evaluación oficial de muchos docentes chilenos.

En relación al sistema de evaluación docente que actualmente rige en nuestro país, es justo declarar que desde sus raíces es concebido como un sistema de calificación, hasta que llega a ser ley, en agosto de 2004. En el año 1990 con la promulgación del Estatuto de la Profesión Docente, se consagra el sistema de calificaciones de carácter funcionario, sin que éste diera frutos dada la constante negativa del gremio. En 1997 el Congreso nacional de Educación resuelve en el capítulo referente al fortalecimiento de la profesión docente, la *“evaluación de Desempeño Profesional como el mecanismo adecuado para reemplazar el concepto de calificación”*. (Schmelkes, 2013, 34). En 1998 el Colegio de Profesores en su negociación con el Ministerio de Educación, plantea la derogación del sistema de calificaciones, sin embargo, el MINEDUC rechaza esta demanda, aludiendo que sólo están dispuestos a discutir el mejoramiento del reglamento de calificaciones y no su derogación. El Colegio de Profesores rechaza esta postura, pero continúa debatiendo el tema hasta que en el año 2000 surge luz blanca, la cual arroja como resultado *“Los Criterios Fundantes para una Propuesta de Desempeño Profesional”* (Schmelkes, 2013, 84), firmada por el MINEDUC y el Colegio de profesores.

Por otro lado, en el año 2000 la Asociación chilena de municipalidades había resuelto aplicar públicamente este sistema de calificación, cuando el Colegio de profesores pide suspender esta acción e instalar una comisión técnica de carácter nacional para avanzar en los criterios primarios de un sistema de evaluación, tal como lo mandara el Congreso nacional de Educación. De esta manera la composición tripartita facilitaría la suspensión de aplicación de normas de calificación, mientras no se llegará a acuerdos en el caso. Así entonces, esta propuesta tuvo el efecto esperado, ya que, a pesar de su vigencia, durante los últimos once años, su aplicación había estado suspendida. De esta forma, esta 16

comisión tripartita trabaja durante tres años en un proceso de difícil estudio, discusión y debate permanente, de qué se va a evaluar y cómo se definirá lo que el profesor hace. Bajo esta mirada nace el Marco de la Buena Enseñanza, el cual tuvo dos consultas nacionales para validarlo.

En consecuencia, este proceso de creación del sistema de Evaluación Docente ha tenido una larga historia, culminando con la consulta nacional realizada el diez de julio de 2003 a 65.846 profesores del ámbito municipal, es decir, más del 80% de profesores que ejercen en el sector público. Por lo tanto, el sistema de Evaluación Docente fue respaldado por el 66,95% de los votos válidamente emitidos (Schmelkes, 2013, 10). En definitiva el sistema de Evaluación Docente está regulado en la letra d) del artículo 12 de la ley nº 19.933, publicada en el diario oficial el 12 de febrero de 2004 y reemplaza al artículo 70 del Estatuto Docente, dejando de lado al antiguo sistema de calificaciones y estableciendo un nuevo sistema de evaluación, el cual tiene un carácter formativo, se aplicará cada cuatro años, y cuyo resultado final se expresará en alguno de los siguientes niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio. La Ley 19.961, promulgada el 9 de agosto de 2004, establece las normas que regulan la evaluación de los profesionales de la educación, modificando y complementando el artículo 70 de Estatuto Docente. Por último, el 11 de junio de 2005 fue publicado en el diario oficial el Reglamento sobre Evaluación Docente.

Todo este largo proceso dará las directrices del significado de evaluación, que se va a estructurar como un sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñan como docentes de aula en el sector municipal. Es un proceso formativo, que se llevará a cabo cada cuatro años. Sus objetivos están orientados a “fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr mejores aprendizajes en sus alumnos y alumnas” (Reglamento de evaluación docente, 2004, 5). Cada docente evaluado conoce previamente los criterios con los que será evaluado, contenidos en el Marco de la Buena Enseñanza. Existen cuatro instrumentos de evaluación: a) Diseño e implementación de una Unidad Pedagógica. b) Evaluación final de la Unidad Pedagógica. c) Reflexión sobre su

quehacer docente. d) Filmación de una clase. Al final de este proceso, el profesional evaluado recibe un informe individual de resultado, que cuenta con los aspectos más y menos logrados de su desempeño. Cuando un docente resulta evaluado de manera destacada o competente, puede postular voluntariamente a una asignación variable de desempeño individual (AVDI), en donde deberá rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondientes a su nivel y subsector de aprendizaje. Por otra parte, cuando los resultados de la evaluación se clasifican en un nivel básico o insatisfactorio tendrá acceso a planes de superación gratuitos (asumidos por el sostenedor).

En el desarrollo e implementación de este sistema están involucrados los siguientes actores: Municipios (Administrador), MINEDUC - a través del CPEIP (Coordinación técnica). Asesoría técnica independiente (entidad académica asesora y capacitadora) y los docentes evaluados. Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica, institución dependiente del MINEDUC, creada en el año 1967. Evaluadores Pares (seleccionados y capacitados por CPEIP), coordinador comunal (jefe DAEM o Director de la Corporación de Educación Municipal), comisión Comunal de Educación (evaluadores pares y coordinador comunal), y por último los encargados de Evaluación de SEREMIS y DEPROVS.

Todo este recorrido culmina con la Ley 20.903 que crea el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para:

“acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional, según lo publicado por la unidad de inducción y mentoría en el ejercicio profesional docente. Este derecho lo pueden ejercer todos aquellos que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docentes” (red maestros de maestros, 23, 2019).

Este acompañamiento consiste en una mentoría de un profesional de la educación capacitado, calificado y formado en universidades acreditadas e instituciones públicas o privadas, sin fines de lucro, en convenio con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), para facilitar la inserción al ejercicio profesional de docentes principiantes. Se fomentará que los mentores se desempeñen en el mismo establecimiento que el docente principiante, o en el mismo contexto escolar.

2.3.2 Instrumento de evaluación utilizados para evaluar internamente el desempeño docente dentro del aula.

Según los lineamientos académicos, *“el profesor debe ser monitoreado constantemente dentro del aula y también en su quehacer profesional, particularmente ocuparse del proceso de evaluación y para eso necesita instrumentos de soporte.”* (Elías, 2015, 41). De manera formal se informa al cuerpo docente al inicio del año escolar respecto a este proceso, puesto que *“transparentar los lineamientos evaluativos es fundamental dentro del proceso, dando así un soporte efectivo que acompañe el trabajo profesional del docente”* (Elías, 2015, 41). Los instrumentos internos utilizados para evaluar al profesor, trae consigo tres instrumentos técnicos para ser llevado a cabo. Estos instrumentos también son conocidos y socializados con todos los docentes, quienes conocen los estándares de evaluación. No obstante, es preciso destacar que el factor sorpresa es también parte del proceso, pues está establecido que no se dará aviso alguno al docente cuando sea visitado dentro del aula.

Estos instrumentos de evaluación vienen a dar soporte técnico al área académica del Colegio en estudio, pues son el insumo que las personas encargadas de evaluar poseen para medir el desempeño de los docentes a su cargo. En la práctica, quienes evalúan son: coordinadores pedagógicos, director académico y rector. Estos cargos, según el reglamento de orden, higiene y seguridad de la fundación educacional deben ser ocupados por profesionales de la educación con una trayectoria de cinco años mínimo ejerciendo la docencia.

Esta práctica sistemática se sustenta en base a la necesidad de mejorar el trabajo de los docentes en el aula, favoreciendo así el aprendizaje de todos los estudiantes que tienen a su cargo. El por ello que el acompañamiento-seguimiento que se realiza al profesor constituye, según los lineamientos del Liceo, una valiosa herramienta para nutrir la labor pedagógica, impactando así de manera positiva y directa todo el proceso de aprendizaje.

Este trabajo está directamente a cargo de la dirección académica (también conocida como unidad técnica pedagógica - UTP), quienes aspiran en avanzar en aspectos esenciales de las prácticas pedagógicas.

Es entonces donde el evaluador (director, director académico y/o coordinador pedagógico) visita la sala de clases sin aviso previo, y sin participar de la clase toma registro de este trabajo mediante los siguientes instrumentos:

A. Pauta de observación de clases: Registro etnográfico

El registro etnográfico es un insumo que se utiliza usualmente en investigación para observar hechos, procesos o sujetos, donde se documentarán las observaciones tomando un tiempo y lugar determinado para el registro de la información recogida. Es necesaria la presencia de un “observador”, quien manteniendo una atención sostenida y constante debe tener la capacidad para captar y registrar todo aquello que facilite a entender las conductas de quienes está observando.

La pauta de registro etnográfico entonces se presenta en el siguiente formato:

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES: REGISTRO ETNOGRÁFICO

Establecimiento:		
Profesor:		Asignatura:
Curso:	Observador:	
Fecha:	Asistencia:	Matrícula:

Nombre Unidad:	
Objetivo de la clase:	
Foco de la Observación:	
Evidencias que dan cuenta del foco de observación:	

Hora:	Describa lo que sucede en la clase por períodos de 5 o 10 minutos. Se registran los hechos que se suscitan al interior de la sala.

Observaciones:

	0: Ausencia		1: Presencia	
El cuaderno del estudiante ...	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
Se encuentra con la materia completa.				

Contiene las fechas de cada clase.				
Evidencia actividades de desarrollo de habilidades superiores.				
Contiene revisiones por parte del profesor.				
Contiene corrección evidente por parte del profesor				
Contiene mensajes de refuerzo positivo del profesor.				
Se encuentra ordenado.				
Se encuentra limpio.				

(Instrumentos de evaluación utilizados por el establecimiento en estudio, 2020)

El registro etnográfico que se utiliza para posteriormente y junto con otros instrumentos, intentar medir el desempeño del docente dentro del aula en el establecimiento educacional en estudio tiene cuatro partes fundamentales:

En primer lugar, se registran los datos del establecimiento, el nombre del profesor y su respectiva asignatura, el curso donde se realiza la observación, los datos del observador, fecha de la observación, asistencia del curso donde se realiza la observación comparada con el número de matrícula del mismo.

Luego ya entrando a temas técnicos, en la pauta de observación se deben declarar: el nombre de la unidad tratada por el profesor al momento de la observación, el objetivo de la clase, el foco de la observación y las evidencias que dan cuenta del foco de la observación. Ya adentrándonos a la observación misma, la misma pauta solicita al observador describir lo que sucede en la clase por períodos de 5 o 10 minutos, donde se deben registrar los hechos que se suscitan al interior de la sala.

Para finalizar se presenta un cuadro donde se debe registrar el trabajo que cuatro estudiantes realizan en cuanto al registro de los contenidos en el cuaderno. Los estudiantes son identificados como: estudiante uno, estudiante dos, estudiante tres y estudiante cuatro

B. Pauta de acompañamiento en aula

Al igual que en la pauta de registro etnográfico, este instrumento integra los datos del establecimiento, el nombre del profesor y su respectiva asignatura, el curso donde se realiza la observación, los datos del observador, fecha de la observación, asistencia del curso donde se realiza la observación comparada con el número de matrícula de este. Luego declara el objetivo de la clase y el nombre de la unidad.

AREA ACADÉMICA

PAUTA DE ACOMPAÑAMIENTO EN AULA

Establecimiento :		
Nombre docente observado :		
Asignatura :		Curso:
Fecha:	Asistencia:	N° total de alumnos:
Observador:		

Nombre de la unidad:	
Objetivo de la clase:	

GRADO DE DESEMPEÑO:	
0	: La acción descrita en el indicador, NO se realiza
1	: La acción descrita, se realiza 1 sola vez durante el desarrollo de la clase.
2	: La acción descrita, se realiza a lo más dos veces durante el desarrollo de la clase.
3	: La acción descrita, se realiza de manera permanente durante el desarrollo de la clase.
4	: La acción descrita, se realiza de manera permanente durante el desarrollo de la clase.
5	: La acción descrita, se realiza de manera permanente y destacada durante todo el desarrollo de la clase.
NA	: No aplica.

INTERACCIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE	EVALUACIÓN
El docente mantiene durante la clase una buena comunicación con los estudiantes.	

El docente genera oportunidades de participación en distintos momentos de la clase.	
El docente refuerza positivamente las intervenciones o acciones de los estudiantes.	
El docente promueve la participación de sus estudiantes de manera respetuosa.	
El docente se expresa verbalmente de manera adecuada y acorde al nivel de desarrollo de los estudiantes.	
NORMALIZACIÓN	EVALUACIÓN
El docente promueve en los estudiantes un ambiente de trabajo organizado.	
El docente reacciona positivamente ante un elemento que dificulta el normal desarrollo de la clase.	
El docente promueve que los estudiantes permanezcan ordenados durante el desarrollo de las actividades, a menos que se requiera lo contrario	
El docente promueve entre sus estudiantes la limpieza de la sala.	
El docente de manera permanente, mantiene normas de convivencia en el aula.	
PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	EVALUACIÓN
El docente domina el conocimiento de la disciplina que imparte.	
El docente domina los contenidos referidos al marco curricular nacional.	
El docente domina la didáctica de la disciplina que enseña.	
El docente tiene la planificación disponible en la sala.	
El docente desarrolla la clase de acuerdo a lo planificado.	

METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE	EVALUACIÓN
El docente utiliza estrategias de motivación inicial.	
El docente contextualiza la clase en que se encuentra: objetivos y propósitos de la clase.	
El docente recupera los contenidos de clases anteriores.	
El docente aplica técnicas de organización de la información: esquemas, diagramas, tablas, mapas conceptuales, etc.	
El docente desarrolla actividades que respondan a los estilos de aprendizaje de los estudiantes (visuales, auditivos y kinestésicos).	

El docente entrega instrucciones claras y precisas para la realización de las actividades.	
El docente utiliza estrategias de trabajo colaborativo.	
El docente incentiva la investigación a partir de la entrega de fuentes concretas de información.	
El docente realiza un cierre de la clase, mediante diferentes estrategias que corroboren el cumplimiento del objetivo de la clase.	
MONITOREO Y EVALUACION DE APRENDIZAJES	EVALUACIÓN
El docente monitorea permanentemente durante la clase, a través de diversos procedimientos el aprendizaje de sus estudiantes.	
El docente retroalimenta a los estudiantes con respecto al monitoreo que realiza durante el desarrollo de la clase.	
El docente utiliza el error favoreciendo el aprendizaje: rescata errores comunes e indaga su origen, sugiere preguntas que permitan verbalizarlos.	
El docente evalúa al cierre de la clase en coherencia con los objetivos definidos al inicio y en la planificación.	
El docente desarrolla habilidades cognitivas en sus estudiantes	
CLIMA Y AMBIENTE ADECUADO PARA EL APRENDIZAJE	EVALUACIÓN
El docente tiene preparados los materiales y/o recursos necesarios para el desarrollo de la clase.	
El docente utiliza estrategias de enseñanza que involucran desafíos para los estudiantes.	
El docente genera un clima de respeto, evitando agresiones y descalificaciones.	
El docente logra la atención de todos sus estudiantes durante la clase.	
El docente propicia un ambiente de participación a través de preguntas, opiniones y aportes relacionados con los contenidos de la clase.	
El docente manifiesta de forma verbal y actitudinal que sus estudiantes son capaces de aprender.	
El docente refuerza positivamente los logros y avances de los estudiantes (estímulos, felicitaciones, anotaciones positivas, otros).	
USO EFICIENTE DEL TIEMPO DE LA CLASE	EVALUACIÓN
El docente toma puntualmente el curso.	
La clase se desarrolla de acuerdo a lo planificado.	

Las actividades programadas se ajustan a los tiempos disponibles.	
El tiempo asignado a las actividades está de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	
La clase termina a la hora programada.	

(Instrumentos de evaluación utilizados por el establecimiento en estudio, 2020)

Respecto a la pauta de acompañamiento de aula es necesario precisar que esta la utiliza el evaluador para cuantificar el trabajo realizado por el docente según grados de desempeño. Debe ser completada después de realizar el registro de la observación etnográfica y según protocolos vigentes no debe ser retroalimentada con el docente evaluado.

También se presentan los denominados “grados de desempeño”, siendo ellos representados con los números del cero al cinco, integrando además el concepto “no aplica.”. Dichos conceptos asociados a su respectivo valor gradual son: La acción descrita en el indicador, no se realiza (cero), la acción descrita, se realiza una sola vez durante el desarrollo de la clase. (uno), la acción descrita, se realiza a lo más dos veces durante el desarrollo de la clase. (dos), la acción descrita, se realiza de manera permanente durante el desarrollo de la clase. (tres), la acción descrita, se realiza de manera permanente durante el desarrollo de la clase. (cuatro), la acción descrita, se realiza de manera permanente y destacada durante todo el desarrollo de la clase. (Cinco).

Esta evaluación está separada en siete grandes temas estructurales: Interacción docente – estudiante, normalización, preparación de la enseñanza, metodologías y estrategias pedagógicas del docente, monitoreo y evaluación del aprendizaje, clima y ambiente adecuado para el aprendizaje y, por último, el uso eficiente de los tiempos en la clase.

C. Pauta de retroalimentación observación de clases

La pauta de retroalimentación de observación de clases se realiza entre el evaluado y el evaluador. Este último presenta una devolución de lo observado y realiza las preguntas declaradas en pauta: ¿Cómo te sentiste en esta oportunidad?,

¿Cómo crees que estuvo tu clase?, ¿Crees que se cumplió el objetivo? ¿Por qué?, ¿Crees que los estudiantes aprendieron?, ¿Cuál era el objetivo o la intención de tu clase? ¿Qué querías lograr?, ¿Cuáles son los aspectos positivos y los que hay que mejorar de acuerdo a su reflexión? Estas preguntas deben ser respondidas en su totalidad por el docente observado, quien además declarará su visión en relación con los aspectos positivos y negativos de su clase.

AREA ACADÉMICA

PAUTA DE RETROALIMENTACIÓN OBSERVACIÓN DE CLASES

La devolución de lo observado en aula, se centra en explicitar:

¿Cómo te sentiste en esta oportunidad?
¿Cómo crees que estuvo tu clase?
¿Crees que se cumplió el objetivo? ¿Por qué?
¿Crees que los estudiantes aprendieron?
¿Cuál era el objetivo o la intención de tu clase? ¿Qué querías lograr?

DESDE LA REFLEXIÓN ANTERIOR

¿Cuáles son los aspectos positivos y los que hay que mejorar de acuerdo a su reflexión?

Aspectos positivos	Aspectos a mejorar

Ámbito de mejora / Acuerdos	Periodo de implementación	Fecha de verificación

Comentarios:

Firma Docente

Firma Observador

Fecha: _____

(Instrumentos de evaluación utilizados por el establecimiento en estudio, 2020)

Por su parte, el evaluador luego de haber interrogado al docente evaluado procede a declarar los ámbitos de mejora que se deben implementar. Para ello el instrumento propone un cuadro donde se consignará el período de implementación y fecha de verificación de los acuerdos, los cuales deberán ser evidenciados en la próxima evaluación.

Es importante agregar que al final de esta pauta se integra un apartado denominado “comentarios”. Es aquí donde se debe consignar cualquier punto a considerar que no se trató en este proceso evaluativo o bien que el evaluador o evaluado estimen conveniente.

2.3.3 Fundamentos técnicos de la evaluación docente interna

Las pautas de evaluación realizadas en relación con este proceso interno de evaluación docente responden a ciertos criterios institucionales que son importantes de considerar, puesto que ellos de una u otra forma darán los lineamientos que la fundación educacional considera para perfilar a los profesores que trabajan en los ocho colegios de la red. Estos responden además a contextos de colegios en situación de vulnerabilidad, e instituciones educaciones religiosas (católicas).

Por ello los fundamentos técnicos, si bien se sustentan en los decretos y leyes vigentes para todos los colegios del país, tendrán la particularidad que responden a los factores anteriormente mencionados:

A. Plan estratégico institucional (PEI) 2018-2121 Fundación Educacional

El plan estratégico institucional declara meta *“Construir y validar un proceso formativo de calidad que permita el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimensiones, humanas y espirituales, para la búsqueda del bien común desde el encuentro personal con Jesucristo.”* (PEI, 2017, 5). De anterior es necesario centrarnos en la idea de construir y validar un proceso formativo de calidad, lo cual es bastante complejo enmarcado en todas sus dimensiones, puesto que desde un principio sería interesante que el mismo plan definiera el concepto de calidad para entender de mejor forma su aplicación. De todas formas, y para conseguir ese

objetivo, el área académica de la fundación educacional declara en el mismo PEI que es tarea principal: “Mejorar los aprendizajes mediante una Gestión Curricular y pedagógica que asegure estándares de calidad para cumplir la misión institucional” (PEI, 2017, 6). Para ello se declara explícitamente que, en la línea de gestionar el aprendizaje, tendrá “un foco intensivo en la observación de aula a todos los docentes y en la aplicación de simulacros SIMCE y PSU (...) y también en la retroalimentación y todas las observaciones que se puedan realizar al docente del proceso” (PEI, 2017, 7). Vale decir, en un mismo objetivo se integra la preparación mediante los denominados “simulacros” para mejorar los puntajes de los instrumentos estandarizados a nivel nacional (SIMCE y PSU) con la observación de aula a todos los docentes. Entendiendo ambas acciones como relacionadas entre sí y dependiente una de otra. Es importante entonces declarar que el foco en las observaciones de aula a todos los docentes está explícitamente declarado en el PEI, por cuanto los ocho colegios dependientes de la fundación educacional deberán caminar en la misma línea, propiciando las estrategias definidas como lineamientos fundacionales que les lleven a mejorar los puntajes de las evaluaciones externas estandarizadas.

B. Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)

El Plan de Mejoramiento Educativo se entiende como *“un instrumento de planificación estratégica que permite organizar de manera sistémica e integrada, los objetivos, indicadores de logro y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes de una institución escolar”* (González, 2015, 15). La existencia de este tipo de herramientas de gestión implica establecer el desarrollo de ciclos de mejora continua, concebidos como un conjunto de fases articuladas por las cuales se transitará permanentemente hacia la mejora de la gestión institucional y los resultados educativos en función de lo declarado en el nuevo Proyecto Educativo Institucional.

Este diseño, debe ser generado con la participación de distintos actores e integrantes de la Comunidad Educativa, y tiene a la base tres fundamentos. Estos son: Una nueva Visión Institucional, la definición del perfil del estudiante que se quiere educar y una formalización de los sellos distintivos de la institución

Son justamente los sellos distintivos del colegio, los que nos dan luces respecto al tema en estudio, puesto que el primero de ellos es la excelencia académica, lo que se conseguirá según el documento con una evaluación constante de los aprendizajes y monitoreo.

C. Reglamento de evaluación

Las disposiciones que se presentan en el reglamento de evaluación, establecen las normas sobre evaluación, calificación y promoción, de todos los niveles y modalidades de enseñanza de acuerdo al decreto supremo 67/2018 durante todo el año lectivo y serán difundidas por las/os docentes a estudiantes, padres y apoderados, al inicio de cada año escolar.

El reglamento de evaluación entonces da directrices para: a) orientar positivamente al alumno en sus intereses, proyectos, anhelos, inquietudes de tal manera que le ayuden a su desarrollo personal, logrando una autoestima positiva y de esta manera encontrar su vocación y proyecto de vida. b) estimular al alumno para que se convierta en un sujeto responsable de su aprendizaje, motivándolo permanentemente al logro de sus objetivos.

Entonces este reglamento de evaluación será entendido como una palanca para el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, a través de la instalación de una política de Enseñanza Basada en Datos (EBD), que apunta al desarrollo de una cultura que ve en los procedimientos de medición, importantes herramientas para garantizar el logro de los estándares de aprendizaje de excelencia, transformando a docentes, equipos directivos y a la comunidad en general, en investigadores de los resultados de los estudiantes, promotores de altas expectativas, y expertos en la focalización del trabajo escolar.

2.4. EVALUACIÓN DOCENTE INTERNA

La importancia de la medición del rendimiento en los establecimientos educativos a través de la evaluación se ha convertido en una herramienta indispensable para mejorar y avanzar en educación. Hoy la preocupación se centra cada vez más en tener una evaluación interna, la que afecta directamente a su

institución, y externa, la que le sirve para compararse con otras organizaciones y alcanzar medidas estándar que posicione a su centro escolar.

Una evaluación interna, a grandes rasgos consiste en la medición de las competencias que el profesional de la educación pone en práctica en la institución educativa, y en los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes que contribuyen al cumplimiento de los objetivos educativos e institucionales; se aplicará en la institución donde labora el docente.

La evaluación interna docente en un establecimiento educacional no es más que una prueba de exploración que se realiza para identificar cuáles son los niveles de desempeño de cada profesor según los estándares acordados por la institución. Esto da el paso para conocer tanto las debilidades como las fortalezas de los evaluados y, de esta forma, saber qué áreas necesitan ser reforzadas, así como también para la toma de decisiones respecto a la materia.

En esta fase y para la realidad del colegio en estudio, se aplicarán los siguientes instrumentos:

- a) Autoevaluación: esta forma de evaluación permite al docente el autoanálisis y la autocrítica, y potencia su desarrollo y autorregulación; este procedimiento tendrá un peso del 5% (cinco por ciento) de la calificación total.
- b) Coevaluación: permite el conocimiento del desempeño docente a través del docente par, es decir, de un compañero que comparte el trabajo en el mismo ciclo, nivel o área, y si es el caso en la misma especialidad; este procedimiento tendrá un peso del 5% (cinco por ciento) de la calificación total.
- c) Evaluación por parte del directivo: permite el conocimiento del desempeño docente a través de la observación del trabajo en el aula y la aplicación de diversos instrumentos por parte de la máxima autoridad educativa o su delegado. La evaluación la efectuará el supervisor de la zona; este procedimiento tendrá un peso del 70% (setenta por ciento) de la calificación total.
- d) Evaluación por parte de los estudiantes: permite el conocimiento del desempeño docente a través de la opinión del estudiante respecto a la metodología de

enseñanza y a las relaciones docente estudiante, se recogerá en un cuestionario que responderán los alumnos de quinto año de educación básica en adelante; este procedimiento no tendrá peso en la calificación total.

e) Observación de una hora clase: consiste en la revisión de la planificación, desarrollo y pertinencia de los recursos didácticos utilizados por el docente en el aula, este procedimiento tendrá un peso de 10% (diez por ciento) de la calificación total.

La evaluación de los docentes es fundamental, especialmente en un contexto en el que no se aplica con frecuencia. Sería deseable que existiera una mayor costumbre de evaluación del profesorado, y que los resultados de esta evaluación sirvieran para proveer de mecanismos para corregir las posibles deficiencias, si las hubiera, como formación, tutoría de profesores o establecimiento de planes de mejora. Entonces, la evaluación constituye un factor importante para la mejora de la calidad de la educación, por eso, los diferentes modelos de evaluación aplicados deberían contemplar las diferentes dimensiones de la vida escolar, contar con los diferentes actores implicados y ser un proceso participativo no solo a nivel interno, sino también externo.

III. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de esta investigación presenta como primer punto, una mirada investigativa desde su paradigma posmoderno, donde el colegio en estudio ubicado en la comuna de Quilicura, católico y particular subvencionado, se presenta como una organización que gestiona y se adapta de una manera eficaz a los cambios que la realidad y tiempo histórico demanda, organizando así de forma creativa y adaptable la nueva realidad cotidiana para sí enfrentar los requerimientos manifiestos de una sociedad que se preocupa por su futuro y subsistencia. Por lo anterior, esta investigación cualitativa se desarrolla mediante el estudio de casos donde cuatro docentes de distintas asignaturas del nivel II° medio aportan con sus vivencias, experiencias y percepciones respecto al tema en estudio. Para ello se utiliza la entrevista abierta, que da la posibilidad de ahondar de forma más exhaustiva desde las realidades narradas por los entrevistados, para así focalizar de mejor manera el estudio de dichas percepciones. Todo lo anterior, mediante un método de rigor plenamente estructurado y establecido de antemano, donde además se tiene en todo momento presente aquellos aspectos éticos que resguardan tanto la investigación como a quienes aportan en este estudio.

3.1 PARADIGMA

El paradigma de este trabajo corresponde a una investigación de cohorte interpretativa. En esta investigación no se acomete realizar generalizaciones a partir del objeto estudiado, sino más bien recoger las percepciones de aquellos docentes que se sometieron a la entrevista. Es por lo anterior, que la atención de este estudio se sustenta en aquellos aspectos no observables a simple vista, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), entonces es de suma importancia develar la realidad, y no buscar medir algún aspecto de ella. Es conocido entonces que este trabajo parte desde los deseos, intereses, motivos,

expectativas, concepción del mundo, sistema ideológico del observador, no siendo posible interpretar de manera neutral la realidad estudiada.

Necesario recordar que el concepto de paradigma vinculado al proceso investigativo en sí mismo, teóricamente hace referencia a un sustento que permite organizar diferentes enfoques investigativos. Para Thomas Kuhn (1971) significa una *“constelación de creencias, valores, etc. que comparten los miembros de una comunidad y, las concretas soluciones de problemas que empleadas como modelos o ejemplos pueden remplazar reglas explícitas como base a la solución de los restantes problemas.”* (Kuhn. 1992, 269). Un paradigma entonces responde a un esquema teórico o una vía de comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado, que implica que se asumiendo así una metodología determinada, frente a la cual guiarán su investigación. Por lo anterior es, que, según el paradigma adoptado, se asumirá una idea diferente en relación al concepto y epistemología de qué es investigar, para qué investigar y cómo investigar.

Históricamente el tratamiento de los paradigmas se ha trabajado de manera dicotómica: casi como una contraposición entre la metodología cuantitativa versus metodología cualitativa, posiciones muchas veces antagónicas que se desglosan de dos grandes enfoques filosóficos que han coexistido en los últimos tiempos: el racionalismo y el subjetivismo. Ya en el siglo XX la investigación científica se ha renovado en sus pensamientos paradigmáticos, moviéndose así desde perspectivas positivistas a visiones más pluralistas y abiertas.

El paradigma interpretativo de este estudio entonces se centra en la descripción de lo que es único y personal en el sujeto y no en lo generalizable; pretendiendo desarrollar conocimiento ideográfico, aceptando a su vez que la realidad es dinámica, cambiante, múltiple y holística; cuestionando así la existencia de una realidad externa valiosa para ser analizada en posteriores estudios. Es por ello que los y las docentes entrevistados/as responderán a una pregunta abierta, que pretende recoger una experiencia particular como realidad concreta y viva sujeta al contraste con otras realidades que se puedan experimentar bajo un mismo concepto.

Este paradigma no concibe la medición de la realidad que viven los y las profesores/as en relación a la evaluación interna docente, sino, su percepción e interpretación, y lo hace como una realidad cambiante, dinámica, dialéctica, que lleva en sí sus propias contradicciones, las cuales en ningún caso quitan validez a este estudio. No acepta la separación de los individuos del contexto en el cual desarrollan sus vidas y sus comportamientos; tampoco ignora los puntos de vista de los sujetos investigados, sus interpretaciones, las condiciones que deciden sus conductas, y los resultados tal y como ellos mismos los perciben. Por lo anterior es fundamental recoger las experiencias de los y las docentes tal y como ellos experimentan su propia realidad, la cual en ningún caso caminaría de forma separada con la realidad del resto de la comunidad educativa.

Desde el trabajo hermenéutico con las entrevistas de los y las docentes se da cimientos a la base metodológica de este paradigma, aparece casi como un procedimiento purificador y articulador en su esfuerzo de comprensión de la práctica evaluativa en el colegio en estudio. La dimensión cultural del establecimiento educativo también juega su papel en esta comprensión, pues la realidad descrita en las fuentes, será interpretada sobre la base de su cultura, de su formación, de su subjetividad.

Bajo este paradigma se van recopilando una serie de resultados que van descubriendo una realidad concreta durante el propio proceso investigativo y van delimitando lo próximo que se va a investigar y la planificación misma del proceso, el cual se muestra cíclico e interactivo. Ahora bien, es interesante acotar que esta dinámica no está exenta de complicaciones, por cuanto pudiera encausarse de tal forma que se pierda el foco del estudio, razón por la cual la agudeza del investigador debe apuntar a encausar esta información en base a la indagación que realmente sea útil para este estudio. Esta investigación siguiendo el paradigma declarado, también corre el peligro de caer en el conservadurismo, pues si bien se interpreta la realidad, también se debe reconocer que no existe un desarrollo de una estrategia de intervención para transformar esta. Por lo anterior y hasta cierto punto, carece de sentido la investigación por sí misma. Por ello y reforzando este punto, se apunta con especial atención a entregar proyecciones y sugerencias que pueden servir

para futuros estudios, como también para generar estrategias de mejora dentro de la comunidad educativa en estudio.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de enfoque que se utiliza en esta investigación a realizarse en una institución educativa particular subvencionada de la comuna de Quilicura es de corte cualitativo, puesto que el tema en estudio necesariamente nos liga con la subjetividad del sujeto y de los actores sociales en su conjunto, en especial de los docentes que serán entrevistados. Estos profesionales que colaboran con el estudio, entregan su percepción en relación a la evaluación del trabajo docente, la cual podría ser similar entre sí o bien encontrarnos con escenarios totalmente dispares. Las indagaciones cualitativas, hoy ampliamente extendidas en las ciencias sociales, se asocian inmediatamente a la investigación, por lo anterior, vamos a identificar al individuo y a la sociedad como el objeto de estudio y a los fenómenos sociales como pilar fundamental para comprender desde lo particular a lo general los diversos motivos, creencias y particularidades que están detrás de los individuos del grupo.

Por lo anterior, podemos decir en un sentido amplio, que la metodología cualitativa como investigación produce datos descriptivos, dentro de las que se incluyen las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable que deben ser medidas con algún instrumento debidamente validado, que en esta ocasión responde a una entrevista abierta. Bajo este enfoque, se hace fundamental describir sistemáticamente las características de las variables integradas a los diversos fenómenos en relación a la percepción de los profesores y profesoras respecto a la evaluación del trabajo docente, todo con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos y/o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos, así como el descubrimiento de relaciones causales.

También debemos prestar atención a lo subjetivo-simbólico, ya que se aleja de la realidad concreta y tangente para presuponer la existencia de significados

sociales ocultos que se esconden tras lo formal. Por ello, “el centro del análisis no está solo en el mundo social visible, también en lo desconocido y alejado de lo innegable”, lo que significa un interés por el estudio de la interacción en sí misma y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad.

3.3.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la presente investigación se enmarca en un estudio de caso, puesto que en el presente estudio serán vinculadas cuatro realidades distintas de docentes en relación al proceso de evaluación que mide su desempeño profesional, “técnica fundamental a la hora de indagar en las diversas percepciones” (Stake, 1994, 45). que tienen estos profesores en un contexto determinado, ya explicado y socializado con anterioridad.

Para la elaboración de este estudio de casos, en primer lugar, “*se diseña una estrategia para lograr el objetivo*” YIN R. (2009, 56), la cual comprende la utilización de entrevistas abiertas que sustenten un diálogo centrado verdaderamente en las percepciones de los profesores, obteniendo así la mayor información posible desde sus propias realidades. “*Esta información es recopilada de forma ordenada, categorizando las informaciones en subcategorías y ordenándolas por etiquetas según tema y luego finalizar con el análisis*” YIN R. (2009). Para el análisis entonces, se debe describir mediante un registro sistemático y lógico que vincule la unidad de análisis y el parafraseo de las ideas centrales, para así depurar la información para su correcto tratamiento. Por ultimo esta información será considerada en la redacción de las reflexiones finales, las cuales serán de público acceso a la comunidad educativa estudiada para ser consideradas.

Los estudios de caso tienen como característica básica que “*abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución*” (Stake, 1994, 45). Puede ser algo simple o complejo, pero siempre una unidad; aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se aborda de forma individual. Existen estudios de caso cuantitativos, sin embargo, el presente trabajo al recoger la percepción de un grupo de docentes, tiene como propósito revisar la forma en que se llevan a cabo

estudios de caso dentro de la investigación cualitativa. Ahora bien, se entiende entonces el diseño de la investigación como un estudio de caso múltiple, pues en el proceso de búsqueda, indagación y análisis sistemático del estudio, se consideran cuatro realidades distintas que nos permiten abordar un panorama único en correspondencia a la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente. Estas cuatro realidades se vinculan entre sí mediante el ejercicio docente dentro de un mismo nivel asignado que para este caso sería II° medio, pero también porque las y los estudiantes que cursan este nivel se someten a evaluaciones externas por parte de instituciones gubernamentales, generando entonces un especial interés de estudio.

Es importante tener considerada una ruta a seguir antes de empezar con la presente investigación cualitativa, donde la elaboración de un plan nos entrega un orden lógico para dar sustento técnico a este estudio. Como cualquier otra investigación, la forma cualitativa que se utiliza considera en primer lugar la definición del problema y de los objetivos de la investigación para entonces diseñar un plan de investigación que será en base a los objetivos propuestos. Entonces así se procederá a la recopilación y análisis de datos para presentar entonces los resultados obtenidos.

3.4.- CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio se realiza en una institución educacional que se presume que presenta serias deficiencias en cuanto a la evaluación interna que mide el desempeño de los profesores, lo cual deberá ser comprobado o descartado en esta investigación. El mismo cuerpo docente presenta reiteradas quejas a este sistema evaluativo que sienten perjudicial e injusto. Por ello el estudio pretende ser un aporte que vincule la evaluación docente interna con los procesos formales de la institución bajo criterios conocidos y validados por los agentes educativos que componen el establecimiento.

Este colegio se sitúa en la comuna de Quilicura de corte católico. Este colegio particular subvencionado adscrito a la gratuidad y con altos índices de

vulnerabilidad. Este establecimiento tiene asignada la excelencia Académica y según la última encuesta realizada por la Asociación Chilena de Seguridad presente un índice de riesgo psicosocial catalogado como “alto nivel 3, el más elevado dentro de su grupo y el más alto dentro de la fundación” (ACHS 2018, 33), la cual es parte donde se agrupan siete colegios más del mismo estrato socioeconómico. Sumando a ello también es un hecho que según la encuesta psicosocial interna de la Fundación Educacional que rige el colegio en estudio, las y los profesores consideran que una de las acciones que más estrés provoca en ellos es la evaluación docente de la cual no se sienten considerados. El establecimiento por su parte, evalúa a toda la planta docente mediante diversos instrumentos y estrategias que no son del todo socializadas y conocidas por quienes van a ser evaluados. Algunas características que debe de tener el trabajo de campo desde el enfoque cualitativo de investigación: *“debe ser flexible para permitir que el mismo se adapte al fenómeno que se está estudiando”*. (Salamanca, 2007, 13) En tal sentido, éste puede ser modificado una vez iniciado la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio. Permite la combinación de métodos, según las situaciones que vayan emergiendo con el desarrollo de la investigación. *“Tiende a ser holístico, ya que se esfuerza por comprender la totalidad del fenómeno de interés”* (Salamanca, 2007, 13). Su finalidad es entender el fenómeno y el entorno social, no busca hacer predicciones sobre dicho entorno o fenómeno.

Para finalizar, parece importante reiterar que, si bien por su naturaleza particular, la investigación cualitativa tiende a ser más flexible que la cuantitativa, esto no implica que el trabajo de campo pueda dejarse a la improvisación, ni mucho menos, que no deba existir coherencia entre la planificación de dicha etapa de inserción en el campo y el diseño de investigación planteado, el cual, sintetiza la estrategia teórico-metodológica de la investigación.

El establecimiento educacional en estudio es un colegio católico científico humanista que imparte educación desde la educación parvularia hasta cuarto medio, perteneciente al arquidiócesis de Santiago, con un financiamiento estatal adscrito a gratuidad, pero de denominación particular subvencionado. Según lo

informado por el establecimiento en su página web, tiene 75.3% de vulnerabilidad en cuanto a la información socioeconómica disponible, uno de los problemas centrales que declara la institución. Con una centenaria tradición, lo hace una institución identificada y comprometida con la espiritualidad de Santo Tomás de Aquino. Que hace suyo la formación de excelencia de niños y jóvenes basados en la pedagogía de Jesús. El establecimiento educacional en estudio promueve una sólida formación cristiana y académica, con una reconocida vocación pastoral en la comuna de Quilicura. Como colegio católico, las clases de religión son algo esencial del currículo de los alumnos, junto a la oración, las liturgias, catequesis y jornadas espirituales que contribuyen a la formación religiosa de niños y jóvenes.

El PEI se orienta a los estudiantes a tomar conciencia de sus talentos que son dones, que deben desarrollar para el bien de la comunidad y de la propia satisfacción. El alumnado es orientado y motivado a emplear sus potencialidades para el servicio a los demás, respetando las diferencias individuales. La educación impartida en el establecimiento educacional en estudio pretende formar jóvenes con capacidades analíticas de la cultura de nuestro tiempo, convirtiéndose en agentes evangelizadores y constructores del cambio social, para ello, los jóvenes deben tener una visión realista del mundo, su historia, sus proyecciones sociales, económicas y culturales. El Proyecto Educativo es un llamado permanente y esperanzador a la superación personal. La superación de nuestros alumnos está centrada en la formación religiosa, valórica y académica que compromete a nuestra comunidad educativa. Favorecer la formación cívica y social, invitando a los alumnos a conocer los deberes y derechos, promoviendo su cumplimiento y denunciando vulneración, participando de la vida política, social y económica.

En relación a la evaluación interna que mide el desempeño docente se puede agregar que este proceso no está estandarizado de manera formal y clara, asumiendo el rol de evaluar sin reglas claras que lleven el proceso bajo los pilares de la transparencia y democracia. Profesores parecieran no estar conformes con estas prácticas que pudieran considerarse abusivas y punitivas. Es por ello la necesidad de indagar respecto al tema desde una mirada profesional docente. Recordar

además que esta institución al ser particular subvencionada, según ley aun no estaría sujeta a evaluación docente (ministerial)

Sus estudiantes constituyen el motivo principal y centro del quehacer educativo del Colegio. Ellos avanzan en su proceso de formativo, creciendo en la Fe Católica y en la adquisición, comprensión y aplicación de los saberes que les permitirán desarrollarse como personas ante las demandas de la Sociedad Actual.

La educación impartida en el establecimiento educacional en estudio pretende formar jóvenes con capacidades analíticas de la cultura de nuestro tiempo, convirtiéndose en agentes evangelizadores y constructores del cambio social, para ello, los jóvenes deben tener una visión realista del mundo, su historia, sus proyecciones sociales, económicas y culturales.

La familia es reconocida como la primera instancia educadora de sus hijos y, por ello, son agentes fundamentales de este Proyecto Educativo, forjándose como el primer pilar de la fe, los valores y el enriquecimiento de la personalidad. Para esto la familia deber ser:

- Comprometida con la educación de los niños y niñas, lo que implica involucrarse tanto en su formación valórica, académica.
- Formadora de hábitos, actitudes y valores, que estimulen y fortalezcan el desarrollo integral de los niños y niñas
- Responsable con las exigencias que el Colegio les invita a cumplir en los ámbitos de la formación, académica y económica.
- Colaboradora con el Colegio, siendo activos participantes en las iniciativas generadas por la Dirección, los subcentros y Centro General de Padres y Apoderados, respetuosos de su organización, estructura y compromisos.

La Comunidad Educativa del establecimiento educacional en estudio busca construir y validar un proceso formativo de calidad que permita el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimensiones, humanas y espirituales, para la

búsqueda del bien común desde el encuentro personal con Jesucristo. Esto mediante:

- Desarrollo espiritual: Fomentar una relación personal con Dios, a través de una vida comunitaria y una activa participación en los sacramentos.
- Desarrollo personal: Promover la enseñanza en los ámbitos cívico y social, que permita a los estudiantes un alto compromiso con la comunidad en que viven y una sana autoestima.
- Desarrollo integral: Apoyar a los estudiantes del Programa de Integración Escolar para que al menos el 50% de ellos obtenga avances en las metas de sus planes individuales. También, ofrecer variadas alternativas para el desarrollo de otras disciplinas a través de las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLE).
- Resultados académicos: Obtener un promedio de 300 puntos en SIMCE y 550 puntos en PSU.

3.5.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los sujetos de investigación corresponden a cuatro docentes que desempeñan su trabajo en II° medio, quienes serán los principales sujetos de estudio en esta investigación. Cada profesional entrega el respectivo consentimiento informado (anexo 3), evitando además caracterizar a cada uno de ellos/ellas para resguardar la normativa ética de la presente investigación, la cual busca resguardar la identidad de cada docente, quienes pudieran verse afectados si su nombre o características propias de la persona misma son divulgadas en este estudio y utilizadas para fines anexos a esta investigación.

Este trabajo utiliza además metodologías activo-participativas, respondiendo al contexto inserto, de los cuales se destaca la confesionalidad católica de la institución su calidad de particular subvencionada adscrito a gratuidad con un alto índice de vulnerabilidad. Los, considerados según PEI como:

“guía, facilitador y mediador del aprendizaje de los niños y niñas, promueve a los estudiantes experiencias

relevantes y estimulantes que les permitan crecer cognitiva y valóricamente. Se preocupa por conocer el ritmo y estilo de aprendizaje propio de cada alumno y mantiene una alta expectativa sobre las capacidades de ellos, por esto exige excelencia académica” (PEI establecimiento educacional en estudio: 2019).

Lo anterior es importante, pues también se abordan en este estudio los perfiles de cargo profesional docente, así como también las orientaciones internas que moldean un profesor idóneo para la institución en estudio. Frente a lo anterior se considera que los profesores deben ser personas con vocación, dispuestos al cambio y a la constante superación profesional. Los profesores y profesoras del establecimiento educacional en estudio se distinguen por ser profesionales destacados por su capacidad para conducir eficazmente los aprendizajes de los estudiantes, implementar innovaciones y desarrollar eficientemente el currículo del colegio en la investigación.

Estos profesores y profesoras fueron elegidos/as bajo los siguientes criterios: En primer lugar, los cuatro profesionales desempeñan sus funciones en el nivel II° medio, pero además de lo anterior este nivel está considerado por el sistema de medición del aprendizaje para el proceso de evaluación nacional que considera una batería de instrumentos evaluativos entre los cuales se encuentra la prueba SIMCE. Importante dato, pues justamente lo anterior nos entrega una particularidad bastante interesante que focaliza nuestro estudio no solo a mirar la evaluación interna que mide el desempeño docente, sino también es vinculado a como el establecimiento y sus prácticas son vinculadas al calendario educativo nacional,

3.6 MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento de recolección de datos fue la entrevista abierta, la cual por su flexibilidad es considerada la herramienta más óptima para desarrollar este estudio Pretender indagar en las percepciones de las personas, supone una flexibilidad importante a la hora de recoger los datos, dejando así de lado la mayor parte de métodos de recolección estructuradas que tienden a limitar el estudio y

encasillarlo en patrones entregados por el investigador y no por los sujetos de estudio. Una entrevista abierta, como se pretende plantear, se entiende como una conversación donde una parte busca recoger información, mientras que la otra parte es la fuente de ésta, al ser participe actual del tema de estudio. Para este trabajo se utiliza una entrevista abierta con la finalidad de obtener información o respuestas a las interrogantes planteadas sobre el tema de la forma más nítida posible, evitando pautear a los entrevistados, permitiendo así que sean ellos quienes guíen esta instancia vital del estudio, esto se sustenta como primer y más importante objetivo de la entrevista. Además, permite facilitar la recolección de datos, permitiendo finalmente la posibilidad de aclarar dudas, orientar situaciones o problemas y resolver dificultades de la persona entrevistada.

En términos específicos, es la entrevista abierta permite a este estudio la fluidez y dinámica suficiente para obtener las respuestas a los objetivos de este trabajo, ya que la entrevista en profundidad se describe como “... *no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas*”. (Quesedo y Castaño, 2002, 13). Esta elección es más apta por los límites que presentan las entrevistas estructuradas, semiestructuradas o encuestas, ya que limitan a las fuentes, problematizando la intensidad que necesita esta investigación en cuanto es un trabajo exploratorio. Además, no se utilizan variables ni estableceremos generalidades, al ser un trabajo de enfoque cualitativo. También, junto con este enfoque cualitativo, el estudio de caso hace necesaria la opción de las historias de vida: “... *en las que el investigador solicita el relato de las experiencias y las definiciones que da a tales experiencias*”. (Quesedo y Castaño, 2002, 13). En las historias de vida, la entrevista cumple la función como el instrumento más óptimo para obtener información. (Hernández, 2008, 25). Por ello se permite a los cuatro profesores entrevistando expresarse en lo que estimen conveniente para explicar sus percepciones en relación a la evaluación que mide su desempeño como docente, donde “*El punto central de estas entrevistas es conocer lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo como ven, clarifican y experimentan el mundo*”. (Quesedo y Castaño, 2002, 13).

También, este tipo de entrevistas tienen la ventaja de estar orientadas a proporcionar un cuadro amplio de una gama de contextos, situaciones o personas. En cuanto a este tipo de entrevista, será descriptiva de las representaciones del mundo del informante e indagaremos en las opiniones y valores que expliquen sus comportamientos. El instrumento al ser una entrevista abierta entrega elementos para que el entrevistado pueda guiar esta dinámica hacia donde estime conveniente. Es preciso señalar que la pregunta realizada en el instrumento es la siguiente: ¿Qué percepción tiene usted respecto a la evaluación interna que mide su desempeño como docente en el nivel II medio? (Ver anexo 3). Este producto final se consiguió sin la construcción de una tabla de criterios o categorización previa y tomando como base el objetivo general de este estudio, que apunta a develar las percepciones que tienen estos cuatro profesores entrevistados en relación al tema antes mencionado. No se considera otras variables, pues son los mismos entrevistados los que mediante el diálogo irán construyendo su ruta, la cual luego deberá ser contrastada con las otras entrevistas para generar así un todo coherente dentro del contexto de estudio. No se considera así más alternativas de interrogantes en la entrevista, pues las respuestas buscan ser lo más focalizadas y limpias posibles, para así no salirse del objetivo de estudio.

3.7 MÉTODO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El presente estudio busca organizar la información mediante la rigurosa selección de una unidad de análisis. El primer nivel de análisis de este estudio corresponde a un método descriptivo, donde para ello se creó una tabla de análisis donde se levantaron categorías en base al objeto de estudio. Luego esas categorías fueron desglosadas coherentemente en subcategorías (ver anexo 3). Al tener ese trabajo realizado sumando a ello la transcripción de la información recopilada en las cuatro entrevistas, se formaron etiquetas de esas subcategorías por unidades temáticas de análisis, las cuales agrupadas en categorías y subcategorías respectivamente se triangularon mediante la conexión con el marco normativo y referencial, que posteriormente fue ordenada en tablas por categoría. Luego esa información triangulada fue mediante un segundo nivel de análisis, interpretada y

triangulada para así recoger las imágenes particulares de las subcategorías, categorías y la imagen general del objetivo del estudio respectivamente.

Este análisis de contenido entrega la ventaja de investigar sobre la naturaleza del problema. Es un procedimiento que permite analizar y cualificar los materiales de la comunicación humana. En general, puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, y sea cual fuere el número de personas implicadas en la comunicación (una persona, diálogo, grupo restringido, comunicación de masas), “pudiendo emplear cualquier instrumento de compendio de datos como, por ejemplo, agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, radio, televisión” (Holsti, 1968, 69). En este estudio, los sujetos como objeto de investigación son entrevistados, analizando detalladamente la información entregada para así entregar un estudio respecto a lo percibido por los sujetos que aportan información al presente estudio, entregando un panorama focalizado de la realidad percibida. Entonces, los últimos años esta técnica ha abandonado los límites de los medios de comunicación y se utiliza en marcos cada vez más variados, desde el contenido de las producciones personales como técnica auxiliar al análisis de datos obtenidos, a través de encuestas, entrevistas, registros de observación, etc. Por consiguiente, el análisis de Contenido como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”. Esta técnica, según el autor mencionado, sitúa al investigador respecto de la realidad en una triple perspectiva: Los datos tal y como se comunican al analista, el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento del analista obliga a dividir la realidad. El “Análisis de Contenido” se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización. Esto significa:

El Análisis de Contenido en la investigación educativa busca entregar un sustento cualitativo, puesto que detecta la presencia y ausencia de una característica del contenido y hace recuento de datos secundarios referidos a fenómenos a los que siempre es posible hacer referencia.

Este producto final se consiguió sin la construcción de una tabla de criterios o categorización previa y tomando como base el objetivo general de este estudio, que apunta a develar las percepciones que tienen estos cuatro profesores entrevistados en relación al tema antes mencionado. No se consideran otras variables, pues son los mismos entrevistados los que mediante el diálogo irán construyendo su ruta, la cual debe posteriormente ser contrastada con las otras entrevistas para generar así un todo coherente dentro del contexto de estudio. No se consideran más alternativas de interrogantes en la entrevista, pues las respuestas buscan ser lo más focalizadas y limpias posibles, para así no salirse del objetivo de estudio. Esta categorización señalada tiene una estructura determinada por la tabla que se presenta a continuación.

Tabla de categorización

Objeto de estudio	Categoría	Subcategoría	Etiqueta
Percepción respecto a la evaluación interna del trabajo docente.	Normativa de evaluación vigente	Ley General de Educación	Crítica a la LGE
			Marco regulatorio
		Ley de aseguramiento de la calidad	SIMCE y la evaluación
			Crítica a la Ley de aseguramiento de la calidad
		Evaluación docente	Conocimiento de la ley
			Realidad de la ley en un colegio particular subvencionado
	Instrumentos de evaluación	Pauta de acompañamiento de aula	Instrumento de evaluación que mide el desempeño docente
			Conocimiento de las pautas evaluativas
		Pauta de retroalimentación	Desempeño docente
			Retroalimentación del acompañamiento
		Pauta de registro etnográfico	Rol del evaluador en el llenado de la pauta
			Subjetividad de las anotaciones
	Fundamentos técnicos de la evaluación	- Planes internos	PME
			PEI
		-Reglamento de evaluación	Evaluación general
			Marco legal de la evaluación
			Reglamento de evaluación docente
	Contexto y cultura del estudio	Realidad cultural y contextual del colegio	Cultura del colegio
			Contexto de trabajo
			Contexto de la comunidad educativa
		Integrantes que conforman la comunidad educativa	Rol de la familia
			Rol del profesorado
	Proceso de evaluación interna	Observaciones de aula	dentro de la sala
			fuera de la sala
		Recopilación de datos para evaluar	Instrumentos evaluativos
			Diálogo

Fuente: Anexo 3 Tabla de categorización de elaboración propia

3.8 METODOS DE RIGOR

La investigación cualitativa se caracteriza por *“ver las cosas desde el punto de vista de quienes están siendo estudiados; así el papel de los investigadores consiste en entender e interpretar lo que está sucediendo”* (Guba y Lincoln, 1981). Pero ello se convierte en una tarea difícil por la complejidad de los fenómenos humanos, y porque los investigadores no pueden abstraerse de su propia historia, sus creencias y su personalidad. Es preciso entonces señalar además que el mismo investigador de este estudio está inmerso donde del contexto educativo del establecimiento educativo en estudio, situación que nos hace tomar las provisiones del caso para dar sustento sólido de confiabilidad a este trabajo. Todo esto debe cumplir con los siguientes criterios:

Credibilidad: Es muy importante que los sujetos de estudio tengan la confianza que este trabajo apunta a la mejora y no con fines punitivos o bien con cualquier otro fin anexo al espíritu de este trabajo. Para ello es fundamental que los y las profesores/as que participen en este estudio, así como quienes lean este trabajo crean en sus hallazgos, reflexiones y análisis. Solo así será un instrumento válido para ser utilizado en las posibles mejoras que arrojen los resultados. Para ello es fundamental socializar la rigurosidad con la cual se trabajó y entonces generar confianza suficiente en el lector que nos lleve a validez este estudio. Se logra credibilidad cuando el investigador a través de:

“observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Es el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (Guba y Lincoln, 1981).

Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han

experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado. El criterio de credibilidad en esta ocasión buscará confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares. Según Castillo y Vásquez (2003, 56) *“a las personas les gusta participar en la revisión para reafirmar su participación”*, también porque desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos. En este sentido pueden corregir los errores de interpretación de los hechos dando ejemplos que ayuden a clarificar las interpretaciones del investigador.

Confirmabilidad: Este punto se trabaja sobre la base de la evidencia que existe en relación al tema de estudio. Para ello se tomarán como sustento, todos aquellos reglamentos que sustentan la evaluación interna docente, así como también los instrumentos mediante los cuales son evaluados los profesores. Se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981). Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas. Los siguientes aspectos pueden ayudar a determinar si un trabajo de investigación cualitativa cumple con este criterio: Descripción de las características de los informantes y su proceso de selección, el uso de mecanismos de grabación, el análisis de la transcripción fiel de las entrevistas a los informantes, y escribir los contextos físicos, interpersonales y sociales en el informe. En este caso se seguirán las mismas reglas para la recolección y el análisis de los datos, asumiendo que las condiciones del contexto son similares, otros investigadores deberían ser capaces de llegar a descripciones o explicaciones similares del fenómeno bajo estudio, considerando posibles intervenciones en el colegio que se estudiará.

Transferibilidad: Este estudio solo se focaliza en la percepción del/la profesor/a que se desempeña en II° medio en relación a la evaluación interna que mide su labor docente, no considerando las perspectivas del establecimiento, padres y apoderados o de los mismos estudiantes. Ciertamente existe una clara ruta a seguir para completar esta investigación para así enriquecer con posterioridad este estudio. Entonces la transferibilidad da cuenta de la posibilidad de ampliar los

resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Es de recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio. Para Castillo y Vásquez (2003) reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos, y resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar los hallazgos; sin embargo, hay modos de repensar la reproductividad para extrapolar su significado.

Dependencia: Este estudio será puesto a disposición de las autoridades competentes de la institución a nivel local y fundacional, pues busca generar mejoras en beneficio de una evaluación interna que mida el desempeño del profesor de forma más armónica, participativa, confiable y creíble. Está determinada por el nivel de consistencia o estabilidad de los resultados y hallazgos de la investigación. Actualmente está dirigido a que los resultados acá encontrados produzcan ciertos cambios o ajustes curriculares, situación que antes de interpretarse con sentido negativo es altamente favorable. Por otro lado, en el transcurso de la investigación no se han producido modificaciones importantes en el contexto de la carrera que obstaculicen la efectividad de las sugerencias finales. La implicación activa y constante nos ha llevado a establecer algunas pistas de revisión y notas de campo que han sido útiles para repasar lo realizado en el transcurso de la investigación. Finalizado el proceso, el tutor ha realizado las revisiones pertinentes.

3.9 MARCO ÉTICO

La cuestión ética constituye un aspecto central al momento de iniciar y desarrollar cualquier estudio investigativo, por lo que debe estar presente desde el planteamiento hasta la finalización y posterior socialización de resultados. Por lo anterior es importante declarar que en esta investigación se toman las siguientes previsiones éticas:

No se considera en este estudio la declaración formal del nombre del establecimiento, ni tampoco de la fundación a la cual pertenece. Esto para resguardar a la institución que confió en el trabajo, pero también para cuidar la información entregada por los entrevistados, los cuales de antemano tenían conocimiento de dicho resguardo, dando así la libertad para entregar la información de manera fidedigna y depurada.

Además, se pidió el consentimiento de todos los entrevistados que participaron en este estudio, el cual fue formalizado para el presente estudio (anexo 2). Junto con lo anterior se suprime información personal de los docentes entrevistados, para resguardar su identidad y dar garantías de un estudio transparente y libres de alguna presión que pudiera ser ejercida en relación a la información aportada. De todas formas, el investigador resguarda bajo custodia dichos consentimientos, los cuales pudieran ser solicitados por el departamento de ética si así fuera necesario. Además, el instrumento (Anexo 1) fue validado bajo los márgenes procedimentales vigentes, por ello se presenta documento que da cuenta de este ejercicio (anexo 5)

El establecimiento educacional en estudio, recibirá una retroalimentación de este trabajo, quienes tendrán acceso a toda la información recopilada siempre y cuando mantenga el resguardo de todos los puntos anteriormente señalados. Además, se ofrecerá una socialización con el equipo directivo y cuerpo docente de la institución es este trabajo, focalizado en las sugerencias y proyecciones de este estudio orientado siempre a la mejora.

En necesario señalar que en el ámbito de la investigación, la posición de los sujetos de estudio está estructuralmente desprovista en términos de poder, respecto de los investigadores, por lo que *“evitar los excesos en el ejercicio de dicho poder debe ser un elemento fundamental a tener en cuenta”* (Gómez, 2012, 48), y esto se logra a partir del pensamiento reflexivo del investigador en la aplicación y el cumplimiento de los principios éticos, como la beneficencia y no maleficencia, la justicia, la autonomía y la confidencialidad.

El pensamiento reflexivo implica reflexividad y esta se refiere a la capacidad de las personas para ser conscientes de sus actos y dar cuenta de ellos, lo que sugiere, “*un proceso a través del cual el conocimiento tácito podría convertirse en explícito*” (Moore, 2012, 67), y compartirse posteriormente con otras personas. El investigador reflexivo es capaz de desprenderse de su quehacer y recapacitar constantemente sobre este, y, por lo tanto, tomar las mejores decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación.

IV. ANÁLISIS

Para realizar el análisis de esta investigación, y ya teniendo los instrumentos aplicados, se debe en primer lugar realizar una descripción de las categorías levantadas y desglosadas en subcategorías. Para ello se elabora una tabla de categorización que integra el objeto de estudio, la declaración de categorías desglosadas en subcategorías y las etiquetas que se levantan a partir de la información entregada por el instrumento aplicado a los profesores entrevistados (anexo 3). Esta hoja de ruta es fundamental para la confección de la tabla de análisis descriptivo, donde encontraremos dos columnas; unidad de análisis y paráfrasis respectivamente. Esto en otras palabras es ordenar la información que entregaron los profesores entrevistados de forma tal, se pueda trabajar este estudio por unidades sólidas y coherentes entre sí.

Luego es necesario levantar un análisis interpretativo, presentado un cuadro de tres columnas que contiene la alineación de forma correlativa las categorías, el marco referencial y el marco normativo del estudio. Ello con la finalidad de presentar la imagen de estudio desde lo particular a lo general, comenzando por las etiquetas, subcategorías, categorías y finalizando con el objeto general del estudio para posteriormente aunar criterios y levantar las reflexiones finales.

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Este análisis busca organizar la información mediante la rigurosa selección de una unidad de análisis. El primer nivel de análisis de este estudio corresponde a un método descriptivo, donde para ello se creó una tabla de análisis donde se levantaron categorías en base al objeto de estudio. Luego esas categorías serán desglosadas coherentemente para su posterior interpretación.

Categoría: Normativa de evaluación vigente

Análisis subcategoría: Ley general de la Educación. (LGE)

Definición:

La Ley General de Educación es una normativa desconocida para los docentes entrevistados, no teniendo claridad para verificar en la práctica el cumplimiento de la normativa legal que regula la educación chilena, planteado así un escenario nacional de poca conexión entre legislación y práctica educativa. Es interesante comprender el sufrimiento que declaran algunos profesores entrevistados en relación a la implementación de la ley general de educación, que según su visión les perjudica y no los considera, a pesar que el profesorado es un agente directo dentro del proceso educativo, viendo así poco alentador un buen futuro profesional como profesor.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>"(...) la verdad no me quiero referir a temas de leyes nacionales porque no las domino. Por ejemplo, si le empiezo a hablar de la LGE o LOCE estaría metiéndome a un tema que desconozco, además que esas leyes son efectivas en</i>	El entrevistado no quiere referirse a temas legales nacional, puesto que no los domina como son la LGE y la LOCE. Además considera que el sustento legal es efectivo solo en

<i>la teoría, pero en la práctica creo que es mucho más aporte lo que uno hace cotidianamente.” (Anexo1, pagina 5, párrafo 8)</i>	teoría, siendo la práctica docente mucho más aporte.
<i>“Mira el futuro de los profesores no lo veo realmente tan, cómo te dijera yo, como tan auspicioso porque siempre he visto que el profesor sufre. Esto en el sentido de que de repente estas nuevas leyes como la Ley general de educación o todas esas leyes que han destruido el corazón de la educación igual nos perjudican, porque no nos consideran como personas que sentimos y sufrimos, y que batallamos día a día con los niños” (Anexo2, pagina 6, párrafo 9)</i>	El entrevistado mira el futuro profesional docente como poco auspicioso por el sufrimiento que vive el profesor debido a la destrucción de la educación por parte de leyes como la LGE, la cual perjudica al docente y no considera a los docentes como los actores principales del proceso educativo.
<i>“Yo honestamente supe que hay leyes que regulan la evaluación docente, pero si me pregunta específicamente no le podría decir que ley ni su número, todo eso debe estar regulado por la famosa ley general de educación. Ahora por favor, eso no significa que desconozco que existen.” (Anexo3, pagina 3, párrafo 6)</i>	El docente declara que, si bien no desconoce que existen leyes regulatorias en materia educativa, no domina su contenido textual, como es el caso de la LGE. No obstante, conoce su existencia legal y formal.
<i>“Y para que hablar de toda la normativa legal que recae sobre nuestros hombros, la que antes era la LOCE, y hoy LGE, pero que para mí no hace más que dar un marco regulatorio para trabajar que sinceramente es muy desigual y perjudicial para nosotros los profesores.</i>	El entrevistado asegura que la LOCE, en su momento y la LGE en la actualidad, son leyes desiguales que perjudican al profesor. Para ello ejemplifica, mediante las indicaciones que entrega la superintendencia de

<i>Es cosa que usted vea las indicaciones que constantemente hace la superintendencia. Pareciera, y con todo respeto que hoy estamos haciendo clases a niños de cristal. Está bien trabajar los derechos, pero sin olvidar los deberes. Por mi parte yo siento que este marco regulatorio me deja completamente indefensa” (Anexo4, pagina 3, párrafo 6)</i>	educación, donde deja al profesor completamente indefenso.
---	---

El tema principal que se ve en la subcategoría corresponde a la crítica a la LGE, donde se da cuenta de una ley que se percibe como desigual y perjudicial para el profesor, ello se manifiesta mediante las resoluciones entregadas por la Superintendencia de Educación, las cuales dejan al docente totalmente indefenso.

El segundo párrafo tratado en esta subcategoría corresponde al marco regulatorio, donde los docentes entrevistados declaran desconocer dicho marco regulatorio y además la consideran un débil aporte no son aportes prácticos en materias educativas. El futuro profesional docente poco auspicioso por el sufrimiento que vive el profesor debido a la destrucción de la educación por parte de leyes como la LEGE, la cual perjudica al docente y no lo considera como los actores principales del proceso educativo. Sabiendo que hay leyes regulatorias en materia educativa, se desconoce el contenido textual, como es el caso de la LGE, no obstante, se conoce que existen.

Categoría: Normativa de evaluación vigente

Análisis subcategoría: Ley de aseguramiento de la calidad

Definición:

La ley de aseguramiento de la calidad es una normativa vigente desconocida para los docentes entrevistados, asociándola principalmente con la prueba SIMCE y sus implicancias prácticas en temas pedagógicos y laborales. Estos docentes además realizan una fuerte “crítica a la ley de aseguramiento de la calidad”, el cual por un lado parten por asumir desconocimiento en relación dicha normativa, pero también un profundo malestar debido a su responsabilidad en desvirtuar el foco central educativo. Entonces la ley de aseguramiento de la calidad puede ser muy efectiva en un plano teórico, mas no así cuando se lleva a la práctica.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Mire profe, usted sabe que hace tres años yo fui uno de los profesores peores evaluados del colegio. Hicieron intervenciones conmigo, me pusieron un tutor, fue realmente agobiante pasar por eso, porque uno se cuestiona y realmente se la cree que lo está haciendo pésimo. Y luego miro los resultados, y la cosa no es tan mala como te la pintan. Por ejemplo, en el SIMCE fui uno de los profesores que más subió los puntajes. ¿Usted cree que sirve de algo que me digan en la interna que soy mal profe, pero en evaluaciones</i>	El docente señala que hace tres años fue uno de los profesores peores evaluados del colegio. Las estrategias de mejora que se utilizaron por parte del colegio fueron agobiantes para el entrevistado, cuestionando su trabajo. La evaluación realizada no responde a los resultados de la prueba SIMCE, instrumento que tuvo una de las mayores alzas internas en los cursos que el docente impartía clases. El profesor cuestiona el proceso de evaluación interna, que no se condice con dichos resultados de pruebas estandarizadas.

<i>externas me vaya bien? Algo están haciendo mal pue.”</i>	
<i>“Y eso es lo otro, a mí me dieron duro con el mal llamado acompañamiento en aula, solo porque tengo niveles SIMCE, en cambio otros colegas hacen lo que quieren, trabajan tranquilos y nadie les dice absolutamente nada. Yo me niego y me voy a seguir negando para trabajar para un número, yo prefiero trabajar para que estos cabros aprendan, punto.”</i>	El docente señala que los acompañamientos de aula se focalizaban en los niveles que rendían SIMCE, práctica que no es similar en cursos y profesores que no deben rendir dicho instrumento estandarizado. Por lo anterior, el entrevistado se niega a trabajar por el resultado, sino para el aprendizaje de los estudiantes.
<i>“Para que decir lo que significa el SIMCE para nosotros los profes, es un agobio contante, pero no voy a quejarme de ese tema.”</i>	El docente señala que el SIMCE es sinónimo de agobio.
<i>“Aún recuerdo una señora de la fundación cuyo nombre no quiero decir, que nos dijo lo siguiente: Ustedes tienen el 100% de la responsabilidad del aprendizaje de los niños. “Eso realmente es una locura, descabellado, es agobiante para mí trabajar bajo esa política. Ósea que sí una generación no es tan aventajada y le va mal en el SIMCE, automáticamente bajo esa lógica yo paso a ser la responsable de todo Darío, de todo. Eso no es justo”</i>	EL docente señala que desde la administración central se les asigna la totalidad de la responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes que tiene dentro del aula, lo que el entrevistado considera como agobiante. Entrega el ejemplo de dar clases a una generación poco aventajada, siendo ella la única responsable del proceso.
<i>“Cuando van a mirar mi clase, generalmente no me preguntan, solo entra el evaluador. Pero ¿sabe lo que me da un poco de lata? (...) que a mí me va</i>	El docente señala que las observaciones de aula son más recurrentes en cursos que rinden SIMCE, política que no le parece

<i>a ver una vez por semana solo por tener un curso SIMCE, y a mis colegas dos, tres, cuatro veces al año como mucho. Entonces, yo entiendo que si les va mal en el SIMCE a los niños la culpable soy yo, porque no van a mirar otros cursos ni a otros profesores. Dario, para mí la educación es una cadena, y es injusto que unos seas más supervisados que otros.”</i>	pertinente considerando la realidad de otros colegas. El profesor además internaliza que la responsabilidad única de los malos resultados recae en sus hombros.
<i>“no podemos olvidar nuestro rol como profesor jefe y sobre todo si somos profesores de un curso que rinde SIMCE, en donde debemos estar al tanto de los problemas que están enfrentando, tenemos que guiar, contener, aconsejar, entre otras actividades.”</i>	El docente relaciona su rol de profesor jefe con la realidad que viven los cursos que rinden SIMCE, donde se debe estar al tanto de todas las situaciones que se presentan en el grupo.
<i>“Por eso encuentro macabro que me hagan ver al SIMCE como la piedra filosofal de la medición del conocimiento. Eso es gracias a todas estas leyes que han salido ahora, como la ley de aseguramiento de la calidad y las otras que, en definitiva, desvirtúan la esencia de la educación. No digo que todo esté mal, porque sería injusto, pero sí muy mal enfocado.”</i>	El docente no comparte que el SIMCE sea la única fuente válida de medición del aprendizaje. Responsabiliza de lo anterior a las actuales leyes, como la ley de aseguramiento de calidad, que desvirtuaron la esencia de la educación. No todo está mal, sino mal enfocado.
<i>“Por ejemplo, si le empiezo a hablar de la ley de aseguramiento de la calidad, estaría metiéndome a un tema que desconozco, además que esas leyes son</i>	En cuanto a la ley de aseguramiento de la calidad, el docente asume desconocimiento respecto a la materia. Ahora bien, apunta a las

<i>efectivas en la teoría, pero en la práctica creo que es mucho más aporte lo que uno hace cotidianamente, por ello prefiero aterrizar mi aporte a la realidad que día a día vivo. Trabajé en un curso que trataba la ley de aseguramiento de la calidad, y fue similar; lo único que recuerdo es que la teoría es linda, pero en la práctica no se cumple, como se dije anteriormente”</i>	leyes como efectivas en la teoría, no así en la práctica, siendo más aporte lo que hace el docente cotidianamente. El docente recuerda que participó en un curso donde se trabajó la ley der aseguramiento de calidad, siendo pertinente el contenido de la mismo, mas no así la puesta en práctica de dicha ley.
--	---

En relación al criterio “SIMCE y la evaluación”, la evaluación SIMCE se presenta en este estudio como un instrumento externo, que es extremadamente cuestionado por los docentes entrevistados, los cuales consideran esta medición como punitiva, agobiante, y que no responde a la realidad contextual. Importante señalar que el sistema de evaluación que se utiliza en el colegio, según los docentes, no responde a la medición que realiza la prueba SIMCE. A la luz de la experiencia personal de los docentes, el SIMCE no es capaz de reforzar la función pedagógica, experiencia imprescindible para crear una cultura de evaluación en la escuela, para empoderar a los profesores en su rol profesional y, en última instancia, para mejorar aprendizajes y la calidad de la educación.

También los docentes realizan una “crítica a la ley de aseguramiento de la calidad”, el cual por un lado parten por asumir desconocimiento en relación dicha normativa, pero también un profundo malestar debido a su responsabilidad en desvirtuar el foco central educativo. Entonces la ley de aseguramiento de la calidad puede ser muy efectiva en un plano teórico, mas no así cuando se lleva a la práctica.

Categoría: Normativa de evaluación vigente

Análisis subcategoría: Evaluación docente

Definición:

La ley que hace referencia a la evaluación docente es desconocida por los docentes entrevistados en cuanto a su contenido. Los profesionales reconocen la existencia de la normativa vigente, pero también asumen desconocimiento en cuanto a sus especificaciones técnicas. Incluso llegando a descalificarla al describirla como una “basura”. Se presenta como una normativa que en teoría puede ser correcta, pero en la práctica no responde a la realidad de cada establecimiento educacional. Ahora bien, estas leyes son aún más desconocidas en una realidad particular subvencionada, recordando incluso que los docentes se rigen tanto por el estatuto docente como por el código del trabajo, no midiendo los alcances y limitaciones de ambos.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Yo honestamente supe que hay leyes que regulan la evaluación docente, pero si me pregunta específicamente no le podría decir que ley ni su número, todo eso debe estar regulado por la famosa ley general de educación.”</i>	El docente si bien conoce que existen leyes que regulan la evaluación docente, no conoce sus especificaciones técnicas. Asume que esas materias las trata la ley general de educación
<i>“Y la verdad no me quiero referir a temas de leyes nacionales porque no las domino. Por ejemplo, si le empiezo a hablar de la LGE o LOCE estaría metiéndome a un tema que desconozco.”</i>	El docente si bien señala que no se quiere referir a temas de leyes, argumentando que no las domina, de igual forma plantea que la LGE o la LOCE son efectivas en la teoría, no así en la práctica

<i>“Mire profesor, yo no estudié en la academia de diplomáticos, así que fiel a mi estilo le diré que opino que es una basura la ley que me evalúa, y a mí no me asegura nada , solo letra bonita, al igual que las otras leyes, porque en el papel puede decir algo muy bonito, pero la realidad es otra.”</i>	El docente califica como una “basura” la ley de evaluación docente. Al igual que las otras leyes, las cuales su contenido es bonito, pero no responde a la realidad.
<i>“Trabajar en un colegio particular subvencionado siempre es difícil, porque yo me siento como en tierra de nadie, para algunas cosas dependemos del Estado, para otras no. Unas cosas las ampara el estatuto docente, otras el código del trabajo, es todo tan raro.”</i>	El docente plantea que el trabajo en un colegio particular subvencionado es difícil, incluso llegando a sentir en tierra de nadie, puesto que jurídicamente se vincula el estatuto docente y el código del trabajo sin conocer los límites de acción de cada ordenamiento jurídico.
<i>“siempre he trabajado en este colegio que es particular subvencionado, pero con gratuidad. Nadie en realidad sabe bien que somos, es algo medio híbrido que yo siento que nadie tiene claridad, pero bueno.”</i>	El docente entrevistado siempre a trabajado en colegio particular subvencionado, del cual nadie tiene claridad de su condición como tal.

En cuanto al “Conocimiento de la ley” de evaluación docente, los profesionales reconocen la existencia de la normativa vigente, pero también asumen desconocimiento en cuanto a sus especificaciones técnicas. Incluso llegando a descalificarla al describirla como una “basura”. Se presenta como una normativa que en teoría puede ser correcta, pero en la práctica no responde a la realidad de cada establecimiento educacional.

Por otra parte, la “Realidad de la ley en un colegio particular subvencionado”, es considerada por los docentes como la tierra de nadie, puesto que no tienen conocimiento de los alcances de la evaluación docente en un colegio particular subvencionado, recordando incluso que los docentes se rigen tanto por el estatuto docente como por el código del trabajo, no midiendo los alcances y limitaciones de ambos.

Categoría: Instrumentos de evaluación

Análisis subcategoría: Pauta de acompañamiento de aula

Definición:

La pauta de acompañamiento de aula no está socializada con el cuerpo docente, según lo que se recoge de las entrevistas. Estos instrumentos son un aporte para identificar los puntos bajos de la práctica pedagógica y siempre será positivo conocer opiniones o críticas constructivas, siempre y cuando el instrumento sea conocido por todos. El “Conocimiento de las pautas evaluativas” carece de una socialización previa, lo que sin lugar a dudas merma la efectividad de del proceso. Algunos docentes eso sí, conocen informalmente el instrumento y sus criterios y otros no, dando a entender así un conflicto en las estrategias de comunicación que posee el Liceo y por consiguiente la formación de un mal clima que tiende al favoritismo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Al final todo se traduce a un número, y eso da lata, porque en mi clase hay de todo y no siempre una pauta lo considera. Si me pregunta llevo más de 20 años en este colegio y nunca había conocido las pautas con las que me evaluaban.”</i>	El profesor señala que la pauta de evaluación no considera todos los criterios que debería. Argumenta que lleva 20 años en el colegio y no conocía las pautas con las cuales evaluaban su trabajo.
<i>“Te encargo realizar una clase de matemática a las cinco de la tarde. Oye, somos humanos... A esa hora yo estoy chato, los cabros también, y no va a salir una clase ideal, seamos sinceros. Por</i>	El profesor plantea las dificultades que tiene para realizar su clase en la ultima hora de la tarde. Plantea que está “chato” al igual que los estudiantes, donde ciertamente no saldrá una clase

<i>otro lado, es importante que los evaluadores realmente anoten lo que corresponde y no sus apreciaciones personales, y que esas pautas que usan vayan en la misma línea”</i>	ideal. Además considera muy importante que el evaluador sea objetivo en las anotaciones que realiza en cuanto a sus observaciones de la clase, y que todos se puedan alinear en esa misma materia.
<i>“Luego me preguntan cosas, ¿cómo te sentiste? ¿crees que se cumplió el objetivo? Uno responde, pero nunca sabe realmente como te fue, porque por un lado te pueden decir que le encantó tu clase, y por otro lado el informe con los puntitos puede ser un desastre, y se lo digo porque me pasó. Solo usted socializa la pauta cuantitativa con los profesores, los demás no se atreven”.</i>	El docente señala que él responde las preguntas que le hace el evaluador, pero ese dialogo de la evaluación muchas veces no responde a los resultados cuantitativos de la misma. Además señala la importancia de socializar las pautas para un proceso de evaluación correcto.
<i>“Ahora yo le tengo que decir algo, no me parece que algunos conozcan las pautas y otros no. Eso creo que es trampa y genera mal clima, solo como paréntesis”</i>	El docente señala que no le parece que unos conozcan las pautas de evaluación y otros no, situación que genera mal clima.
<i>“En el acompañamiento en aula se evalúan muchos criterios, y de esos nunca me han dado una pauta o rubrica con la cual pueda yo saber qué me están midiendo cuando me evalúan, lo que no significa que no tengan, pero de socialización nada. Por lo que yo sé hay varias cositas que te piden esas pautas, entre las que le puedo mencionar las siguientes, la interacción docente y estudiante y en este sentido que se realicen preguntas y respuestas de</i>	El profesor asume que en el acompañamiento de aula se evalúan muchos criterios, los cuales carecen de una socialización previa. Informalmente conoce las pautas, y nombra varios criterios, de los cuales no todos responden a las pautas del proceso de evaluación interno.

<i>ambos, las metodologías y estrategias pedagógicas que una utiliza, la preparación de la enseñanza, el monitoreo y evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, es decir, estar constantemente verificando lo aprendido, la generación de un clima y ambiente adecuado.”</i>	
<i>“Es por ello que mi percepción sobre la evaluación interna no es la mejor, ya que no conozco el instrumento, solo sé de unos pocos criterios”</i>	El profesor percibe en relación al proceso de evaluación interno, que no es el mejor, puesto que no se conoce el instrumento utilizado a cabalidad.
<i>“Por tanto, considero que las evaluaciones o acompañamientos en aula, nos van a ayudar a mejorar aquello que no hacemos tan bien y por otro lado nos permite tener una visión externa sobre nuestro quehacer pedagógico, porque en algunas oportunidades hay cosas que se nos escapan y siempre es bueno recibir la opinión de alguien más, que sea entendido en el tema, porque imagino que siempre se van recibir críticas constructivas que nos van a aportar en nuestro trabajo de la disciplina.”</i>	El docente considera que las evaluaciones o acompañamientos de aula serán un aporte a lo que no se está haciendo tan bien, y también permitirá dar una visión externa respecto al quehacer pedagógico. Siempre es positivo conocer opiniones, críticas constructivas

En relación al “Instrumento de evaluación que mide el desempeño docente” cuando se realiza el acompañamiento de aula al profesor o profesora, es importante comenzar señalando que esta información no está socializada con el cuerpo docente, según lo que se recoge de las entrevistas. Estos instrumentos son un

aporte para identificar los puntos bajos de la práctica pedagógica y siempre será positivo conocer opiniones o críticas constructivas, siempre y cuando el instrumento sea conocido por todos.

El “Conocimiento de las pautas evaluativas” carece de una socialización previa, lo que sin lugar a dudas merma la efectividad de del proceso. Ahora bien, es importante destacar que también se declara que algunos docentes conocen informalmente el instrumento y sus criterios y otros no, dando a entender así un conflicto en las estrategias de comunicación que posee el Liceo y por consiguiente la formación de un mal clima que tiende al favoritismo.

Categoría: Instrumentos de evaluación

Análisis subcategoría: Pauta de retroalimentación

Definición:

La pauta de retroalimentación del acompañamiento es un instrumento desconocido e impreciso según declaran los docentes. Esta pauta sustenta un proceso mecanizado, donde el evaluador presenta preguntas estandarizadas al profesor. Esta dinámica es paralela a la evaluación cuantitativa que realiza el evaluador, y muchas veces no son concordantes entre sí, incluso dando por sabido que este proceso responde tácitamente una supervisión que condiciona la evaluación anual y el desempeño que al final se sustentan las desvinculaciones dentro del establecimiento.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Como le dije en un principio siempre nos están evaluando, desde diversas veredas y si se da cuenta todo lo que hacemos se evalúa y creo que está bien que se generen evaluaciones internas que midan nuestro desempeño en el liceo y que se acompañe con una buena retroalimentación ya que nos va a permitir seguir construyendo un modelo de profesor con las características que los estudiantes necesitan”</i>	El docente afirma que el proceso de evaluación es constante, y es positivo que se generen instancias para evaluar el desempeño, lo que permite construir un mejor modelo de profesor acorde a las necesidades del establecimiento, siempre y cuando exista un buen proceso de retroalimentación.
<i>“Luego me preguntan cosas, ¿cómo te sentiste? ¿crees que se cumplió el objetivo? Uno responde, pero nunca sabe realmente como te fue, porque por</i>	El docente se refiere a las preguntas que le realizan en la retroalimentación de su acompañamiento en aula, y frente a ese mismo diálogo es su

<i>un lado te pueden decir que le encantó tu clase y le tiran puras flores a tu desempeño como docente, y por otro lado el informe con los puntitos puede ser un desastre, y se lo digo porque me pasó”.</i>	crítica, la cual se centra en la poca concordancia de esa conversación con el desempeño cuantitativo.
<i>“Me encantaría un proceso de evaluación que realmente sea un acompañamiento, y no una observación, con una retroalimentación con sentido y no punitiva. Siento que siempre te dicen que se pudo hacer mejor, y la verdad otra cosa es con guitarra”</i>	El profesor manifiesta su deseo de generar un verdadero acompañamiento en evaluación y no una observación, o sea con un sentido que no sea punitivo. Se puede hacer mejor, pero es importante ponerse en el lugar de quien lo hace.
<i>“En las reuniones la gente habla de acompañamiento, de un apoyo al profesor, pero todos acá sabemos que es una supervisión y esa supervisión condiciona tu evaluación anual, tu desempeño que igual se cuantifica y después vienen los cortes. ¿o me va a decir que no?. Te dan una retroalimentación que no siento sirva para medir tu desempeño como docente, sino para justificar desvinculaciones a fin de año”</i>	El entrevistado señala que el lenguaje utilizado es el de acompañamiento para apoyar al profesor, pero es sabido que responde este proceso a una supervisión que condiciona tu evaluación anual y el desempeño que al final se sustentan las desvinculaciones

El “Desempeño docente” es una parte fundamental del proceso evaluativo, el cual queda plasmado en la pauta de retroalimentación. En relación a lo anterior, el docente afirma que el proceso de evaluación es constante, y es positivo que se generen instancias para evaluar el desempeño, lo que permite construir un mejor modelo de profesor acorde a las necesidades del establecimiento, siempre y cuando exista un buen proceso de retroalimentación.

En relación a la “Retroalimentación del acompañamiento”, se explica como un proceso mecanizado, donde el evaluador presenta preguntas estandarizadas al profesor. Esta dinámica es paralela a la evaluación cuantitativa que realiza el evaluador, y muchas veces no son concordantes entre sí, incluso dando por sabido que este proceso responde tácitamente una supervisión que condiciona la evaluación anual y el desempeño que al final se sustentan las desvinculaciones dentro del establecimiento.

Categoría: Instrumentos de evaluación

Análisis subcategoría: Pauta de registro etnográfico

Definición:

La pauta de registro etnográfico es el instrumento que se utiliza para registrar los hechos más relevantes que suceden dentro de la sala. Las entrevistas realizadas dan cuenta de una retroalimentación que muy cuestionada por el cuerpo docente, proceso donde el evaluador incluso niega la devolución de los resultados cuantitativos o puntaje. Se manifiesta además una diferencia de criterios en el proceso evaluativo dependiendo del evaluador. Incluso está en cuestión la idoneidad del evaluador y la subjetividad de las observaciones. Docentes entrevistados manifiestan una falta a la rigurosidad y objetividad de dicho trabajo. Por lo anterior, fundamental se consideran que las anotaciones realizadas por los evaluadores, las que no deben sustentarse en apreciaciones personales.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Ahí yo quiero mencionar algo importante sobre el proceso evaluativo, y es la diferencia de criterios dependiendo del evaluador, a veces uno me encuentra algo muy bueno, y otro me encuentra eso mismo muy malo, creo que falta rigurosidad y objetividad en ese trabajo”</i>	El docente manifiesta diferencia de criterios en el proceso evaluativo dependiendo del evaluador, faltando a la rigurosidad y objetividad de dicho trabajo.
<i>“Tampoco me hacen la retroalimentación como corresponde, porque usted bien sabe que incluso es negada la devolución del puntaje a los profesores cuando el evaluador está contigo, y creo que no corresponde que me evalúen, me</i>	El docente manifiesta que la retroalimentación no se realiza como corresponde, incluso donde el evaluador niega la devolución de los resultados cuantitativos o puntaje

<i>digán que estoy regio, pero tenga un desempeño menor al 50% en el papel.”</i>	
<i>“Creo que el evaluador aquí tiene mucho que decir. Hay gente que evalúa y que se olvidó de como se hace clases, es fácil hacer la retroalimentación desde el olimpo.”</i>	El docente manifiesta que el evaluador en ocasiones se olvida como hacer clases, y con ese olvido es complejo evaluar una clase.
<i>“Mire, el desempeño docente nunca debe ser punitivo, sino formativo, y eso no pasa aquí, porque cuando te hacen una retroalimentación se les olvida que están frente a una persona que a veces le toca batallar dentro del aula”</i>	El docente manifiesta que el desempeño docente nunca debe ser punitivo, sino formativo, cosa que no pasa. Nunca hay que olvidar las adversidades que se viven dentro del aula para evaluar.
<i>“Por otro lado, es importante que los evaluadores realmente anoten lo que corresponde y no sus apreciaciones personales, y que esas pautas que usan vayan en la misma línea. Un día me anotaron textualmente “el profesor está cansado”, sin antes preguntarme como me sentía, que chistoso. Manerita de medir mi desempeño”</i>	El entrevistado considera importante las anotaciones realizadas por los evaluadores, las que no deben sustentarse en apreciaciones personales. Como ejemplo el docente señala que en un acompañamiento le consignaron su cansancio, hecho que responde solo a la percepción del evaluador si no hay dialogo previo.

En relación al “Rol del evaluador en el llenado de la pauta”, es preciso señalar que las entrevistas realizadas dan cuenta de una retroalimentación que muy cuestionada por el cuerpo docente, proceso donde el evaluador incluso niega la devolución de los resultados cuantitativos o puntaje. Se manifiesta además una diferencia de criterios en el proceso evaluativo dependiendo del evaluador. Incluso está en cuestión la idoneidad del evaluador, a quien en ocasiones se acusa de su desvinculación con el aula y su posterior olvido de cómo hacer clases,

complejizando su rol y tarea evaluar una clase. Por último, se deja constancia que el desempeño docente nunca debe ser punitivo, sino formativo, cosa que no sucede en relación al rol del evaluador en el proceso.

La “Subjetividad de las anotaciones” en el momento de la retroalimentación sin duda es un tema bastante mencionado dentro del estudio. Docentes entrevistados manifiestan una falta a la rigurosidad y objetividad de dicho trabajo. Por lo anterior, fundamental se consideran que las anotaciones realizadas por los evaluadores, las que no deben sustentarse en apreciaciones personales.

Categoría: Fundamentos técnicos de la evaluación

Análisis subcategoría: Planes internos

Definición:

En relación a los planes internos como fundamentos técnicos de la evaluación, hay que considerar tanto el plan de mejoramiento educativo como el proyecto educativo institucional, donde queda en entretener que estos lineamientos sean conocidos por toda la comunidad, apuntando a la necesidad de socializar esta información para mejorar las comunicaciones, así como el trabajo interno y cumplimiento de objetivos institucionales. Fundamental entonces es el trabajo en conjunto en los lineamientos institucionales, para así lograr la elaboración de productos alineados al proyecto institucional.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Yo podría decirle las cosas bonitas que nos da la teoría en educación, pero lo invito a reflexionar en relación a la práctica. Solo mire lo que dice nuestro PME, ese nuevo enfoque del plan de mejoramiento educativo está centrado en los procesos de mejora a partir del análisis y reflexión, sin embargo, aún estamos luchando solo con cumplir números”</i>	El docente plantea que la teoría educativa es idealista, no así la práctica. Para ello toma como ejemplo el proyecto de mejoramiento institucional (PME), el cual por un lado entrega una nueva mirada desde los procesos de mejora a partir del análisis y la reflexión, y por otro lado desde la práctica aún se lucha por cumplir con resultados cuantitativos.
<i>“Incluso el proyecto educativo institucional (PEI) que se repite en todas las reuniones habla de una serie de valores institucionales que en la práctica</i>	El docente señala que el proyecto educativo institucional (PEI), apunta al trabajo de valores institucionales, los cuales no se cumplen de forma

<i>no se cumplen por cumplir con los números, en definitiva, con el resultado”.</i>	efectiva, pero sí se trabaja por cumplir con el resultado cuantitativo.
<i>“Creo que sería de gran aporte que los profesores participaran de la elaboración de la pauta de acompañamiento en aula, podría ser un día que corresponda a GPT o reflexión pedagógica y aprovechar esa instancia para que los diversos niveles (pre-básica, básica y media) más dirección académica logaran en conjunto un instrumento de evaluación conocido y confeccionado por todos, alineando el trabajo con nuestro proyecto educativo institucional (PEI)”</i>	El entrevistado considera como un aporte la participación de los profesores en la elaboración de las pautas de acompañamiento, donde en conjunto se logre la elaboración de un producto alineado al proyecto educativo institucional.
<i>“El proyecto educativo institucional (PEI) igual regula algunos aspectos de nuestro caminar como Liceo, pero al igual que el PME son papeles que no sé si todos lo tienen estudiados. Yo no soy mucho de andar ocupando los reglamentos de los colegios como biblias, prefiero tomarle el pulso según mi escala de valores, que de verdad se parece a lo que el colegio busca”.</i>	El docente entrevistado reconoce que el proyecto educativo institucional (PEI) regula algunos aspectos de la institución, al igual que el proyecto de mejoramiento institucional (PME). Ahora bien, se pone en duda si ambos lineamientos son conocidos por todos.
<i>“Y la evaluación que nos realizan en el liceo ya estoy acostumbrada a ese proceso, tanto tiempo desarrollando la misma labor que inclusive le puedo decir de memoria lo que me dirán y eso ocurre porque los instrumentos no se actualizan, cada año se deberían</i>	El docente señala que ya está acostumbrada a la evaluación a la cual es sometida en el Liceo, incluso memorizando algunas partes de ésta. Por lo anterior, da cuenta de la desactualización de los instrumentos, los cuales cada año deberían

<i>incorporar elementos nuevos, atendiendo a las necesidades que se van generando por parte del profesorado como del alumnado. Es más, tanto nuestro PME como el PEI así lo señalan en cuanto al cumplimiento de aspectos evaluativos, pero eso no se traduce en políticas internas eficientes que ayuden a avanzar en la materia”.</i>	incorporar nuevos elementos en base a las necesidades. El PME y PEI por su parte, dan cuenta del cumplimiento de ciertos criterios evaluativos, que en la práctica no se traducen en políticas internas eficientes que ayuden en el avance del tema.
---	--

En relación al “Proyecto de mejoramiento educativo (PME)”, es considerado por algunos docentes entrevistados como directrices idealistas, que por un lado entrega una nueva mirada desde los procesos de mejora a partir del análisis y la reflexión, y por otro lado desde la práctica interna del establecimiento aún se lucha por cumplir con resultados cuantitativos. Además, queda en enterever que estos lineamientos sean conocidos por toda la comunidad, apuntando a la necesidad de socializar esta información para mejorar las comunicaciones, así como el trabajo interno y cumplimiento de objetivos institucionales.

Por su parte el “Proyecto educativo institucional (PEI)”, según la mirada de docentes entrevistados, regula algunos aspectos de la institución y apunta al trabajo de valores institucionales, los cuales no se cumplen de forma efectiva. Da cuenta del cumplimiento de ciertos criterios evaluativos, que en la práctica no se traducen en políticas internas eficientes que ayuden en el avance del tema. Fundamental es el trabajo en conjunto en los lineamientos institucionales, para así lograr la elaboración de productos alineados al proyecto educativo institucional.

Categoría: Fundamentos técnicos de la evaluación

Análisis subcategoría: Reglamento de evaluación

Definición:

El reglamento de evaluación está sustentado por una serie de reglamentación institucional, la cual a su vez se respalda como una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, buscando estandarizar y alinear procesos. Si bien el proceso de evaluación está reglamentado, pero no así socializado. Los y las docentes entrevistados señalan que esta normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, busca estandarizar y alinear procesos, con una fuerte crítica al no considerar que la realidad educativa es distinta. Es necesario además destacar la autocrítica realizada al asumir desconocimiento en materia legal relacionada con el marco regulatorio en el proceso evaluativo.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Yo no soy mucho de andar ocupando los reglamentos de los colegios como biblias, prefiero tomarle el pulso según mi escala de valores, que de verdad se parece a lo que el colegio busca, pero el problema surge cuando se ocupan esos reglamentos solo para avalar al estudiante, como es el caso de reglamento de evaluación”.</i>	El docente entrevistado señala que no utiliza con frecuencia, ni al pie de la letra los reglamentos institucionales, prefiriendo entonces tomar el pulso según sus apreciaciones, que son similares a lo que el colegio busca. El problema surge cuando esos reglamentos se utilizan solo para avalar al estudiante, como es el caso del reglamento de evaluación.
<i>“Yo sé que este proceso de evaluación es sustentado por una serie de</i>	El docente entrevistado señala que el proceso de evaluación es sustentado

<i>normativas internas institucionales, hablando del reglamento de evaluación, que no deja de ser una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, que buscan alinear, estandarizar, no entendiendo que cada realidad educativa es distinta. Me pregunto qué dice el marco legal en materia evaluativa, y digo me pregunto porque lo desconozco. Yo en ese punto asumo que me pierdo un poco, porque no soy muy aplicadito en dominar esos datos, que sé son muy importantes”.</i>	por una serie de reglamentación institucional, como por ejemplo el reglamento de evaluación, el cual se sustenta como una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, buscando estandarizar y alinear procesos, no entendiendo que la realidad educativa es distinta. Finaliza el profesor asumiendo su desconocimiento en materia legal relacionada con el marco regulatorio.
<i>“Es decir, existen tres dimensiones en el proceso de evaluación; la disciplina laboral, la participación institucional y la dimensión técnico-profesional laboral”.</i>	El docente entrevistado explica las dimensiones en el proceso de evaluación: disciplina laboral, participación institucional y dimensión técnico-profesional laboral.
<i>“Una vez terminado el proceso de observación, según reglamento tenemos diez días hábiles para apelar en caso de no estar de acuerdo con el porcentaje asignado en la evaluación y esa apelación es analizada por la comisión de apelación y ellos tendrán 5 días hábiles para entregar una respuesta respecto a si la evaluación recibió alguna modificación y lo que ellos resuelvan es inapelable, no se puede hacer nada más después de eso. Todo esto simplemente no se cumple en la práctica”.</i>	El docente entrevistado señala que, al terminar el proceso de observación dentro del aula, posee un margen de 10 días hábiles para apelar por el resultado. Dicha apelación debe ser revisada por la comisión de apelación, los cuales tienen 5 días hábiles para pronunciarse. Todo este proceso no se cumple en la práctica.

<i>“No, para ser sincera no conozco los fundamentos técnicos de la evaluación que nos mide, y no porque no me lo pasaron en la universidad ni porque me dé flojera, sino porque jamás esa información se socializó en este colegio. A mí me encantaría conocer bien el reglamento de evaluación, siempre y cuando sea utilizado y no lo daba leer solo de bonito, pero dígame usted, con suerte conozco los instrumentos de evaluación, no me pida conocer más allá. Eso es casi como una piedra filosofal. Creo que ahí la fundación tiene la obligación de ser más transparente con el proceso con el cual nos evalúa”.</i>	El docente entrevistado reconoce desconocer los fundamentos técnicos del proceso con la cual es evaluado, y apunta a que esa información no ha sido socializada por quienes deberían hacerlo. Al profesor le gustaría conocer de mejor forma el proceso de evaluación, siempre y cuando se cumpla con lo estipulado, y es ahí donde la fundación educacional tiene la obligación de transparentar el proceso.
<i>“(…) A nosotros también no evalúan los diversos estamentos del liceo, sea dirección de convivencia, académico, pastoral y sus respectivos directivos, la cual se supone que está reglamentada, pero en realidad jamás han socializado este proceso”.</i>	El docente entrevistado señala que son evaluados por los diversos estamentos del Liceo, proceso que está reglamentado, pero no socializado.
<i>“Como le dije en un principio siempre nos están evaluando, desde diversas veredas y si se da cuenta todo lo que hacemos se evalúa y creo que está bien que se generen evaluaciones internas que midan nuestro desempeño en el liceo ya que nos va a permitir seguir</i>	El docente entrevistado señala que constantemente son evaluados desde diversas veredas, y es positivo que se generen evaluaciones internas que midan el desempeño docente, siendo una oportunidad para construcción el perfil del profesor que necesita el

<i>construyendo un modelo de profesor con las características que los estudiantes necesitan y también cumplir con lo que el empleador solicita y sobre todo alcanzar un desarrollo profesional de excelencia que es lo mínimo que le podemos ofrecer a nuestros queridos y queridas estudiantes, ahora bien siempre y cuando tengan en primero lugar un reglamento claro y conocido por todos, también la retroalimentación, y que sea efectiva y productiva”.</i>	establecimiento y que los estudiantes necesitan, como también un apoyo para el desarrollo profesional, siempre y cuando se cuente con un reglamento claro y conocido por todos. Igual caso para la retroalimentación, la cual debe ser efectiva y productiva.
--	---

En relación a la “Evaluación general”, docente entrevistados señalan que el proceso de evaluación es sustentado por una serie de reglamentación institucional, como por ejemplo el reglamento de evaluación, el cual se sustenta como una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, buscando estandarizar y alinear procesos, con una fuerte crítica al no considerar que la realidad educativa es distinta. Es necesario además destacar la autocrítica realizada al asumir desconocimiento en materia legal relacionada con el marco regulatorio en el proceso evaluativo. Existe además un desconocimiento de los fundamentos técnicos del proceso con la cual es evaluado, y apunta a que esa información no ha sido socializada por quienes deberían hacerlo.

Respecto al “Marco legal de la evaluación”, éste es sustentado por una serie de reglamentación institucional, como por ejemplo el reglamento de evaluación, el cual a su vez se respalda como una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, buscando estandarizar y alinear procesos. Si bien el proceso de evaluación está reglamentado, pero no así socializado.

Categoría: Contexto y cultura del estudio

Análisis subcategoría: Realidad cultural y contextual del colegio

Definición:

La cultura del colegio se destaca por la normalización de ciertas prácticas que no se ajustan a reglamento como tampoco a los esfuerzos que se deben hacer para entregar una educación de calidad. Algunos hablan de la existencia de una cultura del maltrato, lo que también se plasma en procesos evaluativos. El contexto de trabajo es sistemático y exigente, donde el profesor constantemente es evaluado y todos miran el trabajo realizado, situación a la cual existe la necesidad real de ambientarse. En estricto rigor, todos pueden entrar a la clase, situación que en algunos profesores provoca incomodidad. Un docente entrevistado señala que es injusto que el profesor deba asumir la responsabilidad exclusiva, siendo que en una comunidad educativa eso se comparte.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Este colegio culturalmente es muy particular, creo que se han normalizado ciertas prácticas que no se ajustan ni a reglamento como tampoco a esfuerzos por entregar una educación integral de calidad. Existe una cultura del maltrato, y eso lamentablemente también se plasma en los procesos evaluativos a todo nivel.”</i>	En relación a la cultura del colegio, el docente entrevistado señala que se han normalizado ciertas prácticas que no se ajustan a reglamento como tampoco a los esfuerzos que se deben hacer para entregar una educación de calidad. Existe una cultura del maltrato, lo que también se plasma en procesos evaluativos.
<i>“La verdad es que este colegio tiene sus cosas buenas y mala, defectos y virtud, como todos los colegios. Igual creo que es parte también la cultura del colegio la hacen todos, ósea, estoy hablando de</i>	El docente entrevistado señala que el colegio tiene sus cosas buenas y malas. La cultura del colegio la hacen todos, pero está normado por criterios

<i>profesores, alumnos, apoderados y también está normado por un contexto general que viene de arriba, ¿Usted me entiende verdad?”</i>	entregados por las autoridades del establecimiento.
<i>“No es fácil trabajar en un colegio vulnerable con niños y niñas que muchas veces no han tenido las mismas oportunidades que otros.”.</i>	El docente entrevistado señala que no es fácil trabajar en un colegio con vulnerabilidad, donde se plasma la desigualdad de oportunidades.
<i>“Sumado a lo anterior, me faltaba mencionar que nosotros, usted igual cuando lo van a evaluar, tenemos la exclusiva y única responsabilidad si los estudiantes obtienen bajos resultados, es eso parte de la cultura del Cañas, y no existen agentes externos que puedan estar afectando el rendimiento ¡no! es sólo su responsabilidad”</i>	El docente entrevistado señala que culturalmente el docente tiene la responsabilidad absoluta si los resultados académicos son bajos, desconociendo los agentes externos que pueden afectar este proceso.
<i>“Por otra parte, la ley de evaluación docente hoy nos tiene agobiados, preocupado de cumplir, y no de lo que importa, la formación integral de nuestros niños. Hoy se dice que somos pencas, flojos, que no hacemos bien el trabajo, y para eso crearon una ley, para reformarnos, pero lo que hace esa ley es deformarnos, pues esa ley se desprende del corazón de lo que es educar, pero para decir eso hay que hacer clases, con 44 horas, en jornada completa”.</i>	El docente entrevistado señala que la ley de evaluación docente tiene a los docentes agobiados, preocupados de cumplir y no de la formación integral de los estudiantes. Además, asegura que se les encasilla de no hacer bien el trabajo y la ley que crearon justamente es para reformar a los profesores, pero en realidad los deforma. Con esa ley se ha perdido el corazón de lo que significa educar, pero es importante verlo en la práctica; con 44 horas de clases y jornada completa.

<i>“Yo trato de hacer mi trabajo lo mejor que puedo, y de verdad que me encanta enseñar, aún siento que es mi vocación, pero ese no es el problema. Muchas veces los ingeniosos de la educación inventan recetas mágicas que miden el desempeño de un profesor en clases, lo cual muchas veces no responde al aprendizaje que se genera dentro del aula. Yo no tengo miedo a ser evaluado, pero me gustaría que esa evaluación sea más participativa, democrática y que se ajuste a los criterios que realmente importan”</i>	El docente entrevistado señala que trata de hacer su trabajo lo mejor que puede. No obstante agentes externos al proceso educativo generan directrices de acción desde el desconocimiento, lo que muchas veces no responde a la realidad que pasa dentro del aula. El profesor no teme ser evaluado, pero sí considera importante que este proceso sea más participativo y democrático y con criterios ajustados a lo que verdaderamente importa.
<i>“Sinceramente cuando me hablan de evaluación debo reconocer que tengo sentimientos encontrados, pues yo creo en el aprendizaje como foco de trabajo, más allá de la evaluación como medio punitivo tanto para alumnos como para los profesores”</i>	El docente entrevistado señala que tiene sentimientos encontrados cuando le hablan de evaluación, pues él apunta al aprendizaje como foco del trabajo, y no un proceso punitivo ya sea para alumnos y/o profesores.
<i>“Entonces, encuentro sumamente injusto que el docente deba asumir esa gran lista de responsabilidades, siendo que hay factores en donde nosotros no tenemos incidencia y hay cosas que se escapan de nuestras manos. Sí, es verdad, tenemos una gran responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos y alumnas y de hecho de eso se trata nuestro trabajo de enseñar, pero no es completa. Entonces cómo se entiende</i>	El docente entrevistado señala que es injusto que el docente deba asumir responsabilidades exclusivas que debiesen ser compartidas. Si bien el docente tiene gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, no tiene toda la responsabilidad. Evalúan al profesorado y son expuestos a evaluaciones internas constantemente con criterios desconocidos, responsabilizándolos de todo y sin

que nos evalúen y expongan a evaluaciones internas constantemente si hay criterios que no conocemos, nos responsabilizan de todo y no se realizan las retroalimentaciones correspondientes a cada clase”.	retroalimentaciones como corresponde.
“Mire, a usted siempre lo están evaluando acá. Todos miran tu trabajo, y quien no se acostumbre a eso no sirve para este colegio. Tú sabes que todos pueden entrar a tu clase sin aviso, cuando digo que todos hablo de los jefes; coordinadores, directores de área, rector, personal de casa central, ellos, ¿me entiendes?”	El docente entrevistado señala que constantemente es evaluado y todo miran el trabajo realizado, situación a la cual hay que ambientarse. En definitiva, todo pueden entrar a la clase.
“(…) Siempre hay algo que falla de alguna manera, por poco apoyo de los papas o porque hay problemas a veces en el hogar y el niño está desmotivado. (...) nuestros niños llegan con cargas emocionales fuertes y no se concentran y eso yo creo que pasa en todos lados por lo que yo converso con las distintas colegas y nuevas colegas de otros colegios y pasa lo mismo”.	El docente entrevistado señala que siempre hay algo que falla de alguna manera, por poco apoyo de los padres o problemas en el hogar que al final desmotivan al estudiante. Situación que no solo pasa en el colegio de estudio, sino también en otros.
“Quizás una buena alternativa para mejorar aquello que nos critican de lo que hacemos y no hacemos, sería que constantemente nos entregaran capacitaciones referentes a diversos ámbitos como didáctica de la especialidad, evaluación, estrategias de	El docente entrevistado señala la importancia de recibir capacitaciones referentes a diversos ámbitos relacionados con el trabajo que se realiza, y así mejorar las prácticas. Cree que los docentes participarían con gran entusiasmo, puesto que todo

<i>aprendizaje, convivencia escolar, entre otras, estoy segura que los colegas participarían con gran entusiasmo ya que sabemos que nunca se deja de aprender y todo suma y sobre todo si es en beneficio de nuestros estudiantes.</i>	suma para hacer una mejor labor en beneficio de los estudiantes.
--	--

La “Cultura del colegio” se destaca por la normalización de ciertas prácticas que no se ajustan a reglamento como tampoco a los esfuerzos que se deben hacer para entregar una educación de calidad. Algunos hablan de la existencia de una cultura del maltrato, lo que también se plasma en procesos evaluativos. Como todo colegio tiene sus cosas buenas y malas, pero importante es aportar que la cultura del colegio la hacen todos, no por eso se debe conocer que la cultura escolar está normada buena parte por criterios entregados por las autoridades del establecimiento.

El “Contexto de trabajo” de sistemático y exigente, donde el profesor constantemente es evaluado y todos miran el trabajo realizado, situación a la cual existe la necesidad real de ambientarse. En estricto rigor, todos pueden entrar a la clase, situación que en algunos profesores provoca incomodidad. Un docente entrevistado señala que es injusto que el profesor deba asumir la responsabilidad exclusiva, siendo que en una comunidad educativa eso se comparte. Si bien el docente tiene gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, no tiene toda la responsabilidad. Evalúan al profesorado y son expuestos a evaluaciones internas constantemente con criterios desconocidos, responsabilizándolos de todo y sin retroalimentaciones como corresponde.

Por su parte, el “Contexto de la comunidad educativa” que se presenta en el establecimiento, así como se declara en las entrevistas, está normado por quienes lideran el colegio, eso sí, reconociendo que en este contexto hay un aporte de todos los agentes intervinientes. Es además necesario señalar que según entrevistados, siempre hay algo que falla de alguna manera, por poco apoyo de los padres o problemas en el hogar que al final desmotivan al estudiante.

Categoría: Contexto y cultura del estudio

Análisis subcategoría: Integrantes que conforman la comunidad educativa

Definición:

La comunidad educativa del Liceo está compuesta principalmente los estudiantes y sus familias, así como también por los funcionarios del colegio, donde se incluyen los profesores. Respecto al “Rol de la familia” es necesario señalar que el docente plantea que las familias están en crisis, situación que perjudica para los niños y niñas, quienes sufren y a quienes se atiende en los colegios. Por su parte el profesor sostiene que ya está acostumbrado al proceso de evaluación que vive en el colegio. Por último, el alumno y/o alumna trae consigo una mochila cargada de los problemas del hogar, y esas cargas emocionales no permitiendo concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento. Por ello no se debe desconocer esta realidad que de una u otra forma afecta en el aprendizaje.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Las familias están viviendo una crisis de desavenencias de mucha agresividad y por consecuencia los niños son lo que salen perdiendo en eso porque son siempre los que más sufren cuando los papas están separados o discuten. Esos son los niños y niñas a quienes atendemos. Sabe, hay tantos factores que influyen en el aprendizaje, que a veces creo mezquina e injusta la forma en que soy evaluada. Y mire, ya le dije que tengo años de circo”.</i>	El docente plantea que las familias están en crisis, situación que perjudica a los niños y niñas, quienes sufren y a quienes se atiende en los colegios. Plantea los diversos factores que influyen en el aprendizaje, y no considerarlos en el proceso interno de evaluación sería mezquino.

<i>“Siempre hay algo que falla de alguna manera o por poco apoyo de los papas o porque el niño hay problemas a veces en el hogar y esta desmotivado cosa que y yo creo que esto sucede también porque las familias están en crisis muchos de nuestros niños llegan con cargas emocionales fuertes que no se concentran, no cumplen en el colegio, baja su rendimiento y eso yo creo que pasa en todos lados por lo que yo converso con las distintas colegas y nuevas colegas del colegio de otros colegios pasa lo mismo.”</i>	El docente apela a la falta de apoyo de los padres, puesto que el estudiante a veces tarea en la mochila los problemas del hogar, y esas cargas emocionales no permiten al niño concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento.
<i>“Las familias están viviendo una crisis de desavenencias de mucha agresividad y por consecuencia los niños son lo que salen perdiendo en eso porque son siempre los que más sufren cuando los papas están separados o discuten. Esos son los niños y niñas a quienes atendemos”</i>	El docente asegura que la familia está viviendo una crisis de desavenencias y agresividad, y quienes más sufren son los niños que se atiende en el colegio.
<i>“Te sentías mucho más apoyada, de hecho, que los papas cuando dejaban a sus niños se ponían tristes, se emocionaban, hasta sus lágrimas se les caían, yo tengo esa experiencia muy bonita que hoy no se ve.”</i>	El docente antes se sentía mucho más apoyados. Ejemplifica con el desapego que provocaba antes dejar a los niños en el colegio, una hermosa experiencia que ya no se ve
<i>“No quiero seguir siendo parte de algo que no comparto. Yo no voy a estar mucho tiempo más en educación, no es sostenible con el nivel de vida que yo</i>	El docente manifiesta que no quiere seguir siendo parte de algo que no comparte, además de asegurar que no estará mucho tiempo en educación,

<i>quiero para mí y para mi familia, ni para la familia de mis alumnos”</i>	puesto que el nivel de vida de este trabajo no es sostenible a sus necesidades.
<i>“Y la evaluación que nos realizan en el liceo ya estoy acostumbrada a ese proceso, tanto tiempo desarrollando la misma labor que inclusive le puedo decir de memoria lo que me dirán y eso ocurre porque los instrumentos no se actualizan, cada año se deberían incorporar elementos nuevos, atendiendo a las necesidades que se van generando por parte del profesorado como del alumnado”</i>	El profesor sostiene que ya está acostumbrado al proceso de evaluación que vive en el colegio. Además, señala que los instrumentos deberían actualizarse, atendiendo a la real necesidad de nuestros tiempos.
<i>“Mire, yo soy vieja en esto, y los años de circo no son por las puras. Y ya para empezar responder lo que usted me pregunta, porque tengo mucho que decir y no sé por dónde partir, es importante para mí partir reconociendo el trabajo de todos mis colegas. No es fácil trabajar en un colegio vulnerable con niños y niñas que muchas veces no han tenido las mismas oportunidades que otros.”</i>	La docente señala que lleva años en educación. Comienza reconociendo el trabajo de sus colegas, puesto que no es fácil el trabajo en contexto educativo de vulnerabilidad, donde los niños y niñas no han tenido las mismas oportunidades que otros.
<i>“Nosotros como profesores siempre estamos acostumbrados a evaluar, todo evaluamos y a veces somos bien estructurados para eso. Tenemos nuestros instrumentos, tratamos de medir lo que corresponde. Bueno yo trato de ser bien profesional</i>	El docente señala que los profesionales de la educación están acostumbrados a evaluar, proceso que tiene una estructura donde se utilizan instrumentos para medir lo que se quiere y en definitiva, de forma profesional saber cuánto aprendieron

<i>para evaluar, al fin y al cabo, eso te dará la radiografía para ver cuánto aprendieron los niños. Sabe, yo no estoy en contra de la evaluación, sería muy patuda si dijera eso, porque es una práctica que usualmente ocupo en mis clases y por eso apoyo la evaluación en todo sentido. Pero también creo que debe ser justa y no solo traducirse en un número, en un ranking, ¿me entiende?”</i>	los estudiantes. Por todo lo anterior el docente mira este proceso evaluativo como un ejercicio positivo, apoyando por consecuencia la evaluación en todo sentido, la que deber responder a un proceso justo y no solo traducirse en un número, en un ranking.
<i>“Si usted me pregunta del proceso de evaluación interna, yo puedo hablarle de lo que he visto, y no de lo que me han enseñado, porque nunca han hecho parte de ese proceso al profesorado, o por lo menos a mí”</i>	El profesor señala en relación al proceso de evaluación interna y según lo que ha visto, que nunca han hecho parte de ese proceso al profesorado.
<i>“Eso no lo ven los instrumentos con los que me evalúan. No miran el contexto, no miran que tengo 45 alumnos por sala, no le interesa que la clase observada sea la clase de las 5 de la tarde, cuando yo estoy chata y los niños también. No pue, son sólo números e indicadores ideales”</i>	El profesor asegura que los instrumentos que utilizan para evaluarlo, no consideran el contexto, ya sea cantidad de alumnos como horario de la clase, donde hay cansancio de ambos lados. Solo apunta a cuantificar e idealizar.
<i>“Entonces, encuentro sumamente injusto que el docente deba asumir esa gran lista de criterios de evaluación que existe hoy, siendo que hay factores en donde nosotros no tenemos incidencia y hay cosas que se escapan de nuestras manos, sí, es verdad tenemos una gran responsabilidad en el aprendizaje de los</i>	El profesor considera injusto que el docente deba asumir todos los criterios que hoy considera la pauta de evaluación, puesto que existen factores que se escapan a sus manos, lo que no significa excluirse de la responsabilidad en el proceso de

<i>alumnos y alumnas y de hecho de eso se trata nuestro trabajo de enseñar, pero no es completa. Entonces cómo se entiende que nos evalúen y expongan a evaluaciones internas constantemente si hay criterios que no conocemos, nos responsabilizan de todo y no se realizan las retroalimentaciones correspondientes a cada clase.”</i>	aprendizaje, sino entender que hay más agentes responsables. Que se evalúe y exponga al profesor a evaluaciones internas constantemente, no procede si hay criterios que no son conocidos. Finaliza asegurando que se les responsabiliza de todo y tampoco no se les hace la retroalimentación debida.
<i>“Usted como buen profesor de historia sabrá que todos los caminos llegan a Roma, y no necesariamente significa que uno es mejor a otro, son distintos. Además, los alumnos también aportan bastante al resultado final de un proceso. Hay grupos mejores que otros no más, aunque a algunos les moleste, es un hecho que los cursos son distintos entre sí y unos más aventajados académicamente por el solo hecho de su composición. Acá hay cursos de mateos y otros de porros, como le dicen vulgarmente los mismos niños. Y eso lo propició la institución, no nosotros.”</i>	El profesor apunta a los diversos caminos que se nos presentan en educación, y la validez de cada uno de ellos. Y además señala que el camino a seguir será dependiendo de cada realidad, focalizando las estrategias al grupo en particular. Además, señala que en el colegio se pueden encontrar grupos intencionados de aventajados y de no aventajados.

Respecto al “Rol de la familia” es necesario comenzar señalando que el docente plantea que las familias están en crisis, situación que perjudicial para los niños y niñas, quienes sufren y a quienes se atiende en los colegios. El docente además apela a la falta de apoyo de los padres, puesto que los estudiantes a veces

llegan al colegio con muchas cargas emocionales que de una u otra forma afectan. Esas cargas emocionales no permiten al niño concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento. Es entonces evidente una falta de vínculos efectivos entre el hogar y la escuela.

En relación al “Rol del profesorado” estos declaran que, antes se sentían mucho más apoyados. Incluso algunos van más allá poniendo en jaque el cumplimiento de su vocación al declarar que no quiere seguir siendo parte de algo que no comparte, además de asegurar que no estará mucho tiempo en educación, puesto que el nivel de vida de este trabajo no es sostenible a sus necesidades. El profesor sostiene que ya está acostumbrado al proceso de evaluación que vive en el colegio. Además, señala que los instrumentos deberían actualizarse, atendiendo a la real necesidad de nuestros tiempos. Otra docente señala que lleva años en educación, comienza reconociendo el trabajo de sus colegas, puesto que no es fácil el trabajo en contexto educativo de vulnerabilidad, donde los niños y niñas no han tenido las mismas oportunidades que otros.

Por último, en cuanto al “Rol del alumno”, es importante destacar que este estudiante trae consigo muchas cargas provenientes del hogar, y esas cargas emocionales no permiten al niño concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento. Por ello no se debe desconocer esta realidad que de una u otra forma afecta en el aprendizaje.

Categoría: Proceso de evaluación interna

Análisis subcategoría: Observaciones de aula

Definición:

Respecto a las observaciones de aula principalmente responde el proceso de evaluación a grandes rasgos comienza cuando entran de improviso a su sala, y el evaluador comenzaba a registrar en una hoja ciertas anotaciones. Las observaciones de aula fuera de la sala se basan en la revisión de todo lo observado dentro del aula. En este proceso, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase. El docente asegura no estar en contra de la evaluación, no obstante, señala que no se ajusta a la realidad, sin argumentar los motivos.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“Todos ven el lado bonito de la educación, o se hacen los locos. Uf, ahí es fácil criticar al profesor, o destruirlo con una pauta de evaluación, pero te repito, invito a esos críticos a pelar el ajo acá en sala, donde las papas queman, en un contexto particular subvencionado, en un colegio vulnerable adscrito a gratuidad, quiero verte con el ideal de educación trabajando en este contexto, veamos si duran 1 semana”.</i>	El docente manifiesta que todos ven el lado bonito de la educación, y en base a lo anterior es fácil criticar al profesor y registrarlo en una pauta, pero apunta a la poca empatía de quienes evalúan, quienes no se ponen en su lugar, considerado el contexto y la realidad en la cual deben educar.
<i>“La evaluación era de la siguiente manera yo podía estar haciendo mi clase un día cualquiera y golpeaban la puerta</i>	El docente declara que el proceso de evaluación a grandes rasgos comenzaba cuando entraban de

<i>y el coordinador o directora académica entraban y se sentaban al final de la sala y registraban en una hoja”.</i>	improviso a su sala, y el evaluador comenzaba a registrar en una hoja ciertas anotaciones.
<i>“Eso no lo ven los instrumentos con los que me evalúan. No miran el contexto, no miran que tengo 45 alumnos por sala, no le interesa que la clase observada sea la clase de las 5 de la tarde, cuando yo estoy chata y los niños también”.</i>	El docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase
<i>“Yo con todo esto, le quiero decir algo súper importante. No estoy en contra de la evaluación que me realizan dentro de la sala, pero creo que no se ajusta a la realidad, por muchas razones que no van acaso”.</i>	El docente asegura no estar en contra de la evaluación, no obstante señala que no se ajusta a la realidad, sin argumentar los motivos.
<i>“A mí cuando me van a ver a la sala me da nervio, porque no son amigables”</i>	El docente plantea que en el momento de ser observado en sala siente nervios por lo poco amigable del proceso.
<i>“Cuando van a mirar mi clase, generalmente no me preguntan, solo entra el evaluador. Pero ¿sabe lo que me da un poco de lata? (...) que a mí me va a ver una vez por semana solo por tener un curso SIMCE, y a mis colegas dos, tres, cuatro veces al año como mucho”.</i>	El docente señala que el evaluador no pide permiso para entrar al aula, solo entra. Se siente disgustado por ser tan observado en clases solo por tener un curso SIMCE (1 vez por semana), en relación a sus otros colegas que como mucho son observados 4 veces al año.

Respecto a las observaciones de aula “dentro de la sala”, se debe comenzar señalando que el docente manifiesta que todos ven el lado bonito de la educación, y en base a lo anterior es fácil criticar al profesor y registrarlo en una pauta, pero apunta a la poca empatía de quienes evalúan, quienes no se ponen en su lugar, considerado el contexto y la realidad en la cual deben educar. El docente declara

que el proceso de evaluación a grandes rasgos comenzaba cuando entraban de improviso a su sala, y el evaluador comenzaba a registrar en una hoja ciertas anotaciones. Por último, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase.

Las observaciones de aula “fuera de la sala” se basan en la revisión de todo lo observado dentro del aula. En este proceso, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase. El docente asegura no estar en contra de la evaluación, no obstante, señala que no se ajusta a la realidad, sin argumentar los motivos.

Categoría: Proceso de evaluación interna

Análisis subcategoría: Proceso de evaluación fuera de la sala

Definición:

El proceso de evaluación fuera de la sala, se basa en lo observado dentro del aula. Este proceso se basa en la aplicación de dos “Instrumentos evaluativos” respecto a la evaluación interna. Se reconoce desconocimiento, así como también la voluntad de conocer de mejor manera los instrumentos de evaluación, siempre y cuando sean utilizados y no respondan solo al cumplimento de mostrarlos. El Diálogo, que se enmarca dentro del proceso evaluativo, el cual debe ser sincero y transparente. Solo así se sentarán bases sólidas de construcción y mejoras en esta materia.

Unidades de análisis	Paráfrasis
<i>“A mí me encantaría conocer bien el reglamento de evaluación, siempre y cuando sea utilizado y no lo den leer solo de bonito, pero dígame usted, con suerte conozco los instrumentos de evaluación, no me pida conocer más allá. Eso es casi como una piedra filosofal. Creo que ahí la fundación tiene la obligación de ser más transparente con el proceso con el cual nos evalúa”.</i>	El docente señala su voluntad de conocer de mejor manera los instrumentos de evaluación, siempre y cuando sean utilizados y no respondan solo al cumplimento de mostrarlos. Además, plantea que la fundación tiene la obligación de transparentar el proceso evaluativo.
<i>“Bueno, todos se suben al carro de la victoria cuando nos va bien, pero cuando me va mal, a nadie más le va mal pue. Eso no lo ven los instrumentos con los que me evalúan. No miran el contexto, no miran que tengo 45 alumnos por sala, no le interesa que la clase observada sea la clase de las 5 de la tarde, cuando yo</i>	El docente plantea que, si a él le va bien, todos se hacen parte de ese triunfo, pero cuando le va mal, el responsable solo es él, situación que los instrumentos de evaluación actuales no visibilizan. Los instrumentos tampoco consideran el contexto, la cantidad de alumnos por

<i>estoy chata y los niños también. No pue, son sólo números e indicadores ideales”</i>	sala, el horario de la clase. Considera solo lo cuantitativo.
<i>“El diálogo siempre es lo más importante en el proceso de evaluación, y un dialogo sincero y transparente, única forma de construir”</i>	El diálogo sincero y transparente es la base del proceso evaluativo.

En relación a los “Instrumentos evaluativos” de la evaluación interna, se reconoce desconocimiento, así como también la voluntad de conocer de mejor manera los instrumentos de evaluación, siempre y cuando sean utilizados y no respondan solo al cumplimiento de mostrarlos.

En relación al tema de “El Diálogo”, este se enmarca dentro del proceso evaluativo, debe ser sincero y transparente. Solo así se sentarán bases sólidas de construcción y mejoras en esta materia.

4.2 ANALISIS INTERPRETATIVO

En el análisis interpretativo se presenta un cuadro de tres columnas que contiene la alineación de forma correlativa las categorías, el marco referencial y el marco normativo del estudio.

Categoría: Normativa de evaluación vigente

Definición:

La normativa legal vigente está sujeta a una fuerte crítica por parte de los entrevistados, apuntando principalmente al desconocimiento de dichas disposiciones legal en cuanto a su contenido mismo, por tanto, lo urgente radica en visibilizar esta normativa y poner a disposición del profesorado todas las herramientas posibles que apunten al dominio de estas disposiciones legales

Categoría “Normativa de evaluación vigente”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Respecto a la “crítica a la LGE” realizada por los entrevistados, ellas apuntan a visibilizar una normativa legal, la cual es considerada desigual y perjudicial para el profesorado. Ello se manifiesta mediante las resoluciones entregadas por la Superintendencia de Educación. En relación al “marco regulatorio”, los docentes expresan un evidente desconocimiento de dicha normativa y un débil aporte en términos prácticos. La LGE entonces se exhibe como perjudicial para el docente, la cual no lo considera como el actor principal del proceso educativo. Estas leyes son desconocidas para el	Si bien la LGE establece criterios educativos e introduce algunas instancias democráticas como los consejos escolares, esta ley mantiene intactos los principales pilares que hacen que nuestro sistema educativo sea de mala calidad, discriminatorio y mercantil (Vernor, 2019).	<i>La Ley General de Educación representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación general básica y media (mantiene la normativa respecto a la educación superior). Establece principios y obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2020)</i>
La LGE entonces se exhibe como perjudicial para el docente, la cual no lo considera como el actor principal del proceso educativo. Estas leyes son desconocidas para el	La LGE, (...) “viene a realizar una actualización de las políticas públicas en materia educativa, por cuanto se entiende el marco normativo en materia de educación. Fue publicada en el Diario	<i>La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia,</i>

docente en cuanto a su praxis.	<i>Oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet. Esta norma legal fue dictada en reemplazo de la Ley N.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. El texto de la LGE se encuentra refundido, coordinado y sistematizado, con las normas que actualmente regulan el sistema educativo” (Vernor, 2019, 21).</i>	<i>básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educativas de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. (Artículo 1, ley 20370)</i>
--------------------------------	--	---

Categoría “Normativa de evaluación vigente”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
LEY DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD El criterio “SIMCE y la evaluación”, se articula como un instrumento externo que es extremadamente cuestionado por los	<i>“Evaluaciones estandarizadas actuales como el SIMCE, la PSU/PTU y la antigua PAA beneficiaban y siguen beneficiando directamente la competencia, permitiendo así lo que</i>	La tendencia contemporánea comprende que una buena evaluación consiste en un proceso de acompañamiento regular, que busca detectar debilidades y fortalezas con miras a la

docentes entrevistados, quienes internalizan esta medición como punitiva, agobiante, y que no responde a la realidad contextual, la cual en ningún caso apunta al tipo de medición que realiza la prueba SIMCE. Por ello este instrumento no es capaz de reforzar la función pedagógica, experiencia imprescindible para crear una cultura de evaluación en la escuela, para empoderar a los profesores en su rol profesional y, en última instancia, para mejorar aprendizajes y la calidad de la educación. Además, los docentes realizaron una profunda “crítica a la ley de aseguramiento de la calidad”, partiendo por reconocer un desconocimiento técnico en relación dicha normativa, pero también un profundo malestar debido a su eventual	<i>hoy se conoce como Evaluación Docente en Chile, y todo lo que eso conlleva”</i> (Schmelkes, 2013, 32).	mejora y al aprendizaje continuo de personas e instituciones. No se trata sólo de determinar ahora el valor de una prueba como el SIMCE, sino de superar el caduco concepto de la evaluación como enjuiciamiento, eso implica replantearnos por qué y para qué educamos, y de qué manera una prueba, más que sancionar, podría incentivar esfuerzos para promover una mejor educación. (Huidobro M, 23, 2019)
	<i>“En primer lugar, el potencial de descoordinación sistémica que propicia dicha ley, siendo urgente y necesario minimizar los espacios de descoordinación, y a la vez forzar por ley ciertas coordinaciones críticas, que requieren un esfuerzo extra al reglamento vigente,</i>	Cuando se habla de la ley de aseguramiento de la calidad, y de la educación de calidad, pareciera que el problema de cómo asegurarla está ahí para cubrir el problema de la educación. No negamos la importancia de los indicadores y las mediciones, siempre y cuando se repare en que esta dimensión atiende a

responsabilidad en desvirtuar el foco central educativo, lo que se puede percibir en la práctica educativa. Por lo anterior, la ley de aseguramiento de la calidad puede ser muy efectiva desde un plano teórico, mas no así desde su práctica.	<i>siendo un desafío concreto la fiscalización efectiva. Además, es preocupante el potencial de profundizar las distorsiones de mercado que presenta el actual sistema de evaluación de calidad, siendo deseable contar con la seguridad, de que el sistema de evaluación hará las debidas distinciones entre establecimientos” (FALABELLA A, 2013, 4).</i>	los factores de organización, de gestión disciplinaria y profesional, que hay que sostener en su conflictiva relación con las instancias académicas. (Atria R, 23, 2014)
---	---	--

Categoría “Normativa de evaluación vigente”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
EVALUACIÓN DOCENTE Respecto al “Conocimiento de la ley” de evaluación docente, los profesionales declaran desconocimiento de dicha normativa vigente, Incluso llegando a descalificarla al describirla como una	Desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y los antecedentes directos relacionados con su elaboración, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la creación	“Los saberes y conocimientos aprendidos por los docentes durante su formación de pregrado solo constituyen un cimiento, una base, para iniciar su trayectoria profesional. En este contexto se requiere un nuevo profesionalismo docente en el que se

“basura”. Se presenta como una normativa que en teoría puede ser coherente a su objetivo, pero en la práctica o implementación de la misma, no responde a la realidad de cada establecimiento educacional. La “Realidad de la ley en un colegio particular subvencionado”, es compleja en su interpretación e implementación, catalogada por los docentes como tierra de nadie, puesto que no tienen conocimiento de los alcances de la evaluación docente en un colegio particular subvencionado, recordando incluso que los docentes se rigen tanto por el estatuto docente como por el código del trabajo, no midiendo los alcances y limitaciones de ambos.	del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. La percepción que los profesores tienen del estatus de su profesión “incide fuertemente en la probabilidad de contar con profesores efectivos, satisfechos en su desarrollo profesional y personal” (Avalos, 2013, 58). La ley 20.903 busca (...) “acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional, según lo publicado por la unidad de inducción y mentoría en el ejercicio profesional docente. Este derecho lo pueden ejercer todos aquellos que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en	conjuguen formas de aprender a enseñar que se sustenten en la colaboración, en la capacidad de resolver las dificultades de forma colectiva, en la flexibilidad, en el conocimiento actualizado de la normativa vigente y en la adaptación a los cambios” (Hargreaves, 2003). “Detentan la calidad de empleadores los sostenedores o dueños de los colegios particulares subvencionados y, consecuentemente, la documentación exigida por la legislación laboral debe ser llevada a nombre de los mismos, en la forma que corresponda según se trate de personas naturales o jurídicas. 2) Corresponde al Ministerio de Educación pronunciarse acerca de
--	---	--

	<i>establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docentes” (Red Maestros de maestros, 23, 2019).</i>	<i>las facultades que invisten los supervisores de las Direcciones Provinciales de Educación, en relación con la forma en que se deben liquidar los sueldos e imposiciones de los trabajadores de la educación que se desempeñan en colegios particulares subvencionados.”</i> (ORDENANZA 798/66 Mineduc)
--	---	--

Análisis interpretativo:

La ley General de la Educación está sujeta a una fuerte crítica por parte de los entrevistados, apuntando principalmente al desconocimiento de dicha disposición legal en cuanto a su contenido mismo, por tanto, lo urgente radica en visibilizar esta normativa y poner a disposición del profesorado todas las herramientas posibles que apunten al dominio efectivo de esta ley que hoy es considerada por los profesionales de la educación entrevistados como desigual y perjudicial, percepción que se sustenta en diversas apreciaciones que entregan los dictámenes de la superintendencia, las que sin duda no son favorables para un profesor que se siente cada día más indefenso. En cuanto al marco regulatorio en materias educativas, los profesores entrevistados no solo expresan desconocimiento, sino también un aporte débil a su trabajo, expresando así un claro descontento en relación al aporte real de las disposiciones legales actuales que regulan el trabajo docente. Por ello la Ley General de Educación y toda la normativa

legal que de ella desprende, es considerada por los profesores como perjudicial, relegando entonces la normativa legal en relación al proceso educativo. En definitiva, estas leyes, si bien son criticadas por su contenido general, en la práctica diaria no son conocidas ni dominadas por el docente.

Cuando se habla de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, los docentes relacionan constantemente dicha normativa con el SIMCE y la evaluación y en la práctica se presenta como un instrumento evaluativo de origen externo que es fuertemente cuestionado y de manera constante por los docentes entrevistados. Esta medición está internalizada como punitiva, agobiante y que en definitiva se aleja de la realidad contextual, no cumpliendo un pilar fundamental que motiva su creación. Entonces este Sistema de Medición de la Calidad de la Educación no es capaz de reforzar de forma efectiva y activa la función pedagógica que realiza el docente, no aportando entonces a crear una cultura educativa sana en cuanto a los criterios establecidos para evaluar, tampoco para empoderar al profesorado en su rol como profesional ni mucho menos para mejorar la calidad de la educación y subir así los resultados. Los docentes entrevistados también presentaron una fuerte crítica a la ley de aseguramiento de la calidad, la cual asumen desconocer en cuanto a sus criterios técnicos y normativos, pero que sin embargo no dudan en responsabilizar en sacar del foco central y desvirtuar el proceso educativo y las prácticas educativas. Por lo anterior, si bien los entrevistados no se niegan a reconocer el valor de las normativas legales y su pertinencia teórica, no tienen un funcionamiento efectivo a nivel práctico, siendo entonces una normativa legal que no cumple su objetivo.

En relación al conocimiento de la ley de evaluación docente, nuevamente el desconocimiento de la normativa legal por parte de los profesores entrevistados es un punto a considerar en este estudio. No por ello se aparta de la crítica aguda de los entrevistados, quienes incluso llegan a descalificarla al describirla como “una basura”. Esta normativa que algunos pueden considerar coherente y con un sustento teórico plenamente acorde, en la implementación práctica no responde de manera efectiva a la realidad de cada establecimiento educacional. Es así como los mismos entrevistados puntualizar la experiencia particular subvencionada como una

realidad compleja en relación a su práctica e implementación, llegando así a catalogar a los colegios particulares subvencionados como una tierra de nadie, argumentando un evidente desconocimiento de los actores educativos respecto a los alcances de la evaluación docente en un colegio particular subvencionado. Es doblemente complejo cuando en esta realidad rige el estatuto docente y también el código del trabajo, no teniendo claridad los alcances y limitaciones de ambas disposiciones legales.

Imagen de la categoría “Normativa de evaluación vigente”:

En definitiva, la normativa de evaluación vigente se sustenta en gran medida por la ley general de educación, la ley de aseguramiento de la calidad y por la evaluación docente. Este cuerpo legal se presenta como leyes poco conocidas y socializadas dentro del profesorado en cuanto a su contenido, lo que provoca una reticencia ante las disposiciones legales establecidas, pero también una cierta animosidad en el cumplimiento de las mismas. El profesorado entiende estas leyes como perjudiciales para su labor, sin conocerlas en profundidad. Claro está que el SIMCE es el gran responsable de este clima enrarecido, puesto que de estas leyes se desprenden muchos argumentos legales y técnicos que sustentan al sistema de medición de la calidad, que no podemos desconocer, que independiente de su finalidad o efectividad, cada comunidad educativa genera su propia cultura para enfrentar estos desafíos y muchas veces ocurre que estas instancias son sinónimo es estrés, desvinculaciones, y políticas desajustadas con el objetivo mismo de un cuerpo legal que busca asegurar un sistema educativo de calidad.

Categoría: Instrumentos de evaluación

Definición:

Los instrumentos de evaluación que miden el desempeño docente en la institución educativa en estudio no han sido socializados con el cuerpo docente según la información que se recoge de las entrevistas, percepción que es transversal según el testimonio de todos quienes participan en este estudio. También se reconoce un aporte en estos instrumentos como método técnico de medición, así como también para identificar los aspectos a mejorar en la práctica pedagógica, puesto que siempre es un aporte conocer opiniones, críticas constructivas y todo tipo de aporte que ayude a mejorar la práctica educativa, eso sí es fundamental que este instrumento sea conocido por todos

Categoría “Instrumentos de evaluación”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
PAUTA DE ACOMPAÑAMIENTO DE AULA En relación al “Instrumento de evaluación que mide el	<i>“el profesor debe ser monitoreado constantemente dentro del aula y también en su quehacer profesional, particularmente ocuparse</i>	El instrumento de evaluación debe contribuir y fomentar la investigación, innovación y competitividad en evaluación promoviendo

desempeño docente” cuando se realiza el acompañamiento de aula al profesor, es importante comenzar señalando que esta información no está socializada con el cuerpo docente, según lo que se recoge de las entrevistas. Estos instrumentos son un aporte para identificar los puntos bajos de la práctica pedagógica y siempre será positivo conocer opiniones o críticas constructivas, siempre y cuando el instrumento sea conocido por todos. El “Conocimiento de las pautas evaluativas” carece de una	<i>del proceso de evaluación y para eso necesita instrumentos de soporte.” (ELÍAS M, 41, 2015).</i>	la cultura de calidad y excelencia; liderando y participando en proyectos innovadores, coherentes y útiles; favoreciendo el progreso y la mejora del docente y estudiante mediante la utilización de metodologías de investigación avanzadas; generando conocimiento y creando valor; creando y potenciando redes de investigadores y evaluadores; aplicando, transfiriendo y difundiendo los conocimientos y resultados generados en la sociedad (EVALFOR, 2013, párr.1)
socialización previa, lo que sin lugar a dudas merma la efectividad de del proceso. Ahora bien, es importante destacar que también se declara que algunos docentes conocen informalmente el instrumento y sus criterios y otros no, dando	<i>“transparentar los lineamientos evaluativos es fundamental dentro del proceso, dando así un soporte efectivo que acompañe el trabajo profesional del docente” (ELÍAS M, 41, 2015</i>	<i>“Los criterios de evaluación deben ser entregados desde un inicio, es decir, previo al proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta forma el evaluando y evaluador comprenden y pretenden lo mismo en las situaciones de</i>

a entender así un conflicto en las estrategias de comunicación que posee el Liceo y por consiguiente la formación de un mal clima que tiende al favoritismo.		<i>evaluación, lo que facilita la elaboración de instrumentos más justos”. (EDUCREA, 2019)</i>
--	--	--

Categoría “Instrumentos de evaluación”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
PAUTA DE RETROALIMENTACIÓN El “Desempeño docente” es una parte fundamental del proceso evaluativo, el cual queda plasmado en la pauta de retroalimentación. En relación a lo anterior, el docente afirma que el proceso de evaluación es constante, y es positivo que se generen instancias para evaluar el desempeño, lo que permite construir un mejor modelo de profesor acorde a las necesidades del establecimiento,	<i>“se comienza a tomar como herramienta de mejora la evaluación, haciendo uso creciente de la evaluación del sistema, de los establecimientos y de los logros del aprendizaje (...) en el cual se establece que se calificará a los docentes en cuanto a su responsabilidad profesional y funcionaria, al perfeccionamiento realizado, su desempeño profesional y por sus</i>	<i>“(...) en los lineamientos de evaluación docente, la evaluación del desempeño de una persona: (...) significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una</i>

siempre y cuando exista un buen proceso de retroalimentación. En relación a la “Retroalimentación del acompañamiento”, se explica como un proceso mecanizado, donde el evaluador presenta preguntas estandarizadas al profesor. Esta dinámica es paralela a la evaluación cuantitativa que realiza el evaluador, y muchas veces no son concordantes entre sí, incluso dando por sabido que este proceso responde tácitamente una supervisión que condiciona la evaluación anual y el desempeño que al final se sustentan las desvinculaciones dentro del establecimiento.	méritos excepcionales (NÚÑEZ, 1997).	valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.” (Ley SEP, 2019)
	“Para valorar los resultados de aprendizaje, y que dedican gran parte de su tiempo en actividades relacionadas con la evaluación, controlando los ambientes, eligiendo cómo y con qué frecuencia evaluar y entregando retroalimentación a los profesores” (Marchant, 2012).	“La clave para una evaluación orientada al aprendizaje es la retroalimentación de calidad de acuerdo a las formas, los detalles, los tipos y los tiempos, teniendo en cuenta su amplia experiencia, valorada muy positivamente una retroalimentación significativa orientada al aprendizaje y muestran una elevada satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, auténtica y transparente.” (Ferguson 2011)

Categoría “Instrumentos de evaluación”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
---	-------------------	---------------------------------

PAUTA DE REGISTRO ETNOGRÁFICO En relación al “Rol del evaluador en el llenado de la pauta”, es preciso señalar que las entrevistas realizadas dan cuenta de una retroalimentación que muy cuestionada por el cuerpo docente, proceso donde el evaluador incluso niega la devolución de los resultados cuantitativos o puntaje. Se manifiesta además una diferencia de criterios en el proceso evaluativo dependiendo del evaluador. Incluso está en cuestión la idoneidad del evaluador, a quien en ocasiones se acusa de su desvinculación con el aula y su posterior olvido de cómo hacer clases, complejizando su rol y tarea evaluar una clase. Por último, se deja constancia que el	El rol de la evaluación desde esta perspectiva es orientar, estimular y proporcionar información y herramientas para evidenciar progresos en sus clases, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo. No obstante, lo anterior, es tarea del evaluador conducir el aprendizaje, acción que incluye explicar y modelar en qué consiste evaluar para mejorar. (Ministerio de Educación, 2006).	Por otro lado, todo modelo de evaluación contiene una serie de elementos que le son imprescindibles, uno de ellos es quién evalúa. El evaluador es un actor clave en cualquier programa de evaluación puesto que en él recae fundamentalmente la responsabilidad de llevar a cabo esta compleja labor, de modo que según su formación, su experiencia, su credibilidad y su autoridad, será en buena medida la calidad de la evaluación, incluso considerando la compleja misión de aplicar y llenar de forma correcta los instrumentos. (Moreno, 2015, 2)
	<i>“percepción de autoeficacia y autosuficiencia que ha demostrado estar relacionada con la</i>	“Desde mi punto de vista, no sería bueno para nuestra profesión estandarizar más la práctica de la evaluación.

desempeño docente nunca debe ser punitivo, sino formativo, cosa que no sucede en relación al rol del evaluador en el proceso. La “Subjetividad de las anotaciones” en el momento de la retroalimentación sin duda es un tema bastante mencionado dentro del estudio. Docentes entrevistados manifiestan una falta a la rigurosidad y objetividad de dicho trabajo. Por lo anterior, fundamental se consideran que las anotaciones realizadas por los evaluadores, las que no deben sustentarse en apreciaciones personales.	<i>productividad que cada docente cree aportar e influye sobre la actividad de los individuos en su quehacer como Docente, además de entender la evaluación como un proceso subjetivo en todo sentido”. (Gallastegui, 2009, 98).</i>	Podemos imaginarnos otro escenario en el que la evaluación sea tan variada, opaca y adaptada a cada contexto, que confunda a nuestros clientes y al público; no creo que sea el caso en la actualidad. Así que la formación [de los evaluadores] también debe diversificarse y así evitar, por ejemplo, la subjetividad en el proceso.” (Stake R, 2015, 24
--	---	---

El instrumento de evaluación que mide el desempeño docente al momento de realizar el acompañamiento de aula en el colegio estudiado se presenta como un insumo que no ha sido socializado con el cuerpo docente según la información que se recoge de las entrevistas, percepción que es transversal según el testimonio de todos quienes participan en este estudio. También se reconoce un aporte en estos instrumentos como método técnico de medición, así como también para identificar los aspectos a mejorar en la práctica pedagógica, puesto que siempre es un aporte conocer opiniones, críticas constructivas y todo tipo de aporte que ayude

a mejorar la práctica educativa, eso sí es fundamental que este instrumento sea conocido por todos. Y justamente el desconocimiento de las pautas evaluativas juega un papel fundamental en este estudio, las cuales carecen de una socialización previa y tampoco se presenta un espacio para la sensibilización, mermando así la efectividad de un proceso que pretende evaluar de forma efectiva las prácticas docentes. Resulta relevante declarar que, si bien se declara por un lado el desconocimiento formal de dichos instrumentos, también se evidencia que desde la informalidad sí se conoce el contenido de los mismos, evidenciando entonces una disparidad de criterios que merman el proceso, su transparencia y probidad, dando pie para exteriorizar conductas tendientes al favoritismo, que en sí son causantes de un mal clima laboral y rencillas internas que se desprenden de prácticas poco claras y sin directrices sólidas.

En cuanto al desempeño docente como práctica fundamental del proceso educativo, es importante destacar que dentro de los instrumentos utilizados para medir dicho desempeño se encuentra la pauta de retroalimentación, la cual se conoce reconoce como una instancia para evaluar el desempeño del docente que se está evaluando, y es un aporte para la construcción de un profesor acorde a las necesidades del establecimiento. Ahora bien, este proceso constructivo en la práctica se sustenta como tal siempre y cuando exista un adecuado proceso de retroalimentación, cumpliendo no solo con los estándares de calidad que corresponde, sino también siendo realmente un proceso formativo y no punitivo. En sí, la retroalimentación del acompañamiento es una instancia mecanizada que se propia luego de la observación al docente dentro del aula, siendo una parte importante del proceso evaluativo y que se genera de forma paralela a la evaluación cuantitativa que también está estandarizada mediante pauta. Importante señalar que ambas pautas, tanto cuantitativa como cualitativa, según lo declarado por los docentes evaluados, no necesariamente son congruentes entre sí en relación al resultado final, sino que muchas veces se contradicen, situación que incomoda al profesorado, quienes derechamente declaran que para ellos la retroalimentación como pauta responde única y exclusivamente a una formalidad donde tácitamente se sustenta como una evaluación de desempeño que está directamente relacionada con las desvinculaciones anuales.

Respecto a la pauta de registro etnográfico aplicada por el evaluador, es fundamental puntualizar que esta forma de evaluar es extremadamente cuestionada por el profesorado entrevistado. Los testimonios apuntan incluso a prácticas muy cuestionadas de los evaluadores, quienes se niegan a realizar la devolución de los resultados cuantitativos que se traducen en un puntaje. Sumado a lo anterior, existe evidencia de discrepancias de criterios evaluativos dependiendo de quién aplique los instrumentos, cuestionando así incluso la idoneidad del evaluador, a quien incluso se le acusa de ser un agente evaluador desvinculado del aula, situación que deja entre ver una práctica evaluativa que no se sustenta en la experiencia empírica. Los docentes entrevistados manifiestan además la importancia que este sea un proceso formativo y no punitivo como suele ser en la actualidad. Existen numerosos testimonios en relación a la subjetividad de las anotaciones del registro etnográfico que se realizan al momento de la retroalimentación, acrecentando malas prácticas sustentadas en una falta a la rigurosidad y objetividad de dicho trabajo. Por todo lo anterior, este registro debe sustentarse en criterios claros, conocidos y sin sesgos o favoritismo como lo manifiestan las percepciones de los docentes entrevistados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados para medir el desempeño docente en el colegio entrevistado, es importante señalar que tanto la pauta de acompañamiento de aula, la pauta de retroalimentación y la pauta de registro etnográfico son instrumentos poco conocidos por los docentes entrevistados, realidad compleja si entendemos que en una evaluación democrática estos instrumentos deben ser conocidos por todos los actores involucrados en el proceso. En dicho proceso se nos presenta una dinámica poco clara y aún no formalizada que tiende a caer en vicios como el favoritismo o la subjetividad de las evaluaciones realizadas.

Categoría: Fundamentos técnicos de la evaluación

Definición:

Estos fundamentos técnicos que sustentan la evaluación interna docente son catalogados como idealista, puesto que por un lado entrega una mirada de la realidad educativa en cuanto a procesos de mejora, partiendo desde un análisis y posterior reflexión, pero al mismo tiempo hay factores que apuntan al cumplimiento de resultados cuantitativos como foco de trabajo que en ocasiones son irrealizables. Estos lineamientos que deberían ser conocidos por toda la comunidad, no siempre cuentan con este ordenamiento comunicacional, por ello se hace necesario apuntar estrategias principalmente que tiendan a mejorar las comunicaciones, así como también el trabajo que se realiza tanto interna como externamente para cumplir con los objetivos institucionales.

Categoría “Fundamentos técnicos de la evaluación”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
PLANES INTERNOS En relación al “Proyecto de mejoramiento educativo (PME)”, es considerado por algunos docentes entrevistados como directrices idealistas, que por un lado entrega una nueva mirada desde los	El Plan de Mejoramiento Educativo se entiende como “ <i>un instrumento de planificación estratégica que permite organizar de manera sistémica e integrada, los objetivos, indicadores de logro y acciones para el</i>	<i>Por su parte, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) que las escuelas, colegios y liceos desarrollan constituye una herramienta relevante para orientar, planificar y materializar procesos de</i>

procesos de mejora a partir del análisis y la reflexión, y por otro lado desde la práctica interna del establecimiento aún se lucha por cumplir con resultados cuantitativos. Además, queda en entretener que estos lineamientos sean conocidos por toda la comunidad, apuntando a la necesidad de socializar esta información para mejorar las comunicaciones, así como el trabajo interno y cumplimiento de objetivos institucionales. Por su parte el “Proyecto educativo institucional (PEI)”, según la mirada de docentes entrevistados, regula	<i>mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes de una institución escolar” (MINEDUC 2018, 15).</i>	<i>mejoramiento institucional y pedagógico de los centros escolares. Estos procesos se orientan de manera distinta en cada institución en función de su PEI y, además, de la cultura escolar, el contexto sociocultural y territorial, los roles y funciones de los miembros que la componen, el diagnóstico institucional y, principalmente, los logros y desafíos para el mejoramiento de la calidad diagnosticados y recogidos en el respectivo PME. (MINEDUC, 2019)</i>
algunos aspectos de la institución y apunta al trabajo de valores institucionales, los cuales no se cumplen de forma efectiva. Da cuenta del cumplimiento de ciertos criterios evaluativos, que	El plan estratégico institucional declara meta <i>“Construir y validar un proceso formativo de calidad que permita el desarrollo integral de los estudiantes en todas sus dimensiones, humanas y</i>	<i>“El desafío al que se ve enfrentado hoy nuestro sistema educativo es que las escuelas, colegios y liceos del país brinden una educación de calidad e inclusiva, que promueva los</i>

en la práctica no se traducen en políticas internas eficientes que ayuden en el avance del tema. Fundamental es el trabajo en conjunto en los lineamientos institucionales, para así lograr la elaboración de productos alineados al proyecto educativo institucional.	<i>espirituales, para la búsqueda del bien común desde el encuentro personal con Jesucristo.” (PEI, 2017, 5).</i>	<i>aprendizajes y la formación integral de todas y todos los estudiantes.</i> <i>Dentro de este marco general, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento educacional es el instrumento central que permite establecer una mirada común de lo que se busca proporcionar como educación de calidad y define los principios orientadores del quehacer institucional y pedagógico de cada comunidad educativa”. (MINEDUC, 2019)</i>
---	--	---

Categoría “Fundamentos técnicos de la evaluación”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
--	-------------------	---------------------------------

REGLAMENTO DE EVALUACIÓN En relación a la “Evaluación general”, docente entrevistados señalan que el proceso de evaluación es sustentado por una serie de reglamentación institucional, como por ejemplo el reglamento de evaluación, el cual se sustenta como una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, buscando estandarizar y alinear procesos, con una fuerte crítica al no considerar que la realidad educativa es distinta. Es necesario además destacar la autocrítica realizada al asumir desconocimiento en materia legal relacionada con el marco regulatorio en el proceso evaluativo. Existe además un desconocimiento de los	<i>“una parte integral de la planeación de un súper sistema, dirigida a retroalimentar y mejorar el desempeño, así como de los sistemas y personal que lo componen, donde se nos presenta en una primera instancia un proceso de indagación holístico, reflexivo, sistemático, dinámico, continuo, participativo y plural que a su vez responde a un paradigma o modelo que proporciona un marco de referencia para establecer juicios de valor, entre lo existente y lo deseable, y que a su vez genera información para la toma de decisiones. ” (López de Haro, 1999, p. 45)</i>	<i>Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones” (Cronbach, 1963: 224).</i> <i>“Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa” (Scriven 1967).</i> <i>“Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante” (Bloom y otros” (1971: 15).</i>
	<i>“Esta Evaluación entonces, tal como se puede comprender, tenía como único objetivo el controlar para luego</i>	<i>la evaluación “es el conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto</i>

fundamentos técnicos del proceso con la cual es evaluado, y apunta a que esa información no ha sido socializada por quienes deberían hacerlo. Respecto al “Marco legal de la evaluación”, éste es sustentado por una serie de reglamentación institucional, como por ejemplo el reglamento de evaluación, el cual a su vez se respalda como una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, buscando estandarizar y alinear procesos. Si bien el proceso de evaluación está reglamentado, pero no así socializado.	<i>castigar a los docentes, donde: el arte de castigar debe apoyarse, por lo tanto, en toda una tecnología de la representación y una normativa legal”. (FOUCAULT; 1976, 21).</i>	<i>ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza. Este debe tener un marco normativo claro y conocido”. (Decreto 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar)</i>
--	---	---

Respecto a los planes internos que el colegio implementa, es importante destacar como un eje central “el proyecto de mejoramiento educativo”, el cual es señalado por algunos docentes entrevistados como idealista, puesto que por un lado entrega una mirada de la realidad educativa en cuento a procesos de mejora, partiendo desde un análisis y posterior reflexión, pero al mismo tiempo hay factores que apuntan al cumplimiento de resultados cuantitativos como foco de trabajo. Estos lineamientos que deberían ser conocidos por toda la comunidad, no siempre

cuentan con este ordenamiento comunicacional, por ello se hace necesario apuntar estrategias principalmente que tiendan a mejorar las comunicaciones, así como también el trabajo que se realiza tanto interna como externamente para cumplir con los objetivos institucionales. Entonces el “Proyecto Educativo Institucional”, según la mirada de los docentes que participaron en este estudio, necesariamente debe regular aspectos básicos de la institución, apuntando principalmente al trabajo de valores que en la práctica no se evidencia un trabajo efectivo en la materia. Entonces los criterios evaluativos, siguiendo la línea del PEI, visibiliza políticas internas deficientes a nivel institucional, no logrando alinear los objetivos aspirados con el sustento técnico que da el proyecto educativo institucional.

La evaluación a nivel general a la cual son sometidas los docentes del establecimiento, según los profesionales entrevistados es sustentada por una serie de reglamentación institucional, como el reglamento de evaluación y otra reglamentación vigente, que se sustenta principalmente de una normativa interna pero también guiados por lineamientos fundacionales, realidad propia de las redes educativas que poseen varios colegios y que buscan estandarizar y alinear procesos no solo educativos, sino también administrativos, siendo constantemente criticados al no considerar una realidad educativa particular en cada realidad o comunidad educativa. Es fundamental además recalcar la fuerte autocrítica realizada por el profesorado entrevistado, quienes asumen desconocimiento en materia legal relacionada con el marco regulatorio en el proceso evaluativo, existiendo así un desconocimiento práctico y teórico de los fundamentos técnicos del proceso con el cual están siendo evaluados, evidenciando entonces la deficiente socialización de este proceso tan importante para conseguir un proceso evaluativo que sea fiel reflejo de la realidad.

Imagen general de la categoría “fundamentos técnicos de la evaluación”

Los planes internos del establecimiento, así como el reglamento de evaluación no formalizan el proceso de evaluación docente, situación que complica al profesorado al no contar con reglas claras y establecidas que ayuden a guiar el quehacer docente, así como también las estrategias para enfrentar un proceso evaluativo. Sin lugar a dudas debe existir un anexo reglamentario o bien un

reglamento específico que regule la evaluación docente, que en definitiva debe aspirar a velar por la transparencia, profesionalismo y asertividad tanto en sus instrumentos como en su ordenamiento procedimental interno.

Categoría: “contexto y cultura de estudio”

Definición:

Realidad cultural y contextual del colegio es un factor donde interviene toda la comunidad educativa, y se sustenta como un elemento clave que para bien o para mal influye en el proceso de evaluación docente interno. Se trabaja con una realidad educativa que prima la vulnerabilidad de los estudiantes que componen la comunidad, haciendo de ello un desafío particular, en el cual el docente se ve inmerso en situaciones que no necesariamente ocurren en otro contexto y para lo cual se generan estrategias específicas como línea de acción.

Categoría “Contexto y cultura del estudio”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
REALIDAD CULTURAL Y CONTEXTUAL DEL COLEGIO La “Cultura del colegio” se destaca por la normalización de ciertas prácticas que no se ajustan a reglamento como tampoco a los	El PEI del colegio, invita al profesor a ocuparse por conocer el ritmo y estilo de aprendizaje propio de cada alumno y mantiene una alta expectativa sobre las capacidades de ellos, por	<i>“La cultura de la escuela es el aporte del capital simbólico a la efectividad escolar. Los padres, los profesores, los directores y los estudiantes detectan siempre algo especial e indefinido sobre las</i>

esfuerzos que se deben hacer para entregar una educación de calidad. Algunos hablan de la existencia de una cultura del maltrato, lo que también se plasma en procesos evaluativos. Como todo colegio tiene sus cosas buenas y malas, pero importante es aportar que la cultura del colegio la hacen todos, no por eso se debe conocer que la cultura escolar está normada buena parte por criterios entregados por las autoridades del establecimiento. El “Contexto de trabajo” de sistemático y exigente, donde el profesor constantemente es evaluado y todos miran el trabajo realizado, situación a la cual existe la necesidad real de ambientarse. En estricto rigor, todos pueden entrar a la clase, situación que	esto exige excelencia académica. Las metodologías utilizadas son activo-participativas, y se materializan en “cuatro talleres en la semana de 90 minutos cada uno: a) tolerancia a la frustración, b) psicomotricidad, c) vivir en sociedad, d) jugando me conozco” (PEI JDC, 2018).	<i>escuelas en que participan. La mayoría de las escuelas tienen su propio "ethos" que impregna toda la actividad en la escuela. Esta calidad única de cada escuela es la "Cultura de la Escuela", que afecta a los actos de la gente. La cultura de la escuela es un sistema subyacente de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias que se acumulan a través del tiempo. Ello actúa como una red de expectativas sociales y creencias que forman a sus miembros” (Bolívar A 1993)</i>
	El establecimiento educacional en estudio es un colegio católico perteneciente a una Fundación Educacional católica y trabaja con familias de alta	El trabajador por su parte deberá cumplir estrictamente las normas sobre su permanencia y vida en la empresa, como también las de seguridad, prevención e higiene

en algunos profesores provoca incomodidad. Un docente entrevistado señala que es injusto que el profesor deba asumir la responsabilidad exclusiva, siendo que en una comunidad educativa eso se comparte. Si bien el docente tiene gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, no tiene toda la responsabilidad. Evalúan al profesorado y son expuestos a evaluaciones internas constantemente con criterios desconocidos, responsabilizándolos de todo y sin retroalimentaciones como corresponde. Por su parte, el “Contexto de la comunidad educativa” que se presenta en el establecimiento, así como se declara en las entrevistas, está normado por quienes	vulnerabilidad. Este establecimiento tiene asignada la excelencia Académica y según la última encuesta realizada por la Asociación Chilena de Seguridad presente un índice de riesgo psicosocial catalogado como “alto nivel 3, el más elevado dentro de su grupo y el más alto dentro de la fundación” (ACHS 2018, 33),	establecidas en el presente Reglamento e inducir y aconsejar la plena observancia a aquellos que pretenden infringirlas, comprometiéndose a mantener una conducta idónea, orientada al progreso y desarrollo personal y al cumplimiento de los planes, metas y objetivos que se fijan, ya que la mayor preocupación de ésta es el bienestar y seguridad de sus trabajadores. Se deja establecido, finalmente, que este Reglamento y sus normas se hace extensivo, en carácter de obligatorio, a todas aquellas personas que sin pertenecer a la Institución tengan que realizar trabajos en sus dependencias o en algunas de sus obras, ya sea por cuenta de terceros en régimen de
---	---	---

lideran el colegio, eso sí, reconociendo que en este contexto hay un aporte de todos los agentes intervinientes. Es además necesario señalar que según entrevistados, siempre hay algo que falla de alguna manera, por poco apoyo de los padres o problemas en el hogar que al final desmotivan al estudiante.		subcontratación u otro, por contratos de prestación de servicios, prácticas de estudios, etc. (RIOHS, 2019)
	El Colegio de Profesores de Chile plantea por su parte que la evaluación docente, a nivel nacional, “aumenta el agobio laboral a los docentes al interior de las comunidades educativas. (...) convirtiéndose en un ejercicio punitivo que no respeta el profesionalismo del (la) docente, ni mucho menos los considera” (MINEDUC 2017,52).	Comunidad Educativa. De acuerdo al artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, en los términos de la presente ley. La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo

		establecimiento educativo (Legislación Educativa CL, 1991- 2003: 117)
--	--	--

Categoría “Contexto y cultura del estudio”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
INTEGRANTES QUE CONFORMAN LA COMUNIDAD EDUCATIVA Respecto al “Rol de la familia” es necesario comenzar señalando que el docente plantea que las familias están en crisis, situación que perjudicial para los niños y niñas, quienes sufren y a quienes se atiende en los colegios. El docente además apela a la falta de apoyo de los padres, puesto que los estudiantes a veces llegan al colegio con muchas cargas	La evaluación docente, por consiguiente, debe dejar de ser un instrumento dogmático para evaluar a los profesores, pasando a tener la necesidad entonces de actualizarse y desenvolverse en cada particularidad del territorio en el que ejerce dicho poder. La educación necesita buscar su espacio para insertarse, en un capitalismo avanzado, consumista o multinacional, que ha pasado de una economía de producción a una economía de consumo,	<i>Lo cierto es que entre familias y establecimientos educativos debería desarrollarse una relación colaborativa, una relación de sociedad o alianza (partnership) entre educadores, padres y otros actores de la comunidad, en la que compartan la responsabilidad por el aprendizaje y el desarrollo, mediante el involucramiento de las familias en la educación de los niños.</i> (Epstein, 2011, p. 43).

emocionales que de una u otra forma afectan Esas cargas emocionales no permiten al niño concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento. Es entonces evidente una falta de vínculos efectivos entre el hogar y la escuela. En relación al “Rol del profesorado” estos declaran que, antes se sentían mucho más apoyados. Incluso algunos van más allá poniendo en jaque el cumplimiento de su vocación al declarar que no quiere seguir siendo parte de algo que no comparte, además de asegurar que no estará mucho tiempo en educación, puesto que el nivel de vida de este trabajo no es sostenible a sus necesidades. El profesor sostiene que ya está acostumbrado al	en la que el objetivo es producir nuevas tendencias, incluso olvidando el rol de la familia (Jameson, 1991)	
	La recogida de datos debe plantearse desde el equipo directivo, dado que los resultados van a definir los niveles de clima en el centro, siendo esta una de las responsabilidades de aquellos que dirigen la institución, evitando unir la evaluación del profesorado con la organización de la escuela, porque son realidades diferentes (Natrielo, 1990).	<i>Por ello, se presenta esencial ofrecer un apoyo continuo a la figura del docente. Pero este apoyo no puede centrarse sólo y exclusivamente en un refuerzo moral, sino que debe ir acompañado de un conjunto de procesos formativos que les ayuden a reciclarse profesionalmente, así como, por una serie de recursos que les permitan poder desarrollar correctamente su labor y enfrentarse a las diferentes situaciones que puedan llegar a condicionar su práctica docente. Pero este respaldo no puede recaer únicamente en la administración, sino que debe ser un compromiso</i>

proceso de evaluación que vive en el colegio. Además, señala que los instrumentos deberían actualizarse, atendiendo a la real necesidad de nuestros tiempos. Otra docente señala que lleva años en educación, comienza reconociendo el trabajo de sus colegas, puesto que no es fácil el trabajo en contexto educativo de vulnerabilidad, donde los niños y niñas no han tenido las mismas oportunidades que otros. Por último, en cuanto al “Rol del alumno”, es importante destacar que este estudiante trae consigo muchas cargas provenientes del hogar, y esas cargas emocionales no permiten al niño concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento. Por ello no se debe desconocer esta realidad que de una u otra		<i>pleno con la educación, que asuman todos los agentes que componen la comunidad educativa; nos referimos a padres, alumnos, equipos directivos, administración... y, en general, a la sociedad en su conjunto. Por todo ello entendemos que la figura del profesor es clave, en todo lo relativo a la formación y socialización de los menores. Pero, para que pueda desarrollarse de una manera acertada, resulta necesario dotar al profesorado de todos los medios que precisa, así como de un respaldo público por parte de todos los agentes educativos y sociales.</i> (Prieto E, 2008).
	<i>“El rol de la evaluación desde esta perspectiva está centrada en el alumno y su fin es orientar, estimular y</i>	<i>El rol del estudiante orientado al fortalecimiento de la autodisciplina. Potencia la capacidad para</i>

forma afecta en el aprendizaje.	<i>proporcionar información y herramientas para evidenciar progresos en sus clases, ya que a fin de cuentas son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo” (Ministerio de Educación, 2006).</i>	<i>distribuir su tiempo, permite libertad y flexibilidad para el aprovechamiento del aprendizaje mediado por las TIC, conduciendo a la generación de movimientos de los sujetos hacia el logro de sus propias metas. La autodisciplina (Alfie Kohn, 2008)</i>
---------------------------------	---	---

Respecto a la realidad cultural del colegio, es importante destacar la normalización de algunas prácticas que formalmente no se ajustan a reglamento y tampoco a los esfuerzos que un cuerpo profesional debe hacer para entregar una educación de calidad. En relación a lo anterior, un factor clave en la percepción del profesorado entrevistado es la declaración formal de una cultura del maltrato, el cual independiente de todos sus ribetes formales, judiciales o administrativos, también se plasma en los procesos evaluativos. Es sabido que cada colegio tiene luces y sombras, pero dentro de esa realidad propia es importante destacar que si bien la cultura institucional es un trabajo de todos, no por ello se debe desconocer que la cultura escolar está normada buena parte por criterios entregados de forma directa por las autoridades del establecimiento, quienes tienen mayor responsabilidad en la materia. El contexto educativo en cuanto al trabajo realizado por docentes es sistemático y exigente, donde el profesor constantemente es evaluado y observado en cuanto a su trabajo realizado, situación que requiere necesariamente un período de ambientación para quienes se integran a esa dinámica. En el establecimiento estudiado, todos tiene la facultad de entrar a mirar, observar y/o acompañar las clases, provocando la incomodidad de algunos profesores que se ven violentados ante esta imposición. Un docente entrevistado señala que es injusto que el profesor deba asumir la responsabilidad exclusiva de los resultados, siendo que en una

comunidad educativa eso se comparte. Si bien el docente tiene gran incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, no tiene toda la responsabilidad. Evalúan al profesorado y son expuestos a evaluaciones internas constantemente con criterios desconocidos, responsabilizándolos de todo y sin retroalimentaciones como corresponde. La comunidad educativa también juega un papel fundamental dentro del contexto del establecimiento, aunque es necesario recalcar que dicho contexto está normado por quienes lideran el colegio, eso sí, reconociendo que en este contexto hay un aporte de todos los agentes intervinientes. Es además necesario señalar que según entrevistados, siempre hay algo que falla de alguna manera, por poco apoyo de los padres o problemas en el hogar que al final desmotivan al estudiante.

En relación al “Rol de la familia” dentro del proceso educativo, es importante destacar que los docentes entrevistados dan cuenta de la crisis que viven las familias en la actualidad, situación que sin duda es perjudicial para el desarrollo íntegro de la comunidad educativa, y en especial para desarrollar el trabajo en favor de quienes se atiende. Los profesionales entrevistados además apelan a la falta de apoyo de los padres, puesto que los estudiantes en ocasiones asisten al colegio con diferentes cargas emocionales que de una u otra forma afectan el rendimiento y actitud. Esas cargas emocionales no permiten al niño o niña concentrarse en sus deberes escolares, afectando directamente su desempeño. Es entonces evidente la falta de vínculos efectivos entre el hogar y la escuela, factor clave para el éxito del proceso educativo. Por su parte, el profesorado entrevistado declara que, antes se sentían mucho más apoyados, incluso uno de ellos llegando más allá y poniendo en jaque el cumplimiento de su vocación al declarar que no desea seguir siendo parte de algo que no comparte, además de asegurar que no estará mucho tiempo en educación, puesto que el nivel de vida de este trabajo no es sostenible a sus necesidades. El profesor sostiene que ya está acostumbrado al proceso de evaluación que vive en el colegio. Además, señala que los instrumentos deberían actualizarse, atendiendo a la real necesidad de nuestros tiempos. Otra docente señala que lleva años en educación, comienza reconociendo el trabajo de sus colegas, puesto que no es fácil el trabajo en contexto educativo de vulnerabilidad, donde los niños y niñas no han tenido las mismas oportunidades que otros. Por

último, en cuanto al “Rol del alumno”, es importante destacar que este estudiante trae consigo muchas cargas provenientes del hogar, y esas cargas emocionales no permiten al niño concentrarse en sus deberes escolares, afectando su rendimiento. Por ello no se debe desconocer esta realidad que de una u otra forma afecta en el aprendizaje.

Imagen general de la categoría “contexto y cultura de estudio”

Realidad cultural y contextual del colegio es un elemento clave que para bien o para mal influye en el proceso de evaluación docente interno. Se trabaja con una realidad educativa que prima la vulnerabilidad de los estudiantes que componen la comunidad, haciendo de ello un desafío particular, en el cual el docente se ve inmerso en situaciones que no necesariamente ocurren en otro contexto y para lo cual se generan estrategias específicas como línea de acción. En otras palabras, el docente tiene la convicción que no es lo mismo dar la clase en un colegio x que en un colegio y, puesto que ante la misma clase el grupo de estudiantes puede dar vida a una dinámica completamente distinta para lo cual el profesor debe estar preparado y la comunidad educativa, en especial quienes evalúan a los profesores deben estar al tanto para considerarlo. No menor es el tema de los integrantes que conforman la comunidad educativa, quienes dan vida a una realidad particular que no será igual en otro establecimiento. En el caso de los padres, los profesores apuntan el abandono como un factor influyente a considerar que, si bien afecta el aprendizaje de los estudiantes, también por consiguiente se ve mermado su desempeño como profesor.

Categoría: Proceso de evaluación interna

Definición:

El proceso de evaluación interna se sustenta en dos pilares como soporte de esta dinámica. Por un lado, las observaciones de aula, y por otro la recopilación de datos para evaluar las evidencias recogidas dentro de la sala. Por ello existe una doble dinámica que se divide en un contexto producido dentro y fuera de la sala (por separado), para luego sustentar ese trabajo con Instrumentos evaluativos que serán aplicados a lo largo del proceso de evaluación interna.

Categoría “Proceso de evaluación interna”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
OBSERVACIONES DE AULA Respecto a las observaciones de aula “dentro de la sala”, se debe comenzar señalando que el docente manifiesta que todos ven el lado bonito de la educación, y en base a lo anterior es fácil criticar al profesor y registrarlo en	el área académica de la fundación educacional declara en el mismo PEI que es tarea principal: “Mejorar los aprendizajes mediante una Gestión Curricular y pedagógica que asegure estándares de calidad para cumplir la misión institucional en la línea de Santo Tomás.”	<i>la importancia atribuida a la observación dentro tanto de la formación inicial como permanente del profesorado se debe al gran número de posibilidades que ésta tiene dentro del ámbito educativo. definen el hecho de observar como un proceso intencional</i>

una pauta, pero apunta a la poca empatía de quienes evalúan, quienes no se ponen en su lugar, considerado el contexto y la realidad en la cual deben educar. El docente declara que el proceso de evaluación a grandes rasgos comenzaba cuando entraban de improviso a su sala, y el evaluador comenzaba a registrar en una hoja ciertas anotaciones. Por último, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase. Las observaciones de aula “fuera de la sala” se basan en la revisión de todo lo observado dentro	(PEI, 2017, 6). Para ello se declara explícitamente que, en la línea de gestionar el aprendizaje, tendrá “un foco intensivo en la observación de aula a todos los docentes y en la aplicación de simulacros SIMCE y PSU.” (PEI, 2017, 7)	<i>que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo. Se trata de una observación en la que se relacionan los hechos que se observan, con las posibles teorías que los explican. En este contexto, “hecho” se refiere a cualquier experiencia, evento, comportamiento o cambio que se presenta de manera suficientemente estable para poder ser considerado o considerada en una investigación.</i> <i>(Coll y Onrubia 1999)</i>
del aula. En este proceso, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales	Para ello se declara explícitamente que, en la línea de gestionar el aprendizaje, tendrá “un foco intensivo en la observación de aula a	<i>La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico</i>

se realiza la clase. El docente asegura no estar en contra de la evaluación, no obstante, señala que no se ajusta a la realidad, sin argumentar los motivos.	todos los docentes y en la aplicación de simulacros SIMCE y PSU (...) y también en la retroalimentación y todas las observaciones que se puedan realizar al docente del proceso” (PEI, 2017, 7).	y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa. Como proceso de recogida de información, la observación resulta fundamental en toda evaluación formativa que tiene como finalidad última conseguir mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por consiguiente del sistema educativo. (AQU, 2009:76)
--	--	--

Categoría “Proceso de evaluación interna”.	Marco referencial	Marco normativo (u otro nombre)
RECOPILACIÓN DE DATOS PARA EVALUAR En relación a los “Instrumentos evaluativos” de la evaluación interna, se reconoce	“los docentes de nuestro país de manera informal se ven sometidos a un proceso evaluativo en relación a los resultados obtenidos por sus	. Todo proceso de evaluación requiere de recolección de información respecto del objeto que se está evaluando. En materia

desconocimiento, así como también la voluntad de conocer de mejor manera los instrumentos de evaluación, siempre y cuando sean utilizados y no respondan solo al cumplimiento de mostrarlos. En relación al tema de “El Diálogo”, este se enmarca dentro del proceso evaluativo, debe ser sincero y transparente. Solo así se sentarán bases sólidas de construcción y mejoras en esta materia.	<i>estudiantes en todos estos instrumentos evaluativos estandarizados, lo que evidentemente no posee sustento a nivel reglamentario, pero que sin embargo se realizaba a nivel de las instituciones educativas” (Schmelkes, 2013, 32).</i>	<i>educativa, aquella recolección se realiza principalmente a través de instrumentos de evaluación, que pueden ser definidos como todo aquello que permite obtener información respecto a la adquisición y grado de logro de un aprendizaje de los estudiantes (Castillo, 2003; Pimienta, 2008).</i>
	<i>“proceso que da origen al actual sistema de evaluación en Chile. Para algunos un ejemplo de construcción a través del dialogo y las negociaciones entre los principales actores políticos, para otro en cambio un camino de estructuración de un modelo neoliberal que se sustenta en la desigualdad” (Bacharach, 1989).</i>	<i>En contraste con este contexto, interesa en este texto aproximarse a un sentido amplio de la evaluación educativa, trascendiendo su visión instrumental y entendiéndola como interacción y práctica social, en la cual el lenguaje y la comunicación son determinantes para fortalecer el diálogo crítico y la capacidad de los sujetos para deliberar sobre preguntas que</i>

		<i>albergan valores, conflictos y decisiones éticas significativas. Para este propósito, primero se incursiona en los significados de la evaluación y en las visiones paradigmáticas de la ética de la evaluación como práctica social, y a continuación, en la tesis final, se plantea el diálogo como fundamento y condición ética de la evaluación educativa en el contexto del aula.</i> <i>(Bezzi, 2006),</i>
--	--	---

Un tema relevante para este estudio son las observaciones de aula realizadas “dentro de la sala”, ante las cuales el docente manifiesta que en ellas todos buscan ver el lado amable de la educación sin tener la experiencia para opinar o evaluar. Y justamente en base a lo anterior no es complejo criticar al profesor y todas esas observaciones registrarlas en una pauta, sin importar lo que eso provoca en el docente evaluado, generando por consiguiente un rechazo al proceso y dejando en entrever la poca empatía de los evaluadores, quienes muchas veces no son capaces de ponerse en el lugar de quien están avaluando, sin considerar, por ejemplo, el contexto y la realidad en la cual el docente desempeña sus funciones. El profesor declara que el proceso de evaluación a grandes rasgos comenzaba cuando entraban de improviso a su sala, y el evaluador iniciaba el proceso

registrando en una hoja las anotaciones que le parecía pertinente, situación que no carece de tensión y en definitiva puede condicionar la evaluación, así como muchos otros factores. Por último, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase. Las observaciones de aula “fuera de la sala” se basan en la revisión de todo lo observado dentro de sala. En este proceso que es la continuación de la observación de la clase misma, el docente asegura que los instrumentos de evaluación no miran el contexto ni las condiciones en las cuales se realiza la clase, agregando además no estar en contra de la evaluación, no obstante, señala que no se ajusta a la realidad, sin argumentar los motivos que llevan a manifestar esa crítica al proceso.

En relación a los “Instrumentos evaluativos” de la evaluación interna, se reconoce desconocimiento, así como también la voluntad de conocer de mejor manera los instrumentos de evaluación, siempre y cuando sean utilizados y no respondan solo al cumplimiento de mostrarlos. Sin duda “El Diálogo” como proceso formativo tiene un valor fundamental, más aún cuando este se enmarca dentro del proceso evaluativo, el cual debe ser sincero y transparente. Solo así se sentarán bases sólidas de construcción y mejoras en esta materia. Todos los entrevistados apuntan a la importancia del diálogo para la socialización y los acuerdos de mejora, pero no todos ven que este diálogo es efectivo en su realidad, situación que muchas veces estanca los avances a los cuales se aspira.

El proceso de evaluación interna se sustenta en dos pilares como soporte de esta dinámica. Por un lado, las observaciones de aula, y por otro la recopilación de datos para evaluar las evidencias recogidas dentro de la sala. Por ello existe una doble dinámica que se divide en un contexto producido dentro y fuera de la sala (por separado), para luego sustentar ese trabajo con Instrumentos evaluativos que serán aplicados a lo largo del proceso de evaluación interna. Lo más complejo y cuestionado en dicho proceso es el diálogo, el cual pareciera no generarse como una estrategia constructiva, sino más bien como un momento donde no se logra trabajar desde la confianza, imposibilitando así generar un proceso sano, productivo y constructivo.

4.3 ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

En definitiva, la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente está cargada de situaciones, vivencias y por qué no decirlo, de una construcción personal y comunitaria que genera sensaciones y emociones sustentadas en el tiempo. Es razonable pensar que los profesores puedan tener ciertas reticencias a ser evaluados, por las posibles consecuencias que les pudieran traer sus resultados, estableciendo entonces condiciones del proceso sobre lo que se enfrentarán en su ejecución, ello no significa que sus creencias sobre la materia sean plenamente concordantes con los propósitos de la evaluación. Resulta, por tanto, relevante investigar lo que con ellos acontece, para que los directivos del colegio posean la información necesaria para la toma de decisiones y así implementar un mejor proceso y, muy especialmente, para aportar a los propios profesores elementos para su reflexión profesional y concebir la evaluación docente como una genuina instancia de mejoramiento personal, profesional e institucional y no una instancia punitiva.

Existen algunos recursos que claramente pueden aportar a involucrar más a los docentes a la hora de medir internamente su desempeño. Uno de ellos es la posibilidad que los profesores emitan opiniones acerca del proceso de evaluación, lo que debe ser considerado como una herramienta de mejora, así como también compartir resultados y que ellos sean accesibles y oportunos. Los hallazgos de este estudio vienen a confirmar la necesidad de incrementar los esfuerzos en aspectos subjetivos e intersubjetivos de los sujetos de la evaluación. Entonces se hace necesario trabajar también la autoestima profesional dentro del proceso de evaluación. No se trata, pues, que el profesor deficiente haga a un alumno de condiciones precarias deficiente, sino que, ante un destino escolar casi inevitablemente deficiente, el profesor de calidad pueda revertir el presagio.

Desde una mirada contingente y focalizada en la realidad educativa en estudio, docentes criticaron fuertemente las políticas públicas y normativa jurídica vigente a nivel nacional en materias educativas, emergiendo la evaluación interna como imagen de un contrapunto, pero no así menos criticado, más situado, cercano

a la experiencia de los profesores y “objetivo” (en el sentido de justo o confiable) pero que no se está aprovechando como debería.

En base a sus experiencias de evaluación interna compartida por los entrevistados, plantearon que ésta sería capaz de abordar temas como la puntualidad, el cumplimiento de normas o el manejo de la disciplina en el aula, algo factible para un equipo directivo sobrecargado de responsabilidades y emergentes. Sin embargo, esto debe normarse de forma clara para cumplir su objetivo y no generar un efecto contrario

V. REFLEXIONES FINALES

Finalizando el presente trabajo de investigación, y luego de haber realizado el levantamiento de la información, se buscará dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente? En relación con los supuestos investigativos alineados a la pregunta de investigación y al objetivo general planteado en este estudio, es preciso validar dichos supuestos, por cuanto se confirma que los profesores del establecimiento educacional en estudio tienen una mala percepción del proceso de evaluación docente, la cual se utiliza para medir su desempeño como profesional dentro del aula. Lo anterior debido al carácter punitivo que se asocia dicho proceso y también al desconocimiento que se tiene en relación al errático y engorroso procedimiento, carencia de formalidad y sustentos legales muchas veces desconocidos que se desprende de la evaluación interna docente del

establecimiento. Para tal efecto se estableció explicar las siguientes reflexiones finales en relación al supuesto alineado a cada uno de los objetivos específicos.

En relación al primer objetivo específico que pretende describir la normativa vigente que regula tanto la evaluación interna que se aplica a docentes en nuestro país como la que se aplica en el establecimiento educacional en estudio, es importante señalar el desconocimiento que existe en materia legal por parte de los docentes entrevistados tanto a nivel central como a nivel local del marco regulatorio que sustenta las políticas públicas e internas que regulan el establecimiento educacional en estudio. Los profesores son excepcionalmente críticos con la ley general de educación, que en teoría viene a realizar una actualización de las políticas públicas en materia educativa y pretende regular los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Señalan incluso que dicha normativa legal es considerada desigual y perjudicial para el profesorado, aludiendo directamente a resoluciones entregadas por la superintendencia de educación en las cuales se sienten directamente perjudicados sin fundamento técnico que lo avale, recordando además que dicho organismo está sustentado por la ley general de educación.

También se lanza una fuerte crítica a la ley de aseguramiento de la calidad. La mirada contemporánea pretende sustentar un buen proceso de evaluación como el acompañamiento regular que busca detectar debilidades y fortalezas con miras a la mejora del aprendizaje continuo, realidad completamente distinta según la percepción de las y los docentes, quienes vinculan fuertemente esta ley con las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE y la prueba de selección universitaria., asegurando que los resultados de estas evaluaciones estandarizadas extremadamente cuestionadas por los docentes entrevistados, se sustentan como una medición punitiva, agobiante y que en ningún caso representa la realidad contextual, no siendo capaces estos instrumentos de reforzar la función pedagógica diaria que realizan los docentes dentro y fuera del aula. Esta profunda crítica a la ley de aseguramiento de la calidad también va de la mano con una autocrítica por parte de los docentes entrevistados, quienes asumen el desconocimiento técnico y

acabado de esta normativa que, si bien puede ser muy coherente en un plano teórico, no se presenta de la misma forma a la hora de llevarla a la práctica.

En relación a la evaluación docente, es importante señalar que también los docentes manifiestan un desconocimiento de la normativa vigente que regula los aspectos propios de la ley. De todas formas, igual la invalidan, llegando incluso a catalogarla como “una basura”. Es preciso recordar que los docentes entrevistados en este estudio, por su realidad de ser empleados de colegio particular subvencionado, aún no tienen la obligación de someterse al proceso de evaluación del cual ya han participado miles de profesores del sector público, indicador que es relevante para este estudio, pues entonces el proceso de evaluación al cual se ven inmersos estos profesionales, solo corresponde a una articulación interna de la institución a la cual pertenecen, que busca medir su desempeño. En esa misma línea es interesante presentar en este estudio la situación legal en la que se encuentran los docentes entrevistados respecto a su proceso evaluativo. Sería impropio querer dar respuesta a esta disyuntiva desde el estatuto docente, pues resulta particularmente interesante dar cuenta que los profesores de colegios particular subvencionado los rige también en muchas materias el código del trabajo, no teniendo aún claridad cuáles son los límites de acción de cada uno de ellos.

En relación al segundo objetivo específico que va en la línea de generar una comprensión del proceso interno de la evaluación docente desde la percepción que tienen las y los profesores del establecimiento en estudio, se sustenta en considerar cada uno de los eslabones de este proceso, para así dar sentido a este todo coherente que mide el desempeño docente. Refiriéndose de lleno al instrumento de evaluación interno que mide el desempeño docente al momento de realizar el acompañamiento de aula en el colegio estudiado, es importante considerar que esta batería de instrumentos se presenta como un insumo que no ha sido socializado con el cuerpo docente según la información que se recoge de las entrevistas, percepción que es transversal según el testimonio de todos quienes participan en este estudio. Sin duda este factor tensiona el proceso, generando además descontento en quienes son sometidos a una dinámica que formalmente

desconocen, así como también desconocen sus implicancias prácticas y procedimentales.

Si bien el proceso no tiene la transparencia y probidad que quisieran los entrevistados, de igual modo se reconoce un aporte en estos instrumentos como método técnico de medición, así como también serían útiles para identificar los aspectos a mejorar en la práctica pedagógica, puesto que siempre es un aporte conocer opiniones, críticas constructivas y todo tipo de aporte que ayude a mejorar la práctica educativa, eso sí es fundamental que este instrumento sea conocido por todos.

El desconocimiento de los instrumentos evaluativos que se utilizan en el proceso interno, denotan la carencia de la socialización previa que aportan transparencia y democracia a la política evaluativa institucional. Junto con lo anterior tampoco se considera dentro del proceso un espacio para la sensibilización de los instrumentos o de la práctica evaluativa como tal, mermando así la efectividad de un proceso que pretende evaluar de forma efectiva las prácticas docentes.

Un punto importante a considerar es el favoritismo y/o la falta de democratización que se desprende del proceso. Si bien se declara por un lado el desconocimiento formal de dichos instrumentos que miden el proceso evaluativo interno, también se evidencia que desde la informalidad sí se conoce el contenido de los mismos, evidenciando entonces una disparidad de criterios que merman el proceso.

Dentro de todo este proceso evaluativo interno, para los profesores entrevistados, la pauta de retroalimentación es un eslabón fundamental para la medición del desempeño docente, la cual se reconoce como un aporte para la construcción del profesor que necesita la institución y también se consolida como una instancia para evaluar el desempeño del docente. Por lo anterior, este proceso constructivo en la práctica se internaliza en el colectivo docente como un adecuado proceso de retroalimentación, pero que no solo debe cumplir con los estándares de calidad que corresponde, sino también debe sustentarse como un proceso formativo-constructivo y no punitivo.

Los docentes entrevistados además aseguran que la retroalimentación del acompañamiento en aula es una instancia mecanizada, siendo de igual modo una parte importante del proceso evaluativo y que se genera de forma paralela a la evaluación cuantitativa que también está estandarizada mediante pauta. Fundamental es señalar que ambas pautas, tanto cuantitativa como cualitativa, según lo declarado por los docentes evaluados, no necesariamente son congruentes entre sí en relación al resultado final, sino que muchas veces se contradicen, situación que incomoda al profesorado, quienes derechamente declaran que para ellos la retroalimentación como pauta responde única y exclusivamente a una formalidad donde tácitamente se sustenta como una evaluación de desempeño que está directamente relacionada con las desvinculaciones anuales.

En relación al registro etnográfico registrado por el evaluador, es necesario mencionar que esta forma de evaluar es extremadamente cuestionada por el profesorado entrevistado y por el cuerpo docente en general. Los testimonios apuntan incluso a prácticas muy cuestionadas de los evaluadores, quienes se niegan a realizar la devolución de los resultados cuantitativos que se traducen en un puntaje. Sumado a lo anterior, existe evidencia de discrepancias de criterios evaluativos dependiendo de quién aplique los instrumentos, cuestionando así incluso la idoneidad del evaluador, a quien incluso se le acusa de ser un agente evaluador desvinculado del aula, situación que deja entre ver una práctica evaluativa que no se sustenta en la experiencia empírica.

Los docentes entrevistados manifiestan además la importancia que este sea un proceso formativo y no punitivo como suele ser en la actualidad. Existen números testimonios en relación a la subjetividad de las anotaciones del registro etnográfico que se realizan al momento de la retroalimentación, acrecentando mala prácticas sustentadas en una falta a la rigurosidad y objetividad de dicho trabajo. Por todo lo anterior, este registro debe sustentarse en criterios claros, conocidos y sin sesgos o favoritismo como lo manifiestan las percepciones de los docentes entrevistados.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados para medir el desempeño docente en el colegio entrevistado, es importante señalar que tanto la

pauta de acompañamiento de aula, la pauta de retroalimentación y la pauta de registro etnográfico son instrumentos poco conocidos por los docentes entrevistados, realidad compleja si entendemos que en una evaluación democrática estos instrumentos deben ser conocidos por todos los actores involucrados en el proceso. En dicho proceso se nos presenta una dinámica poco clara y aún no formalizada que tiende a caer en vicios como el favoritismo o la subjetividad de las evaluaciones realizadas.

El tercer objetivo específico orientado al análisis de los fundamentos técnicos de la evaluación interna de desempeño docente que se aplica en el establecimiento en estudio también entrega valiosa información desde la mirada de los entrevistados. En primer lugar, es importante destacar respecto a los planes internos que el colegio implementa, como un eje central “el proyecto de mejoramiento educativo”, el cual es señalado por algunos docentes entrevistados como idealista, puesto que por un lado entrega una mirada de la realidad educativa en cuanto a procesos de mejora, partiendo desde un análisis y posterior reflexión, pero al mismo tiempo hay factores que apuntan al cumplimiento de resultados cuantitativos como foco de trabajo. Estos lineamientos que deberían ser conocidos por toda la comunidad, no siempre cuentan con este ordenamiento comunicacional, por ello se hace necesario apuntar estrategias principalmente que tiendan a mejorar las comunicaciones, así como también el trabajo que se realiza tanto interna como externamente para cumplir con los objetivos institucionales. Entonces el “Proyecto Educativo Institucional”, según la mirada de los docentes que participaron en este estudio, necesariamente debe regular aspectos básicos de la institución, apuntando principalmente al trabajo de valores que en la práctica no se evidencia un trabajo efectivo en la materia. Entonces los criterios evaluativos, siguiendo la línea del PEI, visibiliza políticas internas deficientes a nivel institucional, no logrando alinear los objetivos aspirados con el sustento técnico que da el proyecto educativo institucional.

La evaluación a nivel general a la cual son sometidas los docentes del establecimiento, según los profesionales entrevistados es sustentada por una serie de reglamentación institucional, como el reglamento de evaluación y otra

reglamentación vigente, que se sustenta principalmente de una normativa interna pero también guiados por lineamientos fundacionales, realidad propia de las redes educativas que poseen varios colegios y que buscan estandarizar y alinear procesos no solo educativos, sino también administrativos, siendo constantemente criticados al no considerar una realidad educativa particular en cada realidad o comunidad educativa. Es fundamental además recalcar la fuerte autocrítica realizada por el profesorado entrevistado, quienes asumen desconocimiento en materia legal relacionada con el marco regulatorio en el proceso evaluativo, existiendo así un desconocimiento práctico y teórico de los fundamentos técnicos del proceso con el cual están siendo evaluados, evidenciando entonces la deficiente socialización de este proceso tan importante para conseguir un proceso evaluativo que sea fiel reflejo de la realidad.

Este proceso de evaluación interna entonces se sustenta en dos pilares como soporte de esta dinámica. Por un lado, las observaciones de aula, y por otro la recopilación de datos para evaluar las evidencias recogidas dentro de la sala. Por ello existe una doble dinámica que se divide en un contexto producido dentro y fuera de la sala (por separado), para luego sustentar ese trabajo con Instrumentos evaluativos que serán aplicados a lo largo del proceso de evaluación interna. Lo más complejo y cuestionado en dicho proceso es el diálogo, el cual pareciera no generarse como una estrategia constructiva, sino más bien como un momento donde no se logra trabajar desde la confianza, imposibilitando así generar un proceso sano, productivo y constructivo.

Respecto a la realidad cultural y contextual del colegio es fundamental señalar que este es un elemento clave que para bien o para mal influye en el proceso de evaluación docente interno, según lo declarado por los entrevistados. Se trabaja con una realidad educativa que prima la vulnerabilidad de los estudiantes que componen la comunidad, haciendo de ello un desafío particular, donde el docente tiene la convicción que no es lo mismo dar la clase en el colegio en estudio que en otra institución. No menor es el tema de los integrantes que conforman la comunidad educativa, quienes dan vida a una realidad particular que no será igual en otro establecimiento. En el caso de los padres, los profesores apuntan el

abandono como un factor influyente a considerar que, si bien afecta el aprendizaje de los estudiantes, también por consiguiente se ve mermado su desempeño como profesor.

En definitiva, el objetivo general de este estudio que nos permitió develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente, está cargada de situaciones, vivencias y por qué no decirlo, de una construcción personal y comunitaria que genera sensaciones y emociones sustentadas en el tiempo. Es razonable pensar que los profesores puedan tener ciertas reticencias a ser evaluados, por las posibles consecuencias que les pudieran traer sus resultados, estableciendo entonces condiciones del proceso sobre lo que se enfrentarán en su ejecución, ello no significa que sus creencias sobre la materia sean plenamente concordantes con los propósitos de la evaluación. Resulta, por tanto, relevante investigar lo que con ellos acontece, para que los directivos del colegio posean la información necesaria para la toma de decisiones y así implementar un mejor proceso y, muy especialmente, para aportar a los propios profesores elementos para su reflexión profesional y concebir la evaluación docente como una genuina instancia de mejoramiento personal, profesional e institucional y no una instancia punitiva.

5.1 HALLAZGOS U OTROS HALLAZGOS

Este estudio además recogió información que no se relacionó con los objetivos específicos ni con la pregunta de investigación. Estos hallazgos son los siguientes:

Se evidenciaron altos niveles de estrés que supone trabajar en cursos que rendirán SIMCE. Todos los profesores entrevistados fueron elegidos por sus horas efectivas de clases en II° medio, sumando a ello que los profesores realizan asignaturas que son medidas en pruebas estandarizadas (Historia y geografía, Ciencias, Lengua y literatura y matemática).

Existen claros vacíos legales en cuanto a proceso evaluativos, ya sea interno como externo. En primer lugar, de ningún reglamento institucional se desprende un

protocolo claro y establecido en cuanto a los procesos que son sometidos los docentes. Ello supone un desorden no solo administrativo, sino también técnico pedagógico, puesto que no consta una reglamentación que sirva como guía tanto para evaluadores, directivos o incluso para los mismos docentes que serán evaluados.

El estatuto docente no representa en su totalidad la realidad de un colegio particular subvencionado y, en definitiva, nadie tiene claro los límites de acción de este instrumento legal que para esta realidad se presenta como engorroso y en ocasiones perjudicial

Los profesores no tienen un vínculo de apropiación respecto al proyecto educativo que plantea el colegio, pues no se sienten parte de la construcción del mismo y eso en definitiva los aleja.

Los profesores no validan el proceso de evaluación interna que mide su desempeño como docente, y en esa línea es difícil generar mejorar del proceso, considerando que los profesores son agentes activos de cambio en esta materia.

5.2 LIMITACIONES

Sin duda esta investigación no estuvo exenta de limitaciones, las cuales en su mayoría fueron superadas con éxito, pero también considerando que alguna de ellas pudo mermar la calidad y/o profundidad del estudio. En este apartado se declararán dichas limitaciones que son las siguientes:

Desde el 18 de octubre un estallido social sacudió a Chile mediante una masiva protesta social, en la que amplios sectores medios y de las clases populares han concurrido a manifestar su rechazo al modelo neoliberal vigente. La protesta ha redundado en grandes marchas, caceroleos multitudinarios y enormes destrozos, saqueos e incendios en estaciones del tren subterráneo, supermercados y tiendas, lo que ha conmovido profundamente a la opinión pública nacional e incluso internacional. Esta realidad vivida en nuestro país provocó además de todo lo señalado anteriormente, el desequilibrio en la normalidad de los centros educativos

nacionales, los cuales se sumergieron en una nueva normalidad que ciertamente complicaba la aplicación de los instrumentos de este estudio, considerando entonces que cada institución educativa tuvo que adaptarse a esta nueva realidad que en definitiva también causó la modificación de la cultura escolar.

A propósito de la crisis vivida por el estallido social en Chile, a ello le siguió una crisis mundial vivida por la pandemia del coronavirus, y ya finalizado esta investigación y plenamente instalados en la denominada nueva normalidad, es un buen momento para mirar hacia atrás y valorar las decisiones, que, se han ido tomando para afrontar los retos que el confinamiento planteaba tanto en el quehacer docente como también en la actividad investigadora. Nadie estaba preparado para el cierre de los centros educativos, y para el confinamiento total, situación que evidentemente retrasó esta investigación. Han sido muchas las reflexiones publicadas en los últimos meses sobre el impacto de la pandemia en diferentes aspectos particulares, estudio que seguramente se realizará en años posteriores, pues falta una perspectiva multidisciplinar que nos permitiera apreciar el impacto global de la pandemia en los ámbitos sanitario, científico, social, cultural, económico, pero también en el ámbito educativo y que supera con creces los márgenes estrechos que se puedan esbozar en este estudio.

Por otra parte, los permisos entregados por el establecimiento para realizar este estudio, fueron también en su momento una complicación para desarrollar este trabajo dentro de los márgenes éticos que corresponden, considerando que en todo momento se debe cuidar a quienes ponen su confianza en este trabajo. Por ello resguardar su identidad fue fundamental a la hora de conseguir los permisos, los cuales se solicitaron sin hipotecar por ello la información que confidencialmente nos sería entregada.

Otra de las limitaciones del estudio paradójicamente fue que el investigador de este trabajo también ejercía un cargo técnico pedagógico en el establecimiento en estudio, y para los entrevistado fue complejo separar las funciones investigativas, teniendo en cuenta además su calidad de coordinador pedagógico. Ello pudo ser un obstáculo para obtener mayor información sobre puntos críticos de esta

investigación que pudieron ser omitidos por temor a represalias o castigos por entregar información que puede no ser beneficiosa para la imagen de la institución.

Uno de los profesores que participó en este estudio fue desvinculado del establecimiento, situación que también complicó la celeridad del trabajo. Cabe mencionar que dicha desvinculación no tiene relación con la participación en esta investigación.

5.3 PROYECCIONES

Esta investigación pretende ser un aporte a la institución estudiada, Por lo anterior es importante declarar ciertas acciones que ya se están implementando como mecanismos de mejora, así como también otras que se van a ejecutar a corto y mediano plazo, entre las cuales se destacan las siguientes:

Revisión de los instrumentos que evalúan el desempeño docente. Para ello se creó una comisión que dentro de seis meses desde su instauración deberá dar cuenta de los avances del trabajo

Estrategias internas que aporten a un mejor conocimiento de la ley por parte del profesorado. Para ello se considerará la realización de una reunión extraordinaria en la cual participará el abogado de la fundación y también un asesor ministerial, quienes darán una inducción al cuerpo docente respecto a las pautas evaluativas vigentes que miden su desempeño, como también serán los encargados de resolver todas las dudas de los profesionales involucrados.

Procesos evaluativos más transparentes. En esa línea se trabajará la evaluación interna docente dentro del consejo escolar, incluso convocando a los padres apoderados y estudiantes al diálogo para la mejora del proceso que mide el desempeño docente. La rectoría dentro de sus facultades legales, consideró convocar a esta instancia a todos los estamentos del colegio para que, de forma consultiva asesoren de mejor forma el proceso de mejora continua de prácticas evaluativas, no solo docentes, sino también a los estudiantes que atiende el establecimiento.

A inicio del año 2021 se realizaron dos acciones que apunta a mejorar este proceso de evaluación interna: Por un lado, se entregó bajo firma todos los instrumentos de evaluación utilizados para medir el desempeño de los profesores a la totalidad de la planta docente, y junto con ello, un instrumento para que el profesor pueda realizar la retroalimentación de estos instrumentos, considerando los aspectos fuertes y débiles del mismo, y dando además el espacio para dar sugerencias de mejora al equipo que reestructurará el proceso de evaluación docente interno.

5.4 SUGERENCIAS

La investigación realizada obtuvo importantes hallazgos que llevan a sugerir lo siguiente:

Modificación de las pautas de evaluación a nivel central. Es urgente realizar instrumentos focalizados, adaptados a la realidad de cada docente, y que sean actualizados a lo que nos demanda la educación del siglo XXI

Socialización de los instrumentos de evaluación con el profesorado. Dichos instrumentos, independiente cuales sean, deben ser conocidos por quienes van a ser sometidos a este proceso de evaluación

Democratizar los mecanismos evaluativos a los cuales se somete el profesorado, considerando a todos los estamentos del establecimiento, donde la transparencia y probidad sean un modelo a seguir en cada una de las prácticas internas del establecimiento.

Generar instancias participativas que recojan las inquietudes del profesorado. Por ello es necesario reactivar el consejo escolar de manera efectiva y no solo para cumplir con la ley, así como también el consejo de profesores que tienen potestades resolutivas y no meramente consultivas. Junto con lo anterior es necesario revisar el perfil de cargo que existe hoy en el establecimiento y modificar si es necesario las atribuciones de cada uno de los cargos, de tal manera que se pueda realizar un trabajo efectivo en equipó, evitando así que todas las facultades en alguna materia queden en manos solo de una persona.

Capacitar al profesorado, entregando herramientas para la comprensión efectiva de las leyes vigentes. Ello considerando la realidad institucional de particular subvencionado como punto de partida, en la cual además se suma la calidad de institución educacional sin fines de lucro y adscrita a gratuidad, panorama que evidentemente da una ruta propia a seguir.

Incluir en la reglamentación institucional, los protocolos de acción respecto a la evaluación interna que mide el desempeño de cada docente. Recordemos que el reglamento de convivencia escolar, así como el ex reglamento de evaluación, rigen a toda la comunidad educativa, y hoy aún se centra solo en el estudiante.

5.5 DISCUSIÓN

Sin duda el tema de la evaluación docente, ya sea interna o externa es un asunto ampliamente discutido por el profesorado. Es absolutamente necesario generar un proceso que entregue la seguridad a todos los actores intervinientes que se realizará dentro de los márgenes éticos, morales y técnico-profesionales que requiere esta iniciativa. En una primera etapa este estudio surge de las inquietudes de los docentes que se recogen a la hora de someterlos a un proceso de evaluación, donde se busca visibilizar y evidenciar los problemas que entorpecen el buen funcionamiento en el trabajo realizado dentro del aula, como también en el trabajo que se realiza a nivel colegio, considerando incluso la autoestima, orden, uso de material de herramientas, responsabilidades, entre otros aspectos que no deben dejar de estar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para esto se debe trabajar concretamente con los problemas existentes, los cuales pueden estar presentes en las prácticas pedagógicas y solo se conocen acompañando al profesional dentro del aula. Es por todo lo anterior, que el proceso de evaluación interna llevado a cabo dentro del establecimiento en estudio no solo es necesario, sino también fundamental para trabajar sobre la base de la mejora constante no solo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas que no solo van en directo beneficio de los alumnos que se atienden, sino también en post de la mejor profesional de cada uno de los docentes que intervienen en el proceso.

Existe una clara evidencia acerca de las evaluaciones docentes, la cuales indican que tienen el enorme potencial de mejorar la calidad educativa en los diversos contextos en los que se aplican las prácticas de mejora o el proceso mismo evaluativo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que para hacer efectivo esto y que realmente ocurra es fundamental que los encargados de estructurar estas políticas evaluativas, consideren que el diseño y la implementación son factores fundamentales, y es ahí donde debe realizarse un trabajo serio y profesional que siempre apunte como foco a la mejora, y no se sustente solo en acciones de carácter punitiva con un discurso de mejora. Si el diseño y la implementación de las evaluaciones docentes no son capaces de asegurar que los instrumentos y la información que surja de ellas sean válidos y confiables, es poco probable que los recursos invertidos en ellas tengan frutos verdaderos. Es más, si esta primera condición se cumple es transcendental que se les dé un buen uso y tratamiento a los resultados obtenidos de las evaluaciones a los docentes, de no ser así inmediatamente se pierde el foco mismo del proceso evaluativo, llegando incluso a ser perjudicial para una comunidad educativa.

Aunque existe evidencia suficiente que apunta que la efectividad docente mejora a través de la participación en procesos evaluativos, la teoría de cambio indica con claridad que es necesario incluir procesos formativos o incentivos en la carrera ligados a las evaluaciones. Esta situación también es considerada válida para un proceso interno de evaluación docente, donde solo en la actualidad se considera el aspecto punitivo del proceso, dejando de lado el refuerzo positivo que se debe tener en cuenta con los docentes que son bien evaluados. En otras palabras, si un docente en el colegio estudiado sale mal evaluado, tiene consecuencias bien establecidas, llegando incluso a ser encasillado de incompetente y posteriormente desvinculado de la institución, pero si un docente figura como bien evaluado no tiene absolutamente ningún incentivo que motive a los demás profesores a querer superar sus falencias. Esto implica que las decisiones que es preciso tomar alrededor del tema no solo son complejas sino también costosas. Entender cómo han enfrentado esta disyuntiva otros sistemas educativos puede ser informativo y enriquecedor para la toma de decisiones futuras.

Ahora bien, sabiendo lo necesario que supone una práctica evaluativa para medir el desempeño docente, también es necesario que dicha práctica sea sustentada por una estructura sólida, conocida, democrática, inclusiva, formativa y que apunte en todo momento a la mejora, características que no se van reflejadas en esta realidad estudiada y de la cual se desprenden varias acciones que van en sentido opuesto al espíritu de lo que se debe buscar a la hora de evaluar a un docente o a quien sea. El proceso evaluativo estudiado está directamente relacionado con la estabilidad laboral de los colaboradores, situación que no contribuye a generar un ambiente propicio para la mejora, y solo ayuda a tensionar relaciones humanas que se ven afectadas por estas decisiones que se alejan de las acciones orientadas siempre a la mejora, y no al castigo de quien no cumple con lo requerido dentro y fuera del aula, ya sea a nivel técnico pedagógico o administrativo.

Cuando se habla de comunidad educativa, hay que ser conscientes y consecuentes de lo que eso significa, por ello no es propio el temor a la hora de involucrar a las familias en esta construcción de un proceso evaluativo docente, considerando sus opiniones y realizando en conjunto con ellos instancias de diálogo y reflexión. Dentro de estas instancias es necesario que se hagan guías de análisis, conformadas por preguntas que vayan en directa relación a la elección de los criterios que se consideran fundamentales para ser evaluados, para así ir construyendo y rescatando en conjunto los posibles focos que influyan en el trabajo dentro de la comunidad educativa. Además de las familias, es importante incorporar a los alumnos. Para trabajar con ellos se deben seguir los mismos pasos, creando instancias de reflexión y hacerles guías relacionadas a identificar inquietudes individuales y colectivas que tengan en relación al desempeño que esperan del docente. Todo esto siempre socializado con los profesores por supuesto.

En este proceso evaluativo docente se producen algunos vicios que deben ser erradicados para tener éxito en el objetivo final que apunta siempre a la mejora. De nada ayuda el favoritismo o las interpretaciones personales que se puedan desprender de los instrumentos, tampoco la comunicación poco asertiva que se genera desde la informalidad. Todos esos factores influyen en restar credibilidad a un proceso evaluativo donde se considera fundamental que cuente con la confianza

de todos los actores involucrados. Junto con lo anterior, todo el trabajo realizado para evaluar debe ser sistematizado y ponderado dentro de un marco temporal coherente. Los profesores hoy tienen la sensación que si se equivocan son directamente perjudicados, por tanto, no es sano trabajar bajo esas condiciones. Por ello no se puede dejar de lado un registro que de coherencia y cohesión a este proceso que para ser exitoso debe contar con la confianza de todos los involucrados, ajustándose incluso si es necesario, a la realidad de cada docente, considerando la educación diferencial y la educación parvularia de la cual no se hace referencia, pero también es considerada a la hora de someter a los profesionales a un proceso evaluativo. No corresponde ser evaluado bajo criterios que no son medibles a la hora de cumplir tus labores profesionales. La idea con lo anterior, es buscar la forma que todos los docentes encuentren una herramienta útil de mejora en el proceso de evaluación y no una herramienta punitiva que además no mide el trabajo realizado y en definitiva tiene como misión castigar.

La evaluación del desempeño docente entonces, es una herramienta fundamental para gestionar la calidad docente. Pero es más que eso, también cumple importantes funciones, en el contexto de la política de gestión de cada organización, posibilita establecer planificaciones, basados en el rendimiento, facilita el diseño de un sistema de promoción profesional, permite detectar necesidades de formación o capacitación no adquiridas y estimula las relaciones humanas dentro de la organización, aportando a la formación de una cultura cooperativa de orientación hacia el alumno y mejora continua.

Un sistema de evaluación del desempeño docente entonces debe ser un proceso que considere esta actividad desde una perspectiva holística y multidimensional, que la evalúe con arreglo a criterios consensuados, bien definidos y conocidos por los evaluados cumple una doble función, permitiendo a cada agente, y a la organización en su conjunto, conocer en qué medida la docencia cumple con los estándares de calidad que resultan exigibles. Además, debe facilitar, a través de sucesivos refinamientos, el inicio de un proceso de mejora continua de la docencia, contribuye a fortalecer los procesos de mejoramiento de la calidad, relevancia y eficiencia de la educación en todos los ámbitos.

VI. BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH P – MARTINEZ A. (1999), “L’éducation interculturelle”, Paris, Presse Universitaire de France.

ACHS, (2018). Informe de riesgo Fundación Educacional en www.achs.cl, Santiago, publicaciones ACHS

ALBET, Abel. (2012). Una geografía humana renovada, lugares y regiones en un mundo global (segunda reimpresión). Barcelona, España: Vicens Vives.

AMORES, MORAL y RITACCO, (2015), El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía, España, revista iberoamericana.

ANDERSON en HIERNAUX, Daniel;Lindon, Alicia. (2012). Tratado de Geografía Humana. España: Anthropos Editorial.

APPIGNANESI R Y GARRAT C, (2007), "Posmodernismo para principiantes", Buenos aires, Editorial Era naciente.

ASSAEL S, (2009), "La empresa educativa chilena", Brasil, Ediciones Scielo

AUGE M, (2000), "La evaluación continua", Buenos Aires, Ediciones Aletehia

AVALOS B, (2013) "Héroes o villanos. La profesión docente en Chile", Santiago, Ed universitaria

BACHARACH R, (1989), "Organizational theories: Some criteria for evaluation", Usa, Ed. FEX

BERGER y LUCKMANN, (1968), "La construcción social de la realidad", España, revista de sociología.

BIGGS D, (2005), "La evaluación como sistema de aprendizaje", Viña del mar, Ediciones perspectiva educacional.

BLANCO L, (2000), La evaluación educativa; más proceso que producto", España, Lleida universidad

CANCLINI, N. (1994). "Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad", Barcelona, Editorial Gedisa, S.A.

CASTILLO D, SANTA-CRUZ E, VEGA A. (2018), "Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas", Santiago, Ed. Scielo Analytics

CASTILLO Y VÁSQUEZ (2003), "El rigor metodológico en la investigación cualitativa", Colombia, Ediciones del Valle

CASTLES R. y DAVISON I, (2000) "Discriminación en espacios institucionales y no institucionales" , Madrid, Ed. Antártida

CASTORIADIS C, (1975). "La institución imaginaria de la sociedad", Barcelona, Tusquets Editores,

CELMAN S, (2005), "Evaluando la evaluación", Argentina, Ediciones ducere

DIEZ M. (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". Santiago, Cuadernos de Antropología Social.

ELÍAS M, (2015). "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo" Buenos Aires – Argentina, Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal

ESCRIBANO E, (2018) "El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina", Cuba, Revista Educación, vol. 42, núm. 2

FALABELLA A, (2013) "¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares", Santiago, Revista de educación UAh

FOUCAULT M, (1976). "Sobre la libertad y la verdad", Cuyo, Ediciones fd

GALLASTEGUI, Joaquín y GALEA, Juan. (2009). Espacios para una geografía social, humanista y crítica. Valparaíso, Chile: Ediciones Facultad de Humanidades UPLA.

GARCÍA, Aurora. (2013). Geografía y humanismo. Barcelona, España: Editorial Oikos-tau.

GARCÍA, Néstor. (2015). "Imaginarios urbanos y percepción". Buenos Aires, Argentina: Eudeba, 4° edición

GÓMEZ S, (2012), "Metodología de la investigación", México, Ed tercer milenio

GONZALEZ, J (2015) "Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores", Santiago, Revista educación Vol. XXIV, N° 47

GRIMSON, A. (2011) "Los límites de la cultura crítica de las teorías de la identidad", Buenos Aires, siglo veintiuno editores argentina, S.A.

GUBA Y LINCOLN, (1981), "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa", México, Ediciones Fedex

GVIRTZ, S. (2004). Nuevas perspectivas en Educación- mejorar la escuela. Buenos Aires: Ed. Granica.

HAMAYAN E, (2015) "Consideraciones de educación especial para estudiantes: prestación de servicios continuos", EE. UU, Editorial Calson Inc

HELBERT, M. (1954). El hombre unidimensional. Madrid: Ed. Ariel.

HERNÁNDEZ V, (2008), "Los constructivismos y sus implicaciones para la educación", México, Ediciones perfil

HIMMEL G, (1999) Hacia una Evaluación Educativa, volumen I, Universidad Católica de Chile, MINEDUC.

HOLSTI Y, (1968), "El Análisis de Contenido", México, Ediciones pirámide

JAMESON N, (1991), "Ensayos sobre el posmodernismo", Buenos aires, Ediciones letrae.

KUHN T. (2002), "El camino desde la estructura." Barcelona, Ediciones Paidós S.A

KUHN, Thomas. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.

LEIVA J, (2017), "Estilos de aprendizaje y Educación intercultural en la Escuela", Málaga, Ed. Tendencias Pedagógicas

LOPEZ L. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. En Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe", Santiago - Chile: Ed. UNESCO

LYOTARD M, (2000), "La Condición Posmoderna", Argentina, Ediciones Cátedra

MARCHANT (M (2012), "Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula", Valdivia, Ed. Estudios pedagógicos

MARTÍNEZ, Miguel. (1989). Comportamiento humano, nuevos métodos de investigación. Distrito Federal, México: Ed. Trillas.

MARTINEZ, S. (1996). De la ciencia al sentido común: Psicología Social. Barcelona: Ed. Paidós.

MINECUC (2008) Marco para la buena Enseñanza. Santiago, CPEIP

MINEDUC, (2006). Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

MONTENEGRO (2003), Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias, Chile ediciones UFRO

MOORE S, (2012), “El método Moore o el aprendizaje por indagación”, Colombia, Ediciones Ucosta.

MORENO C Y ROVIRA C, (2009). “Imaginarios: Desarrollo y aplicaciones de un concepto crecientemente utilizado en las Ciencias Sociales” New York, Ediciones RBLAC

MORENO T, (2009), “La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela”, México, Ediciones perfil educativo.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Santillana.

MUÑOZ A, (2000) “Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos Antonio Muñoz Sedano”, Madrid, Ed Universidad Complutense

NATRILEO V, (1990), La evaluación formativa del aprendizaje, México, Revista Mexicana de Investigación Educativa

Núñez, (1997), “Estrategias de aprendizaje y autoconcepto académico”, México, Editorial educativa.

OPAZO M, (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: Percepción de los estudiantes. Revista electrónica Diálogos Educativos, 15 (29), 19-33. Recuperado el 25 de enero de 2017 desde <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/opazo.pdf>

PEI (2018). Proyecto educativo institucional del establecimiento educacional en estudio, Santiago, S/I. Se restringe más información de la fuente por la política de ética de la investigación.

PÉREZ M, (2009). Formación de profesores y evaluación. IRAESO: un instrumento para reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje. En M. Castelló (Ed.), La evaluación auténtica en enseñanza universitaria: investigación e innovación (pp. 269- 291). Barcelona: Edebé.

PRIETEO M, y otros, (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. Revista Estudios Pedagógicos, 34 (2), 245-262.

QUESEDO Y CASTAÑO, (2002), "Introducción a la metodología de la investigación", Valencia, Ediciones Mura

SALAMANCA M, (2007), "La investigación cualitativa", Ecuador, Ediciones Paidós

SANTOS GUERRA, M (1993) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora, Málaga, Redalyc.org

SANTOS GUERRA, M (1999) ¿El momento de la metaevaluación evaluativa?, México, Redalyc.org

SANTOS GUERRA, M (1999) Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional eres, Málaga. Redalyc.org

SARMIENTO M, (2000), "Sistemas educativos contemporáneos", Buenos Aires, Editorial FXD

SCHMELKES DEL VALLE, S (2013) La evaluación de desempeño docente: estado de la cuestión. En temas críticos para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, Santiago, Ed docencia.

SEDANO, A (2000) "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos", Madrid, Universidad Complutense de Madrid

SILVA E, (2008), "El proceso evaluativo en la actualidad", Colombia, Ediciones XTM

SIROTNIK, K. (1994). La Escuela como centro del cambio. Madrid: Revistas Educativas.

STAKE H (1994), "investigación con estudio de caso", Madrid, Ediciones Morata

SUPEREDUC (2016), "Mi Escuela, mi Mundo: "Trayectorias de Inclusión Educativa que Desarrollan Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de la Región Metropolitana", Santiago, S/I

OECD (2018). TALIS Teaching and Learning International Survey, París, OECD Publishing

TIBADUIZA, Oscar, (2009). La construcción del concepto de percepción a partir del comportamiento. Tiempo y espacio. Chillán, Chile: Universidad del Biobío.

TOBÓN S, (2010), "Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación", Colombia, Ecoe ediciones

VASQUEZ, G (1994) "¿Es Posible una Teoría de la Educación Intercultural?" Santiago, ed. M.A Santos Rego

VERNOR, M (2019) "El derecho a la educación; una mirada comparativa: Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia", Santiago, Ediciones ONU

YIN R. (2009). Case Study Research, Fourth Edition, USA, Editorial FX

VII. ANEXOS

Anexo 1: Modelo de entrevista a profesores

ENTREVISTA ABIERTA

Presentación:

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente” a cargo del/de la investigador/a Dario Gonzalo Epullanca Jara, quien tiene como profesor guía a don Andrés Mario Casanova, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente”

Instrucciones:

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en la entrevista abierta que tiene por objetivo develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente, y debe saber que esta actividad se desarrollará durante un intervalo de media jornada

Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 1 hora aproximadamente.

Identificación:

Nombre:
Profesión:
Cargo:
Años trabajando en el colegio:
Años ejerciendo la profesión:

Sobre el tema tratado en la encuesta:

¿Qué percepción tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente? (Considere todos los aspectos que involucran el tema; Observaciones de aula, retroalimentaciones, pautas de observaciones, observadores, evaluadores, instrumentos y pauta, registro etnográfico, análisis estadísticos y cualquier elemento que resulte importante para conocer su parecer respecto al tema)

Cierre:

Usted en este momento tendrá la oportunidad de complementar cualquier pregunta con información adicional y que considere relevante para la presente investigación.

Gracias.

Anexo 2: Transcripción de Entrevistas de profesores

Entrevista profesor 1

¿Qué percepción tiene usted respecto a la evaluación interna de su trabajo como docente?

Hola, buenas tardes, me llamo (...), soy profesora de historia y geografía y me he formado como profesional en el liceo, ya que realicé mi práctica profesional y luego me quedé trabajando acá mismo, un año como asistente de aula y luego como profesora de historia y ya de eso han pasado como 6, 7 años y respecto a la pregunta que usted me realiza “uuff” (sic) quisiera comentar también mi experiencia como asistente frente a la evaluación. Y la verdad no me quiero referir a temas de leyes nacionales porque no las domino. Por ejemplo, si le empiezo a hablar de la LGE o LOCE estaría metiéndome a un tema que desconozco, además que esas leyes son efectivas en la teoría, pero en la práctica creo que es mucho más aporte lo que uno hace cotidianamente, por ello prefiero aterrizar mi aporte a la realidad que día a día vivo. Trabajé en un curso que hice con la ley de aseguramiento de la calidad, y fue similar; lo único que recuerdo es que la teoría es linda, pero en la práctica no se cumple, como se dije anteriormente

Cuando trabajaba de asistente tenía asignado un segundo básico y generalmente iban a evaluar a la profesora jefe los programas externos que existían en el liceo, por ejemplo asistía astoreca y evaluaban la dinámica general que tenía el curso y si la profesora seguía la minuta de inicio desarrollo cierre y también de alguna otra forma evaluaban mi labor cómo asistente y el apoyo que entregaba al curso, cuando realizaban las retroalimentaciones en ningún caso me decían las cosas buenas que había hecho sino que solo destacaban las malas y tampoco entregaban las herramientas para poder mejorar sino que dependía de un trabajo totalmente autónomo y por supuesto el apoyo que brindaba la profesora jefe.

Ahora bien con respecto a lo que usted me pregunta sobre qué percepción tengo sobre la evaluación interna que se realiza en el liceo, la verdad que mi percepción no es muy positiva, en mis primeros años cuando me iban a supervisar las clases, es decir, realizar “acompañamiento de aula” Yo no conocía la rúbrica con la cual me estaban evaluando, no conocía los indicadores ni puntajes asociados a ella, por lo tanto sentía que era una evaluación a ciegas porque en muchas oportunidades podía depender de la buena o mala voluntad del evaluado. La evaluación era de la siguiente manera yo podía estar haciendo mi clase un día cualquiera y golpeaban la puerta y el coordinador o directora académica entraban y se sentaban al final de la sala y registraban en una hoja. Posteriormente al terminar la clase el coordinador o directora académica se acercaba y me decía que los próximos días me iba a llamar para realizar la retroalimentación, lo que muy pocas veces ocurrió, ya que generalmente pasaban semanas y semanas y la retroalimentación de la clase nunca existió y en otras oportunidades sí me retroalimentaban la clase señalando los aspectos positivos y negativos, además de preguntas relacionadas con el cumplimiento del objetivo y sobre cómo me sentí en la clase, pero estas se realizaban mucho tiempo después, por lo tanto no generaba un impacto.

Es por ello que mi percepción sobre la evaluación interna no es la mejor, ya que no conozco el instrumento, solo sé de unos pocos criterios como por ejemplo que evalúan si el docente promueve un ambiente de trabajo, tiene conocimiento de la disciplina, marco curricular, didáctica, si refuerza positivamente, que promueve la participación de los estudiantes, que estén ordenados, que monitorea constantemente a través de diversos métodos el aprendizaje durante el desarrollo de la clase y que las actividades que realiza respondan a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, pero son muchos más criterios y si conozco algunos es porque yo preguntaba.

Lo otro, las retroalimentaciones no se realizan cuando corresponden, entonces como usted bien sabe no se aprovecha la evaluación como una instancia para aprender y mejorar, sino que solo se traduce a un número y cumplir con la

meta de que la mayor cantidad de profesores hayan sido “acompañados en aula”, entonces debía firmar la evaluación sin conocer en detalle qué me habían evaluado.

Además, se encuentra el estrés generado por obtener altos resultados en pruebas estandarizadas y evaluaciones que provienen de la Fundación, en donde nos comparan con los otros colegios pertenecientes a la red y con los resultados obtenidos en años anteriores, creo que es importante señalar que esas pruebas no las confeccionamos nosotros, por lo tanto, no se ajustan a lo que se está viendo en tiempo real, si bien seguimos una distribución temporal de aprendizajes, no siempre coinciden los tiempos y ritmos de aprendizaje, lo que genera muchas veces que los estudiantes se enfrenten a un instrumento con contenidos que aún no conocen y no puedan responder correctamente lo que genera frustración en ellos por obtener bajos resultados.

La evaluación interna que mide nuestro desempeño podría ser primordial para mejorar nuestras prácticas si se aplicara de buena manera, quizás de la misma manera que los directivos nos exigen a nosotros aplicar las evaluaciones, es decir, que el estudiante conozca la evaluación, los diversos indicadores, que ellos obtengan su evaluación en un tiempo limitado y que se realice una retroalimentación para que sea capaz de identificar los errores y aciertos y con ello aprender.

No sólo evalúan las clases de asignatura, sino que también en mi caso como profesora jefe las clases de orientación y consejo de curso, en donde la orientadora sigue el mismo patrón antes mencionado, con la diferencia que en caso de necesitar ayuda en algún tema relacionado con un estudiante, ella colabora, realizando entrevistas, entregando material de apoyo si fuese necesario, es flexible en el sentido de organizar de otras formas las clases y entiende además que hay diversos factores que influyen tanto en comportamiento como en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Sumado a lo anterior, me faltaba mencionar que nosotros, usted igual cuando lo van a evaluar, tenemos la exclusiva y única responsabilidad si los estudiantes obtienen bajos resultados, es eso parte de la cultura del Cañas, y no existen agentes externos que puedan estar afectando el rendimiento ¡no! es sólo su responsabilidad,

es decir, se olvidan de que los estudiantes tienen familia, se olvidan que pueden estar enfrentando algún problema económico, que algún padre perdió su empleo, se olvidan que pueden estar enfermos, que alguno de ellos no tomó desayuno y está esperando el recreo de las 09:40 para ir al casino, que tienen preocupaciones, que se sienten tristes porque tuvieron una discusión con la polola o pololo, que algunos trabajan para ayudar a la familia y problemas relacionados típicos de la edad, que a su vez se sienten agobiados de tanto ensayo SIMCE, pruebas, trabajos y de asistir a talleres no de recreación o deporte, sino que de lenguaje, matemática, ciencias o historia, más los reforzamientos de cada asignatura. Para que decir lo que significa el SIMCE para nosotros los profes, es un agobio contante, pero no voy a quejarme de ese tema.

Entonces, encuentro sumamente injusto que el docente deba asumir esa gran lista que le acabo de mencionar, siendo que hay factores en donde nosotros no tenemos incidencia y hay cosas que se escapan de nuestras manos, sí, es verdad tenemos una gran responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos y alumnas y de hecho de eso se trata nuestro trabajo de enseñar, pero no es completa. Entonces cómo se entiende que nos evalúen y expongan a evaluaciones internas constantemente si hay criterios que no conocemos, nos responsabilizan de todo y no se realizan las retroalimentaciones correspondientes a cada clase.

Quizás una buena alternativa para mejorar aquello que nos “critican” de lo que hacemos y no hacemos, sería que constantemente nos entregaran capacitaciones referentes a diversos ámbitos como didáctica de la especialidad, evaluación, estrategias de aprendizaje, convivencia escolar, entre otras, estoy segura que los colegas participarían con gran entusiasmo ya que sabemos que nunca se deja de aprender y todo suma y sobre todo si es en beneficio de nuestros estudiantes, porque como dice nuestra visión somos una comunidad educativa formadora de niños(as) y jóvenes que sean referente de su comunidad por la sólida formación Católica y Académica.

Además del acompañamiento en aula que realizan, que de acompañamiento no tiene nada, disculpe que se lo diga así, evalúan las planificaciones mes a mes y esa es una labor que está a cargo del jefe de departamento, en mi caso el jefe de

departamento de Historia, en donde miden criterios como responsabilidad, por ejemplo si entregamos a tiempo las planificaciones, la estructura que tiene la planificación, que la unidad trabajada tenga relación con los planes y programas del Ministerio, el número de clase y el objetivo de aprendizaje y/o aprendizaje esperado, los momentos de la clase inicio, desarrollo y cierre, que las actividades propuestas sean diversas atendiendo a la diversidad de que todos aprenden de manera distinta, el tiempo empleado en cada una, los recursos para poder desarrollar aquellas actividades y que esté redactada en términos de lo que el estudiante realiza en cada momento señalado y por último que la clase contenga evaluaciones formativas, sumativas y que la planificación anexe alguna lista de cotejo, pauta de evaluación, etc., más las observaciones que pueda hacer el evaluador en donde se llegan a acuerdos en pro de mejorar la planificación.

Cuando se aplicó esta evaluación a mí me sorprendió ya que de un día para otro nos dijeron los jefes de departamento evaluarán las planificaciones, nunca antes lo habían mencionado, por lo tanto, la pauta de retroalimentación la conocimos después de y por ello le puedo estar contando lo que evalúan. Yo no entiendo cuál es el fin de “esconder los criterios de evaluación”, no creo que eso contribuya a un buen desempeño. Debieron haber mencionado que se iban a evaluar antes de elaborar las planificaciones para poder desarrollarlas en base a lo que ellos necesitan y los criterios que nos solicitan, porque después es como tiempo perdido tener que volver a realizar todo de nuevo en base a lo que nos piden.

Me faltó mencionar que además de la evaluación que realiza dirección académica y/o convivencia escolar de nuestro desempeño académico, se encuentran las evaluaciones de desempeño laboral que se aplican al finalizar el año, la cual tiene como fin establecer ciertos requisitos para una buena gestión y en donde se miden diversas áreas por ejemplo, el cumplimiento de la hora de llegada, las inasistencias, participar de las actividades extracurriculares que se desarrollan en algunas ocasiones los días sábados, lo que me parece muy injusto ya que en mi caso los fines de semanas yo se los dedico a mi familia, compartir con ellos y entre las actividades que desarrolla la fundación podemos encontrar (corridas familiares,

misas, cuecazo, competencia de ballroom, fiesta costumbrista, campeonato de fútbol, entre otros otros).

Existen en definitiva tres dimensiones en el proceso de evaluación la disciplina laboral, la participación institucional y la dimensión técnico-profesional laboral. En la disciplina laboral debemos cumplir con lo que nuestro contrato de trabajo menciona y el cual se actualiza año a año, en la participación institucional miden nuestra disposición respecto al proyecto educativo institucional y de la fundación, aunque eso signifique tener que asistir un día sábado y la dimensión técnico-profesional laboral abarca nuestro desempeño en la organización, cumplimiento de nuestras tareas y por supuesto logros y aportes que realicemos.

También existe una autoevaluación que cada uno de nosotros realiza de manera individual la cual tiene una ponderación del 10% en el total de la evaluación. Para este proceso existen las siguientes categorías, desempeño destacado, desempeño competente, desempeño básico, desempeño insatisfactorio y desempeño no apto a partir de un cuadro que mide el nivel de cumplimiento de práctica.

Una vez terminado el proceso, según reglamento tenemos diez días hábiles para apelar en caso de no estar de acuerdo con el porcentaje asignado en la evaluación y esa apelación es analizada por la comisión de apelación y ellos tendrán 5 días hábiles para entregar una respuesta respecto a si la evaluación recibió alguna modificación y lo que ellos resuelvan es inapelable, no se puede hacer nada más después de eso. Todo esto simplemente no se cumple en la práctica.

Creo que sería de gran aporte que los profesores participaran de la elaboración de la pauta de acompañamiento en aula, podría ser un día que corresponda a GPT o reflexión pedagógica y aprovechar esa instancia para que los diversos niveles (pre-básica, básica y media) más dirección académica logran en conjunto un instrumento de evaluación conocido y confeccionado por todos, alineando el trabajo con nuestro proyecto educativo institucional (PEI) lo que sería muy significativo para todos mis colegas, ya que podríamos discutir el instrumento con el que nos evalúan año a año.

Entrevista profesor 2

¿Qué percepción tiene usted respecto a la evaluación interna de su trabajo como docente?

Hola, mi nombre es (...) y soy profesor de matemática en el nivel de II° medio. Sinceramente cuando me hablan de evaluación debo reconocer que tengo sentimientos encontrados, pues yo creo en el aprendizaje como foco de trabajo, más allá de la evaluación como medio punitivo tanto para alumnos como para los profesores. Este colegio culturalmente es muy particular, creo que se han normalizado ciertas prácticas que no se ajustan ni a reglamento como tampoco a esfuerzos por entregar una educación integral de calidad. Existe una cultura del maltrato, y eso lamentablemente también se plasma en los procesos evaluativos a todo nivel

Yo trato de hacer mi trabajo lo mejor que puedo, y de verdad que me encanta enseñar, aún siento que es mi vocación, pero ese no es el problema. Muchas veces los ingeniosos de la educación inventan recetas mágicas que miden el desempeño de un profesor en clases, lo cual muchas veces no responde al aprendizaje que se genera dentro del aula. Yo no tengo miedo a ser evaluado, pero me gustaría que esa evaluación sea más participativa, democrática y que se ajuste a los criterios que realmente importan. Mire profe, usted sabe que hace tres años yo fui uno de los profesores peores evaluados del colegio. Hicieron intervenciones conmigo, me pusieron un tutor, fue realmente agobiante pasar por eso, porque uno se cuestiona y realmente se la cree que lo está haciendo pésimo. Y luego miro los resultados, y la cosa no es tan mala como te la pintan. Por ejemplo, en el SIMCE fui uno de los profesores que más subió los puntajes. ¿Usted cree que sirve de algo que me digan en la interna que soy mal profe, pero en evaluaciones externas me vaya bien? Algo están haciendo mal pue.

Y eso es lo otro, a mí me dieron duro con el mal llamado acompañamiento en aula, solo porque tengo niveles SIMCE, en cambio otros colegas hacen lo que quieren, trabajan tranquilos y nadie les dice absolutamente nada. Yo me niego y me

voy a seguir negando para trabajar para un número, yo prefiero trabajar para que estos cabros aprendan, punto.

Por eso le digo, y con todo respeto, y claramente ya habiendo conversado que esta entrevista será anónima. Yo no esto ni ahí con el proceso de evaluación que me propone el colegio, porque lo encuentro injusto, obsoleto, arcaico estresante y usted póngale todas las cosas malas que se imagine. Yo soy cuero de chanco y cara de palo, por eso se lo puedo decir, pero hay otros y otras colegas que se quedan calladitos y después se van a llorar al baño. Yo no, se lo dije a quién tengo que decírselo en su cara y ahora por eso acepté esta entrevista, asumiendo incluso los posibles riesgos que eso significa, como por ejemplo que a fin de año me digan que hasta aquí no más llegamos, pero sabe, no me importa, y usted sabe que de verdad no me interesa, porque a mí me gusta decir las cosas, aunque molesten, eso me deja tranquilo.

Me encantaría un proceso de evaluación que realmente sea un acompañamiento, y no una observación, con una retroalimentación con sentido y no punitiva. Siento que siempre te dicen que se pudo hacer mejor, y la verdad otra cosa es con guitarra. Usted como buen profesor de historia sabrá que todos los caminos llegan a Roma, y no necesariamente significa que uno es mejor a otro, son distintos. Además, los alumnos también aportan bastante al resultado final de un proceso. Hay grupos mejores que otros no más, aunque a algunos les moleste, es un hecho que los cursos son distintos entre sí y unos más aventajados académicamente por el solo hecho de su composición. Acá hay cursos de mateos y otros de porros, como le dicen vulgarmente los mismos niños. Y eso lo propició la institución, no nosotros.

Si usted me pregunta del proceso de evaluación interna, yo puedo hablarle de lo que he visto, y no de lo que me han enseñado, porque nunca han hecho parte de ese proceso al profesorado, o por lo menos a mí. Y le puedo dar varios argumentos. En primer lugar, no conozco los instrumentos con los cuales me evalúan ya que nunca me han sentado a explicarme algún criterio, o alguna indicación. Mire, informalmente yo sí las he visto, no lo niego, pero formalmente no. Tampoco me hacen la retroalimentación como corresponde, porque usted bien sabe

que incluso es negada la devolución del puntaje a los profesores, y creo que no corresponde que me evalúen, me digan que estoy regio, pero tenga un desempeño menor al 50% en el papel.

Creo que el evaluador aquí tiene mucho que decir. Hay gente que evalúa y que se olvidó de como se hace clases, es fácil hacer la retroalimentación desde el olimpo. Sin ir más lejos, usted es el único que evalúa y paralelamente hace clases, creo que todas las personas que evalúan debiesen hacer clases. Es como enseñar a pedalear a otro, sin haber practicado por dos décadas. Creo que es evaluador debe ser transparente, sincero, proactivo y no destructivo, acompañar efectivamente sin la presión de la pauta, y sobretodo empatizar con el profesor. Te encargo realizar una clase de matemática a las cinco de la tarde. Oye, somos humanos... A esa hora yo estoy chato, los cabros también, y no va a salir una clase ideal, seamos sinceros. Por otro lado, es importante que los evaluadores realmente anoten lo que corresponde y no sus apreciaciones personales, y que esas pautas que usan vayan en la misma línea. Un día me anotaron textualmente “el profesor está cansado”, sin antes preguntarme como me sentía, que chistoso. Manerita de medir mi desempeño

Yo podría decirle las cosas bonitas que nos da la teoría en educación, pero lo invito a reflexionar en relación a la práctica. Solo mire lo que dice nuestro PME, ese nuevo enfoque del plan de mejoramiento educativo está centrado en los procesos de mejora a partir del análisis y reflexión, sin embargo, aún estamos luchando solo con cumplir números. Incluso el proyecto educativo (PEI) que se repite en todas las reuniones habla de una serie de valores institucionales que en la práctica no se cumplen por cumplir con los números, en definitiva, con el resultado.

Yo sé que este proceso de evaluación es sustentado por una serie de normativas internas institucionales, hablando del reglamento de evaluación, que no deja de ser una normativa interna y fundacional propia de las instituciones que tienen varios colegios, que buscan alinear, estandarizar, no entendiendo que cada realidad educativa es distinta. Me pregunto qué dice el marco legal en materia evaluativa, y digo me pregunto porque lo desconozco. Yo en ese punto asumo que

me pierdo un poco, porque no soy muy aplicadito en dominar esos datos, que sé son muy importantes.

Mire, el desempeño docente nunca debe ser punitivo, sino formativo, y eso no pasa aquí, porque cuando te hacen una retroalimentación se les olvida que están frente a una persona que a veces le toca batallar dentro del aula. Llegará un día que tendremos que pedir perdona a nuestros estudiantes y a nosotros mismos por estar, disculpa que te diga así, prostituyendo la educación. El agobio nunca fue parte de la educación, ahora casi como un cáncer se está comiendo la verdadera educación, esa de los griegos que se basaba en el ocio, en lo que te gustaba hacer, en lo que eras bueno. Hoy prefiero hablar de instrucción. ¿Por qué crees que estoy estudiando otra cosa? No quiero seguir siendo parte de algo que no comparto. Yo no voy a estar mucho tiempo más en educación, no es sostenible con el nivel de vida que yo quiero para mí y para mi familia, ni para la familia de mis alumnos.

Todos ven el lado bonito de la educación, o se hacen los locos. Uf, ahí es fácil criticar al profesor, o destruirlo con una pauta de evaluación, pero te repito, invito a esos críticos a pelar el ajo acá en sala, donde las papas queman, en un contexto particular subvencionado, en un colegio vulnerable adscrito a gratuidad, quiero verte con el ideal de educación trabajando en este contexto, veamos si duran 1 semana.

Por otra parte, la ley de evaluación docente hoy nos tiene agobiados, preocupado de cumplir, y no de lo que importa, la formación integral de nuestros niños. Hoy se dice que somos pencas, flojos, que no hacemos bien el trabajo, y para eso crearon una ley, para reformarnos, pero lo que hace esa ley es deformarnos, pues esa ley se desprende del corazón de lo que es educar, pero para decir eso hay que hacer clases, con 44 horas, en jornada completa.

¿Y qué opina usted sobre las leyes nacionales que sustentan el modelo educativo?

Mire profesor, yo no estudié en la academia de diplomáticos, así que fiel a mi estilo le diré que opino que es una basura la ley de aseguramiento de la calidad, a mí no me asegura nada, solo letra bonita, al igual que la LOCE, porque en el papel puede decir algo muy bonito, pero la realidad es otra. Además, que siento que el

profesor perdió terreno para educar, para formar. En todo caso la superintendencia no tiene vergüenza en aplicar la ley general de educación cuando beneficia al alumno, pero los profesores estamos en el absoluto abandono en relación a esa ley, y hablo en la práctica, independiente de lo que diga en el papel. No me sé esa ley de memoria ni mucho menos, pero no hay que saber ni sumar para darse cuenta que en Chile el papel es una cosa y la práctica otra distinta.

Por eso encuentro macabro que me hagan ver al SIMCE como la piedra filosofal de la medición del conocimiento. Eso es gracias a todas estas leyes que han salido ahora, como la ley de aseguramiento de la calidad y las otras que, en definitiva, desvirtúan la esencia de la educación. No digo que todo esté mal, porque sería injusto, pero sí muy mal enfocado. Usted va a decir que le tengo mala al SIMCE, pero necesito decir algo en relación a esa medición. El SIMCE tiene su “caja negra” al igual que la PSU. No solamente en relación con sus marcos de evaluación, los que en otras evaluaciones estandarizadas se publican, sino también en torno a sus procesos de elaboración, aplicación y corrección. Yo me dediqué a ver ese tema y leer un poco, y es un hecho que existen problemas relacionados con las preguntas del SIMCE y los contenidos evaluados, también tiene problemas en la calidad de las preguntas, en la construcción de los instrumentos, en la comparabilidad de resultados de un año a otro. El SIMCE claramente no está bien diseñado.

Todos nos sentimos ansiosos cuando nos dicen que nos van a evaluar. Nos da temor y obviamente, pero no por eso nos vamos a resistir. Lo otro que me parece interesante, es que todos los años nos hacen encuestas para ver qué opinamos, les aportamos al proceso, pero igual no nos consideran, entonces mejor no nos pregunten.

Entrevista profesor 3

¿Qué percepción tiene usted respecto a la evaluación interna de su trabajo como docente?

Hola, me llamo (...), soy profesora de lenguaje y comunicación desde hace 20 años y siempre he trabajado en este colegio que es particular subvencionado, pero con gratuidad. Nadie en realidad sabe bien que somos, es algo medio híbrido que yo siento que nadie tiene claridad, pero bueno. La verdad es que este colegio tiene sus cosas buenas y mala, defectos y virtud, como todos los colegios. Igual creo que es parte también la cultura del colegio la hacen todos, ósea, estoy hablando de profesores, alumnos, apoderados y también está normado por un contexto general que viene de arriba, ¿Usted me entiende verdad?

Mire, yo soy vieja en esto, y los años de circo no son por las puras. Y ya para empezar responder lo que usted me pregunta, porque tengo mucho que decir y no sé por dónde partir, es importante para mí partir reconociendo el trabajo de todos mis colegas. No es fácil trabajar en un colegio vulnerable con niños y niñas que muchas veces no han tenido las mismas oportunidades que otros. Usted sabe lo que yo le digo, y mejor que yo, porque me imagino que, como coordinador y ex alumno, usted vio, ve y sigue viendo cosas que nosotros no vemos. Igual yo me pongo en su lugar y debe ser muy difícil llevar este barco, que gracias a Dios creo que navega, a veces con tormenta (se ríe) pero navega que es lo importante.

Nosotros como profesores siempre estamos acostumbrados a evaluar, todo evaluamos y a veces somos bien estructurados para eso. Tenemos nuestros instrumentos, tratamos de medir lo que corresponde. Bueno yo trato de ser bien profesional para evaluar, al fin y al cabo, eso te dará la radiografía para ver cuánto aprendieron los niños. Sabe, yo no estoy en contra de la evaluación, sería muy patuda si dijera eso, porque es una práctica que usualmente ocupo en mis clases y por eso apoyo la evaluación en todo sentido. Pero también creo que debe ser justa y no solo traducirse en un número, en un ranking, ¿me entiende?

¿Me puede dar un ejemplo de lo anterior?

Mire, yo le voy a dar un ejemplo: Yo un día fui a un seminario donde me dijeron que todo se podía evaluar, y no necesariamente todo se tiene que ajustar a prácticas burocráticas; pautas, rubricas, listas de cotejo, bueno usted sabe (...). También es importante entender que el profesor es un experto en la materia, y no debe escatimar en estrategias para comprobar el aprendizaje de los alumnos, ¿verdad? ¿Porque para eso es la evaluación o no? ¿o usted cree que es para llenarse de papeles? ¡Bueno, también! (se ríe). Ya, verdad que esta es una entrevista formal. Ya, hay muchas estrategias para evaluar que no siempre responde a un instrumento formal. Pero nos llenamos igual de papeles pue. ¿Usted cuándo va al médico porque le duele la garganta alguna vez los ha visto lleno de papeles en su escritorio? ¿usted ve al médico revisándolo y mirando un papel para ver que tiene? Cuando yo voy al médico converso con él, le digo mis síntomas, le respondo sus preguntas y listo, a la camilla. Lo demás se lo dejo a él y confío plenamente en sus capacidades. Si el médico tiene dudas, que se yo, él me dirá que me tome unos exámenes y basta. ¿Si lo necesito que me da? Remedio pue, ¿acaso usted va a contradecir un diagnóstico médico o decirle que no quiere esa medicina? No pue, si el profesional es él. Me encantaría que esa misma dinámica se diera en nuestra profesión, donde si bien está claro que no somos dioses, nos sacamos la mugre muchos años en la universidad para ser profesionales, sin embargo, todos se dan el lujo de opinar: Que debió hacerlo así, que no debió hacerlo así, que las planificaciones no responden a la clase, que el instrumento, que no puede calificar con nota 2.0, que su clase no me gustó, que su clase no me entretienen. Mire pue, como si yo hubiese estudiado para ser payaso. Uno trata de hacer su clase más didáctica, pero tampoco tengo vocación de humorista sabe (...)

Mire, yo me siento mal cuando alguien nos mira en menos y nos culpa de todo, porque resulta que, yo como tú sabes muy bien porque fuiste mi alumno, yo amo lo que hago. Sabe, volvería a ser profesora, nuevamente si dejara de existir y tuviera la oportunidad de renacer. Yo me siento mal cuando nos culpan de todo a nosotros, porque yo trato de hacer las cosas lo mejor posible con entrega, cariño y que realmente no se entienda de esa manera o se desconozca me siento mal, me

siento triste. Y no por eso voy a justificar a los colegas que no hacen bien la pega, porque digamos las cosas como son, hay varios.

Bueno yo Darío, perdón, “señor coordinador”, porque usted sabe que yo lo respeto y hay que separar lo profesional de lo personal, pero usted sabe que me cuesta (...) Mire, creo que para que eso mejore, tendría que estar qué se yo, recibir más apoyo de los de arriba, los que dirigen la fundación, los que dirigen el colegio, de dirección académica, de la orientadora y que se conociera realmente lo que uno está haciendo, porque no es que uno no quiera que los resultados sean mejores, uno se entrega a que realmente sea así pero siempre hay algo que falla de alguna manera o por poco apoyo de los papas o porque el niño hay problemas a veces en el hogar y esta desmotivado cosa que y yo creo que esto sucede también porque las familias están en crisis muchos de nuestros niños llegan con cargas emocionales fuertes que no se concentran y eso yo creo que pasa en todos lados por lo que yo converso con las distintas colegas y nuevas colegas del colegio de otros colegios pasa lo mismo. Las familias están viviendo una crisis de desavenencias de mucha agresividad y por consecuencia los niños son lo que salen perdiendo en eso porque son siempre los que más sufren cuando los papas están separados o discuten. Esos son los niños y niñas a quienes atendemos. Sabe, hay tantos factores que influyen en el aprendizaje, que a veces creo mezquina e injusta la forma en que soy evaluada. Y mire, ya le dije que tengo años de circo. Usted debe estar pensando que estoy haciendo una crítica a dirección académica o a usted como coordinador. Si y no (se ríe). Sí, porque varias veces hemos conversado y usted me pidió sinceridad hoy, que la evaluación a la cual nosotros nos vemos sometidos es súper injusta, mezquina y estructurada. Uno puede tener una clase súper buena preparada, pero no somos máquinas para preparar a los niños, o por ejemplo, cuando hay un acto en el colegio y se pierde la clase, ¿cuándo se recupera? Ahí viene el dos por uno, el ajuste de calendario y todas esas cosas que usted sabe (...) como si el médico le dijera que con la mitad del tratamiento basta (se ríe), pero nosotros tenemos que improvisar a veces, y usted sabe que es así.

Bueno de que hay que tratar de mejorar esta gestión académica para que cada vez sea mejor el resultado en las evaluaciones, hay que hacerlo. Oiga, a nosotros cuando nos evalúan, hasta somos responsables que el niño traiga el cuaderno. ¿Y los demás cuando se hacen responsable de los resultados? Es fácil decir de afuera que el profesor lo está haciendo mal, y que por eso hay malos resultados, pero ¿dónde está la autocrítica de los demás? ¿Y los papas no están fallando por ejemplo en apoyo?, hay que citarlos con anterioridad a entrevistas, comprometerlos y también tener al tanto al equipo directivo del colegio de los problemas que hay en los diferentes cursos y tomar las medidas, porque siempre hay papas que se escudan porque no pueden asistir a las reuniones, a las entrevistas entonces que haya que se yo una norma que se les exija más a los papas para que realmente puedan continuar en el colegio, que no se trata de ir a dejar los niños al colegio y después desentenderse y ver los resultados finales. Bueno, todos se suben al carro de la victoria cuando nos va bien, pero cuando me va mal, a nadie más le va mal pue. Eso no lo ven los instrumentos con los que me evalúan. No miran el contexto, no miran que tengo 45 alumnos por sala, no le interesa que la clase observada sea la clase de las 5 de la tarde, cuando yo estoy chata y los niños también. No pue, son sólo números e indicadores ideales. Nosotros estamos no en lo ideal, estamos en lo real. En el caso de los apoderados pue, están todos tan imbuidos en su quehacer, su entorno laboral que se yo o le absorbe tanto tiempo su profesión que la verdad es que se olvida que tiene hijos en el colegio que hoy no se comprometen mayormente, lamentablemente los papas ahora están así. ¿Por qué a mí me tienen que evaluar con menor puntaje si el niño no trae el cuaderno y no registra los contenidos? Uno se siente que paga los platos rotos ajenos. Los profes somos expertos en pagar platos rotos ajenos en todo caso.

Antes el profesor era una autoridad se miraba con mucho respeto era el señor de la sala de clases o la señorita, y había mucha más confianza en sus prácticas que ahora. A mí me tocó trabajar en un colegio socioeconómico mucho más humilde antes de llegar a este colegio, que, si bien es vulnerable, no se compara con mis experiencias anteriores, donde ahí sí que conocí la pobreza. Me acuerdo que, en mi anterior experiencia laboral, los profesores eran catalogados de una forma muy especial, como te digo los tenían allá arriba en realidad y no es que uno realmente

se creyera más bien más arriba. Si es una labor mucho más comprometida también, más comunicativa con los papas, jamás faltaban a reunión, uno que otro por razón de salud que se yo faltaba, pero te cuento que mi experiencia de otro colegio fue, pero maravillosa con papas muy presentes en todo, sean actividades reuniones o actividades extra programáticas todos ellos estaban, vibraban con todo los de sus niños, pero vuelvo a repetir que eran mucho más humildes, incluso de extracción campesina. Venían de parcelas digamos, del entorno del colegio y era gente muy entregada, era muy, muy entregada, que quería lo mejor para sus niños, se daban todo el tiempo del mundo para estar con ellos y para asistir al colegio.

Te sentías mucho más apoyada, mucho más apoyada, mucho más apoyada, de hecho, que los papas cuando dejaban a sus niños se ponían tristes, se emocionaban, hasta sus lágrimas se les caían, yo tengo esa experiencia muy bonita y todavía me encuentro con papas del otro colegio que se alegran mucho que ya son realmente abuelos de los (...), de mis alumnos de tantos años.

Yo con todo esto, le quiero decir algo súper importante. No estoy en contra de la evaluación que me realizan dentro de la sala, pero creo que no se ajusta a la realidad, por muchas razones que no van acaso. Aún recuerdo una señora de la fundación cuyo nombre no quiero decir, que nos dijo lo siguiente: Ustedes tienen el 100% de la responsabilidad del aprendizaje de los niños. Eso realmente es una locura, descabellado, es agobiante para mí trabajar bajo esa política. Ósea que sí una generación no es tan aventajada y le va mal en el SIMCE, automáticamente bajo esa lógica yo paso a ser la responsable de todo Darío, de todo. Eso no es justo

A mí cuando me van a ver a la sala, mire y voy a ser bien sincera sabe, pero voy a partir por otra cosa. Hoy día realmente yo en este colegio soy una más, una persona, una trabajadora más, no la miran a una con esa deferencia de antes, además que como seres humanos igual se han cometido algunos errores o hemos cometido a lo mejor dentro del gremio varios errores, pero la verdad es que no por algunos se puede catalogar a todos porque dentro de este gremio hay gente muy valiosa muy comprometida que vibra realmente con su profesión y que la va amar siempre. Mi hija estudió pedagogía después de estudiar otra carrera que no pudo terminar por su depresión. Entonces terminó estudiando pedagogía de la cual está

muy contenta, tengo mi hija menor, la hija del medio es la que estudio pedagogía, mi hija menor que ella estudio educación de párvulos, está feliz muy contenta con su profesión y la trata de desarrollar lo mejor posible. ¿Sabe por qué le digo todo esto? (mira hacia arriba y suspira). Porque me aterra la idea que mis hijas van a ser medidas profesionalmente con la vara que miden a su madre, porque mi temor diario es que este sistema las haga infelices y termine frustradas. Si yo asumo que me estreso más ahora, creo que también debe ser por el cansancio, un poco por la trayectoria y también por el tipo de alumno que llega a los colegios ya no son lo niñitos que solo te escuchaban, sino que no y además que ahora también la oportunidad de que ellos realmente sean activos, de que participen, de que sean parte importante de la clase, no un mueble como antes eran los alumnos más tímidos. No, ahora son clases bastante más entretenidas, más participativas y eso está muy bien me parece muy bueno. Pero de todas formas a la hora de mi evaluación eso no se considera, creo que la cuestión es más punitiva, más para pillarte... ¿Me entiende?

¿Y por ejemplo sientes tú que han aumentado las exigencias del colegio hacia los profesores?

Si han aumentado en el sentido de que tratar de que los alumnos salgan mucho más preparados cada vez. ¿Pero la exigencia es en el tema del papeleo o en tema de la sala de clases? A veces se queda en el papeleo, pero últimamente yo he observado en mi colegio de que ha habido que se yo planificaciones digamos más de acuerdo a la realidad de los alumnos de lo que están fallando, ha habido actividades de reforzamiento de un seguimiento personal y eso me parece excelente.

¿Y por último como vez el futuro de los profesores, considerando lo que está pasando?

Mira el futuro de los profesores no lo veo realmente tan, cómo te dijera yo, como tan auspicioso porque siempre he visto que el profesor sufre. Esto en el sentido de que de repente estas nuevas leyes como la Ley general de educación o

todas esas leyes que han destruido el corazón de la educación igual nos perjudican, porque no nos consideran como personas que sentimos y sufrimos, y que batallamos día a día con los niños. Hay mucho esfuerzo por parte del profesor, aun así, cuando los de arriba no nos consideran. y nos miran en menos. Hay colegas que deben buscar los medios para sacar adelante a veces a sus alumnos , sea por distintas razones , que se yo por condiciones materiales o preparación digamos académica y se ve frustrado en el sentido de que no puede hacer más muchas veces no está la posibilidad tampoco el apoyo para estudiar, debería tener mucho más oportunidades, poder ayudar a que el profesor se perfeccione mejor, que no le toque pagar siempre su perfeccionamiento si no que tuviera más oportunidad , más ayuda en cuanto al ministerio mismo de educación para poder ir qué se yo desarrollándose más en forma personal y poder hacer una mejor gestión educativa.

Profesora, ¿usted conoce si existe una normativa vigente que regule su desempeño como docente?

Hay cosas que nos rigen, es verdad. Por ejemplo, todos los años trabajamos el PME (plan de mejoramiento Educativo), pero siento que se baja en el número, en el resultado, solo cuantitativamente, y no responde a mejorar el aprendizaje. Creo que trabajamos un plan para mejorar, pero que ya desde su base es inconsecuente.

El proyecto educativo institucional (PEI) igual regula algunos aspectos de nuestro caminar, pero al igual que el PME son papeles que no sé si todos lo tienes estudiados. Yo no soy mucho de andar ocupando los reglamentos de los colegios como biblias, prefiero tomarle el pulso según mi escala de valores, que de verdad se parece a lo que el colegio busca, pero el problema surge cuando se ocupan esos reglamentos solo para avalar al estudiante, como es el caso de reglamento de evaluación.

Mire, a usted siempre lo están evaluando acá. Todos miran tu trabajo, y quien no se acostumbre a eso no sirve para este colegio. Tú sabes que todos pueden entrar a tu clase sin aviso, cuando digo que todos hablo de los jefes; coordinadores, directores de área, rector, personal de casa central, ellos, ¿me entiendes? Entonces

una que trata de hacer su trabajo bien ya está acostumbrada a esa dinámica, aunque igual siempre hay un elemento extra de preocupación en sala cuando te van a ver.

Ahora yo le tengo que decir algo, no me parece que algunos conozcan las pautas y otros no. Eso creo que es trampa y genera mal clima, solo como paréntesis

En las reuniones la gente habla de acompañamiento, de un apoyo al profesor, pero todos acá sabemos que es una supervisión y esa supervisión condiciona tu evaluación anual, tu desempeño que igual se cuantifica y después vienen los cortes. ¿o me va a decir que no?. Te dan una retroalimentación que no siento sirva para medir tu desempeño como docente, sino para justificar desvinculaciones a fin de año

Yo honestamente supe que hay leyes que regulan la evaluación docente, pero si me pregunta específicamente no le podría decir que ley ni su número, todo eso debe estar regulado por la famosa ley general de educación o la ley de aseguramiento de la calidad. Ahora por favor, eso no significa que desconozco que existen. Cuando van a mirar mi clase, generalmente no me preguntan, solo entra el evaluador. Pero ¿sabe lo que me da un poco de lata? (...) que a mí me va a ver una vez por semana solo por tener un curso SIMCE, y a mis colegas dos, tres, cuatro veces al año como mucho. Entonces, yo entiendo que si les va mal en el SIMCE a los niños la culpable soy yo, porque no van a mirar otros cursos ni a otros profesores. Dario, para mí la educación es una cadena, y es injusto que unos seas más supervisados que otros.

Luego me preguntan cosas, ¿cómo te sentiste? ¿crees que se cumplió el objetivo? Uno responde, pero nunca sabe realmente como te fue, porque por un lado te pueden decir que le encantó tu clase y le tiran puras flores a tu desempeño como docente, y por otro lado el informe con los puntitos puede ser un desastre, y se lo digo porque me pasó. Solo usted socializa la pauta cuantitativa con los profesores, los demás no se atreven. Yo creo que si ellos nos piden que nosotros hagamos bien la pega con los chiquillos, que publiquemos nuestros instrumentos de evaluación, tendrían que hacer lo mismo los de arriba, ¿o es muy tonto lo que

estoy diciendo? Yo eso lo considero un tema ético que es muy importante considerar y nunca olvidar.

Al final todo se traduce a un número, y eso da lata, porque en mi clase hay de todo y no siempre una pauta lo considera. Si me pregunta llevo más de 20 años en este colegio y nunca había conocido las pautas con las que me evaluaban.

Profesora, ¿conoce los fundamentos técnicos de dicha evaluación?

No, para ser sincera no conozco los fundamentos técnicos de la evaluación que nos mide, y no porque no me lo pasaron en la universidad ni porque me dé flojera, sino porque jamás esa información se socializó en este colegio. A mí me encantaría conocer bien el reglamento de evaluación, siempre y cuando sea utilizado y no lo daba leer solo de bonito, pero dígame usted, con suerte conozco los instrumentos de evaluación, no me pida conocer más allá. Eso es casi como una piedra filosofal. Creo que ahí la fundación tiene la obligación de ser más transparente con el proceso con el cual nos evalúa.

¿Quiere agregar algo a esta entrevista que no haya sido considerada?

Si, solo una cosa. No tengo problema en ser evaluada, porque un buen proceso de evaluación ayuda a mejorar, pero por favor, que sea una instancia de aprendizaje, sana, transparente y para instaurar mejoras. No quiero someterme a un proceso que aún no conozco bien, que es desigual, que está centrado en el amiguismo, y que todos sabemos que de él se desprende tu futuro dentro de esta fundación. Yo creo que tenemos que avanzar en este tema.

Entrevista profesor 4

¿Qué percepción tiene usted respecto a la evaluación interna de su trabajo como docente?

Buenos días, me presento mi nombre es (...) y me desempeño como profesora de biología en enseñanza media y llevo varios, varios años en el liceo y sobre su pregunta, quiera comenzar señalando que trabajar en un colegio particular subvencionado siempre es difícil, porque yo me siento como en tierra de nadie, para algunas cosas dependemos del Estado, para otras no. Unas cosas las ampara el estatuto docente, otras no, es todo tan raro, paramos de ahí.

Día a día nos están evaluando comenzando por los estudiantes que son nuestros primeros “críticos” a la hora de entregar un contenido con comentarios como ah profe es muy difícil, no entendí, me explica de nuevo, muy fome la clase, podemos hacer la actividad en grupos, mi compañero me distrae dígame algo como también, profe biología es mi asignatura favorita, usted explica muy bien, me encantó el contenido y así tengo frases para escribir un libro.

Además, de la evaluación constante que realizan los estudiantes de nuestras clases con comentarios afortunados y desafortunados, están los apoderados y muchas veces ellos creen saber más que una, ojo, no digo que esté mal que den su opinión, pero nosotros somos los expertos en el área, por lo que opinar resulta muy fácil en estos días.

Y la evaluación que nos realizan en el liceo ya estoy acostumbrada a ese proceso, tanto tiempo desarrollando la misma labor que inclusive le puedo decir de memoria lo que me dirán y eso ocurre porque los instrumentos no se actualizan, cada año se deberían incorporar elementos nuevos, atendiendo a las necesidades que se van generando por parte del profesorado como del alumnado. Es más, tanto nuestro PME como el PEI así lo señalan en cuanto al cumplimiento de aspectos evaluativos, pero eso no se traduce en políticas internas eficientes que ayuden a avanzar en la materia.

Cuando se trata de un nivel SIMCE como lo es II° medio, tenemos una carga extra los docentes del nivel producto de la presión por obtener un rendimiento destacado.

Nos realizan acompañamiento de aula más seguido que a los demás profesores de los otros niveles y a eso le debemos sumar las reuniones que se realizan para discutir día y hora de aplicación de ensayos, cuales son los contenidos más descendidos, que estudiantes son los que obtienen más bajos y altos puntajes, qué estrategias podemos utilizar para mejorar el rendimiento, es decir, sumar más trabajo en nosotros, para que los estudiantes entreguen buenos ensayos y obtengan altos resultados, ya que constantemente están siendo comparados con los compañeros del nivel y con los compañeros de los demás colegios de la red y por qué no decirlo también de alguna u otra forma también nosotros somos comparados con nuestros colegas tanto del liceo como de los demás colegios y es por ello que creo que los acompañamientos en aula nos presionan a ser mejores, porque dígame usted, ¿a quién le gusta ser segundo? a nadie, todos queremos ser mejor que el resto.

En el acompañamiento en aula se evalúan muchos criterios, y de esos nunca me han dado una pauta o rubrica con la cual pueda yo saber que me están midiendo cuando me evalúan, lo que no significa que no tengan, pero de socialización nada. Por lo que yo sé hay varias cositas que te piden esas pautas, entre las que le puedo mencionar las siguientes, la interacción docente y estudiante y en este sentido que se realicen preguntas y respuestas de ambos, las metodologías y estrategias pedagógicas que una utiliza, la preparación de la enseñanza, el monitoreo y evaluación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, es decir, estar constantemente verificando lo aprendido, la generación de un clima y ambiente adecuado y en este criterio es fundamental una sana convivencia escolar entre los estudiantes, la normalización y el uso que se le da al tiempo de la clase, ya sea inicio, desarrollo y cierre, y por supuesto cada uno de estos temas tiene subcategorías.

Posteriormente pasados unos cuantos días desde el desarrollo de la clase, se nos realiza una retroalimentación, ya sea la directora académica, coordinador, rector, etc., quien nos realice el acompañamiento, sobre aquellos aspectos positivos y negativos, cómo me sentí en el desarrollo de la clase, si creo que los estudiantes aprendieron, cuál era el objetivo e intención de la clase, qué quería lograr y cómo creo que estuvo mi clase, además de adquirir compromisos para mejorar en el próximo acompañamiento, en donde se define una fecha tentativa de visita, generalmente se da un plazo de un mes para verificar que aquellos compromisos adquiridos se cumplan y se trabajen en ellos, luego se firma ese documento. Ahí yo quiero mencionar algo importante sobre el proceso evaluativo, y es la diferencia de criterios dependiendo del evaluador, a veces uno me encuentra algo muy bueno, y otro me encuentra eso mismo muy malo, creo que falta rigurosidad y objetividad en ese trabajo.

Imagino que ese registro quedará en una carpetita guardada, sería interesante ver ese historial de evaluaciones, si es que aún tienen guardados esos acompañamientos realizados a los profesores, con el fin de ver el avance y retroceso en el tiempo, aunque lo más probable es que exista avance, sino, lo más probable es que ya no estaría aquí ejerciendo ¿verdad?

Sería bastante interesante que en alguna jornada se dieran a conocer los diversos resultados para que podamos aprender y sobre todo generar discusión en torno a lo que se nos ha estado evaluando y con ello realizar reflexiones con los colegas sobre nuestras prácticas pedagógicas y de esa manera poder compartir entre todos diversas experiencias que nos permitan mejorar nuestro quehacer. En otras palabras, nos falta dialogar más respecto a esta dinámica de evaluación.

En lo personal a mí siempre me ha ido bien en las evaluaciones, la experiencia hace al maestro dicen por ahí, sin embargo, siempre se puede ser mejor y mejorar aquellas actividades que han dado resultado en ocasiones y sobre todo adaptarse a estas nuevas generaciones que son hijos y/o hijas de internet y en donde con un solo clic en google encuentran el contenido que una les entrega.

Por lo tanto, creo que eso es un tema muy importante el “actualizar” nuestros conocimientos y la didáctica que aplicamos en nuestras clases a través de una formación constante a través de un diplomado, taller e inclusive estos talleres online que imparte el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, más conocido como CPEIP o magister si se tiene la oportunidad y recursos, porque es la única manera de conseguir un aprendizaje significativo en nuestros estudiantes y poder de alguna forma estar en su onda y así generar que las clases sean atractivas para ellos y sobre todo incentivar que participen entregando su opinión, consultando sus dudas respecto al contenido y trabajen colaborativamente con sus compañeros, ese es un gran desafío lograr un trabajo en equipo en donde cada estudiante se involucre, cumpla con su tarea y el rol que tiene dentro de un grupo de trabajo, porque es necesario potenciar el trabajo en conjunto.

Por tanto, considero que las evaluaciones o acompañamientos en aula, nos van a ayudar a mejorar aquello que no hacemos tan bien y por otro lado nos permite tener una visión externa sobre nuestro quehacer pedagógico, porque en algunas oportunidades hay cosas que se nos escapan y siempre es bueno recibir la opinión de alguien más, que sea entendido en el tema, porque imagino que siempre se van recibir críticas constructivas que nos van a aportar en nuestro trabajo de la disciplina y más aún si somos profesores jefes, como es mi caso, en donde se amplían nuestras responsabilidades con y para los estudiantes.

Y ahí es otro tema, no tan solo nos debemos preocupar de nuestro rol como profesor de asignatura, con todo lo que eso significa de entregar los diferentes contenidos, de lograr que los y las estudiantes aprendan, sino que además no podemos olvidar nuestro rol como profesor jefe y sobre todo si somos profesores de un curso que rinde SIMCE, en donde debemos estar al tanto de los problemas que están enfrentando, tenemos que guiar, contener, aconsejar, entre otras actividades.

Y no puedo dejar de mencionar por supuesto, las famosas entrevistas a estudiantes como apoderados, porque también nos evalúan eso, el completar la meta de tener como mínimo 2 entrevistas al año por cada estudiante y apoderado.

Debe quedar un escrito de lo que se hable, antecedentes, motivo de la citación, problemas que se deban resolver o también para felicitar, porque no siempre se generan las entrevistas por algo negativo o por el no cumplimiento del reglamento de convivencia escolar. También debe quedar el registro de los acuerdos que se adquieran y hacer el seguimiento de que se cumplan tanto por parte del estudiante como del apoderado, ahí la relevancia de la entrevista, es nuestra evidencia del que el trabajo se está realizando como corresponde.

Asimismo generar reuniones de apoderados, para informar sobre lo que está ocurriendo en el liceo, las actividades que se están realizando por parte de los distintos departamentos, lo que hacen sus hijos y/o hijas, cómo va el rendimiento en las diversas asignaturas, también es una instancia para saber cuáles son sus necesidades como padres y apoderados, para aportar con un granito de arena a la formación los estudiantes y aplicar diversos talleres con temáticas enfocadas en orientación y sobre cómo guiar el proceso académico de los estudiantes que en este caso rinden simce.

Y lo que menciono también es parte de nuestra evaluación que realizan los diversos estamentos del liceo, sea dirección de convivencia, académico, pastoral y sus respectivos directivos, la cual se supone que está reglamentada, pero en realidad jamás han socializado este proceso.

A su vez se materializan evaluaciones de diversas instancias, como, por ejemplo, la asistencia y puntualidad a las reuniones como GPT, que ni se nos ocurra llegar tarde, o reuniones que tienen que ver con el departamento al que se pertenezca, que en mi caso es el departamento de ciencias y donde reflexionamos sobre nuestras prácticas, nos ayudamos mutuamente, compartimos material, como también cumplir con el trabajo administrativo.

La participación en jornadas de capacitación de formación profesional, estas se ejecutan en escuelas de verano durante la primera semana de enero o en el tiempo destinado de los días miércoles en la tarde a GPT y cada año tienen diversas temáticas que tiene que ver con la disciplina, didáctica, formación, entre otras y que generalmente han sido muy enriquecedoras para nuestro ejercicio docente.

Debo comunicar oportunamente mis ausencias producto de alguna enfermedad a mi jefe directo en este caso el director de convivencia, si converso e informo al profesor jefe de los diversos cursos en donde hago clases algún tipo de dificultad que se presente con los estudiantes para en conjunto buscar estrategias que permitan atender las necesidades o problemas que tengan los alumnos.

También si doy a conocer oportunamente al equipo de formación cuando visualizo y sé de alguna situación que afecte el clima escolar o el desempeño de algunos de nuestros estudiantes.

Las acciones que desarrollo con y para mis estudiantes en conjunto con profesionales del proyecto de integración escolar, educadora diferencial, psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, asistente social, orientadora escolar, entre otros profesionales y las diversas derivaciones que se puedan hacer a otros centros con los cuales el liceo tiene convenio.

La participación en actividades pastorales, como misas, jornadas de reflexión, carrete con Cristo, liturgias, salidas pastorales y aquellas que promuevan los valores institucionales de nuestro liceo y las que organiza la fundación, algunas veces en el año, ya sean de tipo religiosa, deportivas o recreacionales, como la fiesta de fin de año.

Además, se encuentra el trabajo administrativo, que tiene que ver con las planificaciones, guías de trabajo, instrumentos de evaluación sumativa y formativa, el material de clase que preparamos, videos, power point, entre otros.

Las cuales son evaluadas por parte de dirección académica, por ejemplo, antes de imprimir una guía debe ser revisada por el departamento correspondiente,

lo que a mi parecer es muy bueno para entregar un instrumento de calidad a los estudiantes.

Como le dije en un principio siempre nos están evaluando, desde diversas veredas y si se da cuenta todo lo que hacemos se evalúa y creo que está bien que se generen evaluaciones internas que midan nuestro desempeño en el liceo ya que nos va a permitir seguir construyendo un modelo de profesor con las características que los estudiantes necesitan y también cumplir con lo que el empleador solicita y sobre todo alcanzar un desarrollo profesional de excelencia que es lo mínimo que le podemos ofrecer a nuestros queridos y queridas estudiantes, ahora bien siempre y cuando tengan en primero lugar un reglamento claro y conocido por todos, también la retroalimentación, y que sea efectiva y productiva.

Anexo 3: Consentimiento informado profesores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

ENTREVISTA ABIERTA – PROFESORES DE II MEDIO DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL EN ESTUDIO - QUILICURA

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente” a cargo del/de la investigador/a Dario Gonzalo Epullanca Jara, quien tiene como profesor guía a don Andrés Mario Casanova, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente”

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en la entrevista abierta que tiene por objetivo develar la percepción que tienen las y los profesores de un colegio particular subvencionado de Quilicura que se desempeñan en II° medio respecto a la evaluación interna del trabajo docente, durante un intervalo de media jornada

Esta actividad se efectuará de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 1 hora aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista abierta a participar.

información (nombre responsable) guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a conocer su percepción respecto al tema en estudio, que es fundamental a hora de toma de decisiones y mejoras que se pudiesen establecer por la institución o por quien corresponda.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con el/la investigador/a responsable, DARIO EPULLANCA JARA al teléfono +56957751776 o a su correo electrónico darie21@gmail.com

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____/_____/_____
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

Anexo 4: Validación del instrumento

(Formato y forma se ajusta a investigación realizada en pandemia)

