



**ESCUELA DE POSTGRADO
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DE ADULTOS Y PROCESOS FORMATIVOS**

**TENSIONES DE LA EVALUACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO CUALITATIVO
SOBRE LOS SIGNIFICADOS DE PROFESORES EN CHILE**

**Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación de Adultos
y Procesos Formativos**

Gonzalo Enrique Calderón Hernández

Profesora guía: Dra. Claudia Carrasco Aguilar

Valparaíso, Chile

Octubre 2022

Esta tesis de Magister se realizó gracias al financiamiento del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11190339 “TRAYECTORIAS DOCENTES: ANÁLISIS EN EL MARCO DEL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE”

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia:

A mis padres, por creer en mí.

A mi esposa, Titha, quien siempre está con el consejo o la palabra precisa, la eterna compañera de mis sueños y mis temores.

A mis hijos, que están construyendo sus vidas y a quienes amo mucho.

Y a mí, ya que solo yo sé cuánto deseaba cerrar esta puerta, hoy que entrego esta tesis, puedo mirar hacia adelante y continuar mi largo viaje.

Agradecimientos

La vida siempre ofrece oportunidades, y es por ello que quiero agradecer la oportunidad que me entregó la Universidad de Playa Ancha para cursar este programa.

Quiero agradecer la oportunidad de conocer a dos grandes profesoras y amigas, Daniela Erices y Alejandra Flores, las que me acompañaron y facilitaron mi inserción en este maravilloso mundo de la Educación.

Y finalmente quiero agradecer la oportunidad de haber realizado esta tesis junto a la Dra. Claudia Carrasco y su equipo de trabajo, ya que, sin su colaboración, apoyo y compromiso, hoy no podría estar escribiendo estas líneas.

Resumen

En Chile, existe una ley de desarrollo profesional docente, cuyo recorrido implica transitar por diferentes tramos (cinco tramos - tres de ellos obligatorios). A estos tramos se accede según el nivel de logro obtenido en el instrumento portafolio de la evaluación docente y una prueba de conocimientos específicos, y aunque también se consideran los años de experiencia, estos son sólo para poder optar a transitar de un tramo a otro (Ley N° 20.903/2016).

El enfoque cualitativo de esta investigación consideró la realización de entrevistas a 30 docentes, cada una tuvo elementos de entrevista en profundidad con características narrativas. En el transcurso de las entrevistas, el profesorado fue informando sobre su experiencia de evaluación docente como hito central de su trayectoria y carrera docente, lo que llevó a que buena parte de la conversación girara en torno a la evaluación y sus consecuencias.

Los resultados muestran que la mayoría de los profesores le otorgan un significado negativo a la evaluación docente, principalmente por la importancia que se le concede al conocimiento academicista, su estandarización que no se ajusta a las distintas realidades de profesores, alumnos y establecimientos educacionales y su orientación punitiva. Esto hace que los profesores no conciban una educación a lo largo de la vida sea esta formal o informal, como un elemento que mejore su práctica docente, sino más bien, se orientan a la búsqueda de aprendizajes que les permitan rendir una buena evaluación docente, y de esta manera acceder a un mayor tramo que les permita estabilidad laboral y una mejora salarial.

Descriptores: desarrollo profesional, formación, práctica docente, educación a lo largo de la vida, estabilidad laboral, salario.

Abstract

In Chile, there is a law that regulates the professional evaluation for teachers. This involves going through several different levels of evaluation (five levels - three of which are mandatory). These levels of achievement are assigned according to the results obtained in the teachers training exam for specific areas of knowledge, as well as the experience obtained during their teaching careers. But the latter is only taken into consideration in order to move to the next level.

A study was carried out where by 30 teachers were interviewed. Each one was put through a series of questions. Each had interview questions containing elements with narrative characteristics and during which, teachers were asked to recount their experience of the teacher's training evaluation as part of their teaching carrier. This resulted in the main part of the conversation to be about the evaluation and its consequences.

The outcome of this study showed that most teachers rated the teachers training evaluation, poorly. Mainly because of the importance it gave to academic knowledge, the fact that its standardisation did not adjust to different realities of different teachers, students, and educational institutes, added to this, it was punitive. This resulted in that teachers did not look for training, whether it was formal or in formal, as an element to improve their teaching, but more, in order to find a way to learn the things they needed that would allow them to pass the evaluation so that later they could access the next level which would then grant them greater job security and a better salary.

Keywords: profesional development, training, teaching practice, education throughout life, job stability, salary.

TABLA DE CONTENIDOS

1.- Introducción	7
2.- Planteamiento del problema	9
3.- Justificación del problema.....	20
4.- Preguntas de investigación y objetivos	23
5.- Marco teórico	24
5.1. Los profesores y el aprendizaje a lo largo de la vida.....	24
5.2. Algunas implicancias políticas y subjetivas de la evaluación docente....	31
6.- Metodología	39
6.1. Paradigma y diseño de investigación	39
6.2. Diseño de investigación.....	40
6.3. Muestreo	40
6.4. Estrategia de producción de información	42
6.5. Estrategia de análisis de la información	44
6.6. Criterios de rigor científico.....	47
6.7. Resguardos éticos.....	47
7.- Hallazgos	48
7.1. Categoría 1: Cuestionamiento a la pertinencia y calidad del instrumento y proceso de evaluación	48
7.2. Categoría 2: Se reconoce como oportunidad de aprendizaje en el rol profesional.....	61
7.3. Categoría 3: Reconocimiento económico.....	72
7.4. Categoría 4: No evalúa la práctica docente, sino un ensayo.....	77
8.- Discusiones y conclusiones	83
Referencias.....	88

1.- Introducción

Los sistemas de evaluación docente en Latinoamérica responden a diversas iniciativas que, si bien tienen que ver con las realidades locales, se originan en organismos internacionales de políticas supranacionales, que, a su vez, buscan impulsar reformas de desarrollo profesional docente, y al mismo tiempo, de control del trabajo docente.

Ello ha llevado a una serie de políticas en las que Chile lleva la delantera, siendo reconocido como un país que ha promovido una cultura de la evaluación. Esto, sin embargo, ha sido con costos de tipo social y político para el profesorado nacional. El sistema de evaluación docente que se encuentra actualmente vigente combina características de una evaluación externa social y estandarizada, con consecuencias de control y castigo, con algunos débiles elementos de autorreflexión y evaluación para el aprendizaje. El enfoque gerencialista de la misma hace que sea contradictoria la instalación de una evaluación de desempeño con características empresariales, en un escenario educativo orientado hacia el aprendizaje. En este contexto, no queda del todo claro en qué medida este instrumento permita o favorece el desarrollo profesional, entendido como aprendizaje permanente.

El profesorado es un gremio que, como personas adultas, están en constante aprendizaje. Los procesos de evaluación debiesen estar orientados a promover este aprendizaje permanente o a lo largo de la vida, siendo fortalecidos con procesos de formación continua dirigidos a la profesionalización del gremio. Sin embargo, la literatura en Chile ha mostrado que esto se da poco, y que la tendencia es que el profesorado se organiza para enfrentar las lógicas individualistas y de competencia, pero a través de prácticas de resistencia que pueden desgastarlos en su trabajo. ¿Cuáles son los significados que construye el profesorado en este escenario? Esta tesis buscó analizar los significados contruidos por un grupo de profesoras y profesores, respecto de la posibilidad de aprender en cuanto personas adultas, en el contexto de la evaluación docente en Chile.

Para dar respuesta a este objetivo, esta tesis se organiza en torno a diferentes apartados. En primer lugar, el planteamiento del problema, con la respectiva justificación del estudio, buscó mostrar un contexto social e histórico de la evaluación docente, contextualizando así su origen, fundamento y evolución. Asimismo, este apartado describe la norma legal en la cual se inserta la evaluación docente (y la carrera docente), describiendo el instrumento mismo de la evaluación. Frente a la pregunta de si se puede aprender, en cuanto personas adultas, en el contexto de la evaluación docente en Chile, la justificación del problema introduce los elementos que hacen de esta tesis, pertinente para entender parte de los procesos del aprendizaje de personas adultas, en este caso, los profesores.

Posteriormente, y de un modo sintético y sencillo, se presentan las preguntas y objetivos de investigación, para dar paso al Marco Teórico del estudio. En éste, se presenta en enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con los aprendizajes de los profesores, en cuanto adultos que aprenden. Luego, se presentan a algunas implicancias políticas y subjetivas de la evaluación docente.

Continuando con la lectura de la tesis, se presenta la metodología a través del paradigma, diseño, muestreo, técnicas de producción y análisis de información, y aspectos éticos de la tesis; para avanzar hacia la presentación de resultados. En ésta se presentan las categorías de estudio, con sus respectivas inferencias y citas textuales para orientar al lector hacia los hallazgos encontrados. Estos resultados son discutidos con el marco teórico y los antecedentes en el apartado de Discusiones y conclusiones, con el fin de sintetizar los hallazgos más relevantes de la tesis y finalizar la presentación de la misma. Al término del documento se presentan las referencias utilizadas durante todo el estudio.

2.- Planteamiento del problema

El profesorado no siempre ha sido considerado con el estatus de profesional. El modo como se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo, suele variar en diferentes sistemas sociales, afecta cómo éstos se ven a sí mismos. Durante la primera mitad del siglo XX, los docentes asumieron el rol de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definidos - lo que fue dado, por ejemplo, por la formación universitaria-. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX diversos países aumentaron su preocupación por el sistema educativo y la profesión docente, cuestionando, incluso, su preparación. Por ello, se fueron instalando diferentes reformas orientadas al mejoramiento del desempeño del profesorado en el mundo. En algunos países, estas reformas fueron acompañadas de mayor autonomía en el ejercicio, mejores condiciones de trabajo, mayor participación en la toma de decisiones, y con ello, mayor reconocimiento social. Sin embargo, no en todas las iniciativas políticas de este tipo se ha podido apreciar este reconocimiento. En diferentes países, se ha intervenido la institucionalidad de la formación inicial docente y el control de calidad sobre su ejercicio, lo que, unido a un discurso público de ataque a los docentes ha implicado una creciente disminución de la autoestima de la profesión (Ávalos, et. al., 2010).

El desarrollo de políticas educativas en América Latina y el Caribe ha sido incrementado debido a iniciativas de organismos de políticas supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Gálvez & Milla, 2018). En Chile, el actual sistema de evaluación docente, tuvo su origen en las presiones de estas organizaciones, con el impacto, además, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que es un grupo de 34 países que discuten y desarrollan la política económica y social. Estos organismos supranacionales fueron instalando paulatinamente,

procesos de reformas que sólo se entienden a la luz de la historia de la profesión docente en Chile.

A partir de 1990, cuando el país comenzaba a diseñar políticas educativas que buscaban tomar distancia de la Dictadura Militar, se propuso generar cambios, pero sin la suficiente fuerza como para modificar el modelo vigente en la educación chilena, tendiente a privatización (Moreno & Gamboa, 2014). En diciembre de 1991, Unesco y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), impulsaron un amplio consenso sobre el carácter estratégico de la educación para el desarrollo económico y democrático del país (Cox, 1997). Ese mismo año se promulgó el Estatuto Docente (Ley N° 19.070), que estableció la Renta Básica Mínima Nacional (RBMN) que reguló mínimo sueldo de los profesores, planteando además, el reconocimiento de la condición profesional del trabajo docente (Gentili & Suárez, 2005). El Estatuto Docente se encargó de regular aspectos como las funciones profesionales, la formación y perfeccionamiento, la participación del profesorado, la autonomía y responsabilidad profesionales, la carrera docente, los derechos del personal docente, las asignaciones especiales, la jornada de trabajo, los deberes y obligaciones de los profesionales de la educación, el término de la relación laboral y el contrato de trabajo (Colegio de Profesores de Chile, 2005).

En la segunda mitad de la década de 1990 se implementaron distintos programas de mejoramiento con el fin de elevar los niveles de aprendizaje de estudiantes, bajo la convicción de la relación directa entre desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje (Gentili & Suárez, 2005). Paulatinamente se fue abriendo la discusión social y política sobre el profesorado y su rol en la calidad de la educación. En el año 1996, el Colegio de Profesores vivió con tensión la aparición del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) (Tello, 2013). En esta misma época, el Estatuto Docente sufrió una modificación importante, ya que desde ese momento el desempeño laboral pasó a influir en la remuneración del profesorado, y se estableció un sistema de incentivos para los profesores de colegios de excelencia (Cornejo & Reyes, 2008).

En el año 1998 se desarrolló en Chile la Segunda Cumbre de las Américas, y tuvo como uno de sus temas centrales a la educación. La llamada “Declaración de Santiago” o Declaración de Principios, contuvo acciones a desarrollar que pusieron en el centro la necesidad de impulsar programas de profesionalización del profesorado, y se acordó evaluar mecanismos de incentivos vinculados con la actualización y el cumplimiento de estándares de desempeño para el profesorado (Feldfeber & Saforcada, 2005).

Desde el año 2000 en adelante, se consolida en Chile el diagnóstico de que el problema en educación era la calidad de los servicios ofrecidos por los centros educativos. Es así como nació el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), de forma institucional; y comenzaron los procesos de acreditación de escuelas realizadas por entidades privadas (Assáel et. al, 2011). El año 2001 comenzó el proceso de construcción del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que correspondió a criterios profesionales del ejercicio de la profesión docente (Soto, 2006). Como parte del conjunto de acciones políticas que buscaron focalizar al docente como actor clave del mejoramiento de la calidad educativa, el gobierno de Ricardo Lagos promulgó la Ley 19.715, que consolidó la creación de la “Red de Maestros de Maestros”, programa en el cual se incentivó el apoyo desde los profesores calificados con excelencia docente, hacia aquellos que parecían necesitar de esta ayuda.

Tanto esta Red como el MBE resaltaron el modelo o enfoque por competencias: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza orientada para el aprendizaje de todo el estudiantado y responsabilidades profesionales. El itinerario construido por el MBE apuntaría específicamente al desarrollo profesional docente mediante la acreditación de docentes iniciales, de programas de formación docente y de perfeccionamiento, la autoevaluación, la evaluación y supervisión de prácticas docentes, los procesos de concurso y selección, la promoción en distintas etapas de la vida profesional y el reconocimiento del profesorado destacado, entre otras (MINEDUC, 2003). De este modo, el MBE se constituyó como el elemento clave para la evaluación del desempeño docente, incluyendo descriptores para el nivel

del desempeño de los docentes. Es así como en la primera mitad de la década del 2000, se comenzó a instalar una carrera docente con evaluaciones individuales del desempeño (Sisto, 2011). Como parte de estas iniciativas, el Ministerio de Educación de Chile propuso la modificación del Reglamento de Calificaciones de profesionales docentes vigente a la fecha, lo que después fue reformulado hasta convertirse en el actual Sistema Nacional de Evaluación Docente (Editorial Docencia, 2000).

Este sistema de evaluación docente surgió en un contexto político que dejó al gremio de profesores fracturado. El año 2000, el Ministerio de Educación de Chile y el Colegio de Profesores estaban de acuerdo en configurar un sistema de evaluación formativa, orientado al desempeño profesional de los docentes, a partir de que ambas partes entendían el quehacer docente como de tipo profesional (Editorial Docencia, 2000). Este proceso de evaluación formativa se hacía necesario, ya que, desde el traspaso de los profesores del Ministerio de Educación a la administración municipal en la década de 1980, se puso término a la vigencia del Estatuto Administrativo para este conjunto. En su reemplazo operó la legislación laboral común que no contemplaba un sistema de evaluación o calificaciones de estos trabajadores, dejándolos en una indefensión que generó la demanda por volver a disponer de una normativa protectora (Núñez, 2000). El Ministerio de Educación propuso una modificación del Reglamento de Calificaciones de profesionales docentes vigente a la fecha, lo que fue desestimado por el Colegio de Profesores, ya que se consideraba que la implementación de un sistema de calificaciones sería contraria a un sistema de evaluación formativa (Editorial Docencia, 2000). El Colegio de Profesores no se oponía a la evaluación, sino a las características propias de la calificación tradicional de funcionarios (Núñez, 2000). Para el Colegio de Profesores, los criterios fundantes de un sistema de evaluación formativo se vinculaban con la promoción del desarrollo profesional, la necesidad de desarrollarse como un proceso participativo y transparente, en el cual, la finalidad de la evaluación se pensaba sobre el desarrollo profesional (Editorial Docencia, 2000).

El trabajo de la Comisión Técnica integrada por representantes del Colegio de Profesores y del Ministerio de Educación, estableció que lo que se debía evaluar eran estándares mínimos para dar cuenta de condiciones básicas de formación profesional y desempeño docente, así como estándares de desarrollo (Editorial Docencia, 2000). Sisto (2011) señala que el sistema de evaluación docente fue cuestionado por el profesorado en ejercicio debido a considerarlo como punitivo, subjetivo y obsoleto.

En el año 2011 se inició una aceleración de iniciativas orientadas a fortalecer la competencia y el desarrollo de carreras individuales en el profesorado, mejorando para ello los mecanismos de control e incentivos. Sisto y Fardella (2011), mencionan como clave en este proceso, una reforma aprobada a inicios del año 2011. Esta iniciativa buscaría otorgar mayor fuerza al sistema de evaluación docente, acelerando la posibilidad de despido de aquellos profesores evaluados con desempeño insatisfactorio.

En la Historia de la Evaluación Docente publicada por el Congreso de Chile, se establece que este sistema tendrá un carácter formativo:

La evaluación que se propone tiene un carácter formativo. Se entiende por tal un sistema que reconoce la perfectibilidad del desempeño de los docentes. Lo normal es que las competencias y los desempeños de estos profesionales sean diversos. En un mismo docente, en un momento de su trayectoria, se pueden encontrar excelentes desempeños en un determinado ámbito, un desempeño normal o regular en otros y, quizás, debilidades en otros. Estos desempeños pueden también evolucionar de modo diferencial en el tiempo (Congreso de Chile, 2004, p 16).

Lamentablemente, los procesos de evaluación y acreditación en diferentes países iberoamericanos no han logrado el impacto esperado en los resultados (Prudencio, 2016), y se han implementado sistemas de gestión de calidad que han sido vistos como “procesos técnicos, administrativos y agotadores, y no como una herramienta de evaluación y proyección de los resultados de los

procesos educativos, enfocados a la mejora de la calidad educativa” (Bernal, et. al., 2015, pp. 119-120). A pesar de este diagnóstico, la OCDE (2017) destaca la carrera docente chilena como un ejemplo para otros países por haber desarrollado una cultura de la evaluación.

Actualmente en Chile, la Evaluación Docente se realiza a través de cuatro instrumentos en base a los dominios del MBE. Según informa el sitio web oficial para ello (Docentesmas, 2021), los instrumentos son:

- a) Portafolio: Permite que cada docente reúna y presente evidencia que dé cuenta de su mejor práctica pedagógica, para que sea evaluada. Consta de 5 tareas distribuidas en 3 módulos, las cuales deben ser completadas en su mayoría en la Plataforma Docentemás.
- b) Pauta de Autoevaluación. En este instrumento docente y educador entregan su valoración acerca de sus prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula. La Autoevaluación es completada por cada docente y educador/a en la Plataforma Docentemás.
- c) Entrevista por Evaluador Par. A través de esta instancia de diálogo profesional se busca facilitar la reflexión con un par sobre aspectos de su práctica pedagógica y el contexto de su trabajo.
- d) Informes de Referencia de Terceros. Directores y jefes de UTP entregan a través de este instrumento su visión sobre distintos aspectos del quehacer de sus docentes y educadores en evaluación.

Pese a los cuestionamientos de diferentes autores del individualismo a la base de este sistema de evaluación, el Decreto 192 que aprueba el Reglamento sobre Evaluación Docente del ministerio de Educación publicado el año 2005 y vigente hasta la actualidad, le da especial énfasis a la figura del Par evaluador y de la Comisión Comunal de Evaluación. Para esta norma, los Evaluadores Pares son docentes de aula del mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del

docente evaluado, a los que les corresponde la responsabilidad de aplicar la entrevista al docente, informarla y participar en la Comisión Comunal de Evaluación. Por su lado, la Comisión Comunal de Evaluación es una entidad colegiada que funciona a nivel local, compuesta por el conjunto de los evaluadores pares de una comuna y el Jefe del Departamento de Administración Municipal de Educación, o el Director de la Corporación de Educación Municipal en su caso, y que tiene la responsabilidad de aplicar localmente el sistema de evaluación.

En Latinoamérica, la asociación entre evaluación docente y carrera profesional ha ido en aumento. Unesco (2015) ha concluido al respecto que las carreras docentes latinoamericanas se sostienen en la eficiencia y el control, bajo un enfoque de empleo público basado en los puestos, lo que tiene como consecuencia salarios diferenciados por niveles de desempeño y pérdida de la estabilidad laboral. Estas son carreras meritocráticas con mecanismos de promoción horizontal, procesos de evaluación del desempeño, orientación hacia los resultados y esquemas de incentivos. El año 2020, Chile ingresó oficialmente como miembro a la OCDE. En la actualidad, del total de los países miembros de la OCDE sólo cuatro de ellos no exigen un sistema de evaluación obligatorio del profesorado en ejercicio (OCDE, 2015). Por ello, la influencia de este tipo de organismos gubernamentales en un sistema de evaluación como el chileno, ha sido clave, asociando la evaluación del profesorado con su carrera profesional.

En Chile, existe una ley de desarrollo profesional docente, cuyo recorrido implica transitar por diferentes tramos (cinco tramos - tres de ellos obligatorios), afectando la formación inicial y continua. A estos tramos se accede según el nivel de logro obtenido en el instrumento portafolio de la evaluación docente y una prueba de conocimientos específicos, y aunque también se consideran los años de experiencia, estos son sólo para poder optar a transitar de un tramo a otro (Ley N° 20.903/2016). El Sistema de Desarrollo Profesional Docente incorpora asignaciones que se han incrementado y/o creado como la Bonificación de Reconocimiento Profesional, la Asignación de Tramo de Desarrollo Profesional y la Asignación de Reconocimiento por Docencia en establecimientos con alta

concentración de alumnos prioritarios, y apuesta porque el profesorado siga en aula y en el mismo centro educativo (Ley N° 20.903/2016).

Esta carrera docente ha sido reportada en la literatura como de altas presiones, con mecanismos de rendición de cuentas que se orientan hacia la tecnificación del profesorado, estandarizando y controlando el trabajo docente (Ruffinelli, 2016; Cavieres-Fernández & Apple, 2016; Carrasco & Ortiz, 2020). Diferentes investigaciones internacionales muestran cómo en contextos como el chileno, los profesores están de acuerdo en ser evaluados, pero difieren en el tipo de evaluación implementado, porque no es considerada como formativa y porque no contribuye a su autonomía (Galaz et. al., 2019).

Galaz et. al. (2019) concluyen que el modelo de evaluación docente en Chile es especialmente conservador y poco formativo, caracterizado por su carácter externo a la práctica educativa, por su origen heteroevaluativo, así como por estar centrado en el rendimiento individual, con fines de medición y clasificación; y por promover decisiones que privilegian más las consecuencias – como sanciones y castigos- y menos, las oportunidades – como reconocimiento y desarrollo profesional-. Por su lado, Roa-Tampe (2017) concluye que el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile se estructura sobre una muy limitada orientación al desarrollo profesional. El sistema respondería a la meta de cerciorarse de que los profesores alcanzan niveles mínimos de desempeño, pero no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten el mantenimiento y la superación de habilidades y conocimientos profesionales de todos los docentes. Su estudio muestra que no parece que se hayan explicitado desafíos o metas atractivas, exigentes y que impliquen no solo mayor sino mejor y más complejo dominio de saberes y habilidades. Dejar esto en manos de la autogestión de la carrera, que pudiera ser asumida como un desafío personal por los docentes, no se condice con un sistema educativo que se hace cargo de dar impulso y orientación al desarrollo profesional en el marco de la búsqueda de mejor calidad en la enseñanza. Asimismo:

(...) el hecho de que solo se pueda acceder a cierto nivel de beneficios por medio de procesos adicionales de acreditación que solo impactan la remuneración, que además han tenido baja adhesión, señala un sistema que carece de un plan de desarrollo profesional sistemático y del impacto en la progresión, vertical u horizontal, en la carrera profesional (Roa-Tampe, 2017, p. 55).

Un estudio llevado a cabo por Castillo-Miranda y otros (2017) muestra que, a pesar de la aceptación del proceso de evaluación por parte de profesores de escuelas rurales, éstos cuestionan la pertinencia metodológica de los instrumentos utilizados en el proceso. Para los profesores que fueron entrevistados, éstos están descontextualizados a la realidad educativa de las escuelas rurales multigrado del país, demostrando su escasa pertinencia como mecanismo estandarizado de evaluación del desempeño.

Si el profesorado no es un cuerpo único estándar, ¿es posible una evaluación que estandarice? Este estudio interpela el sentido de la propia evaluación de desempeño, y critica la escasa flexibilidad del proceso y de sus instrumentos.

Todo lo anterior lleva a la pregunta por la experiencia y significados del profesorado en torno a la evaluación docente. El estudio de Fardella y Sisto (2015) concluyó que existe una cierta tensión en los discursos de profesores que han enfrentado la evaluación docente, y muestra que ésta no se reproduce por completo en sus prácticas cotidianas, haciendo pensar que, las lógicas meritocráticas, tecnocráticas e individualistas que subyacen en ella, no son absolutas o no logran impregnar del todo la práctica docente. Sin embargo, este estudio se realizó antes de la ley de carrera docente que rige desde el año 2016 en el país (Ley N° 20.903).

Como se señaló previamente, esta ley constituye un proceso que aumentó los salarios del profesorado, y si bien se trata de una carrera meritocrática, desafía el supuesto desarrollado por la literatura que cuestiona el sistema de evaluación docente chileno, precisamente por tener pocas consecuencias positivas. El aumento salarial ha sido creciente a partir de este nuevo sistema de carrera

docente, en el cual, la evaluación ha adquirido un valor central. ¿Cómo se configuran los significados en esta nueva experiencia? ¿de qué manera convive el eventual miedo al castigo de la evaluación, con los eventuales premios salariales que esta carrera propone?

Pero estas no son las únicas preguntas que emergen. En el proyecto original, el énfasis de la evaluación docente estuvo pensado como esencialmente formativo. El supuesto era que existía alguna relación entre el desarrollo profesional y la formación continua. Sin embargo, la estandarización propia del instrumento dificulta esta relación, toda vez que deja de lado las experiencias situadas del profesorado. ¿Qué ocurre con toda la experiencia de aprendizaje del profesorado en las situaciones que no están estructuradas pedagógicamente? Ser profesor o profesora, es mucho más que atravesar una carrera profesional, e incluso, muchas veces ni siquiera están los roles tan claramente delimitados entre quienes aprenden y quienes enseñan en la cotidianidad escolar (Gairín-Sallán, et. al., 2020).

El aprendizaje experiencial del profesorado, así como el aprendizaje social (Gairín-Sallán, et. al., 2020), son aspectos dejados de lado por la política de Evaluación Docente, y no son considerados desde ningún punto de vista, por la ley de Carrera Docente. Pese a ello, se trata de una política que busca prescribir las prácticas docentes, poniendo así en el centro de la mejora continua de la escuela al profesorado, como si éste no fuera otra cosa que un “profesional”. ¿Qué lugar tiene en la mejora continua, la experiencia cotidiana del profesorado? ¿Es realmente posible separar lo personal de lo profesional? ¿De qué manera la política pública percibe al profesorado? Pero lo más relevante, ¿qué lugar tiene para el aprendizaje continuo y a lo largo de la vida del docente, políticas estandarizadas con altas consecuencias como el sistema de evaluación docente?

El profesorado es un colectivo profesional, pero cada profesor o profesora, es una persona adulta que, como toda persona adulta, aprende a lo largo de toda su vida. Desde este enfoque, y siguiendo a Lopes de Oliverira y otros (2022), los profesores estarían en un proceso continuo e inacabado de aprendizaje que

supondría “la adquisición y mejora de una serie de aprendizajes relevantes para el desarrollo personal, social e incluso laboral, que permite a las personas adaptarse a situaciones y contextos dinámicos y cambiantes” (s/p).

En este sentido, los ámbitos “personal” y “social” resultarían claves para comprender aquellas dimensiones cotidianas de aprendizaje continuo que desarrolla el profesorado, y que, difícilmente parecen estar siendo considerados en el marco de la carrera docente. Si el profesor es una persona adulta, que está en permanente proceso de aprendizaje, ¿acaso no son su mundo subjetivo, trayectoria, experiencia, etc., dimensiones tan válidas como los cursos formales que atraviesa, o el rendimiento en una prueba, para comprender lo que significa el desarrollo profesional?

Esta tesis buscó analizar los significados construidos por un grupo de profesoras y profesores, respecto de la posibilidad de aprender en cuanto personas adultas, en el contexto de la evaluación docente en Chile. Para ello, el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida, y la mirada del profesor como una persona adulta, resultaron centrales en todo momento.

3.- Justificación del problema

La redefinición del campo de trabajo de los profesores, así como el nivel de participación que han tenido para establecer los estándares de calidad con que serán evaluados, determinan en gran parte el estatus profesional de la docencia. Éste se combina con la existencia de políticas de alta presión por resultados derivados de la participación en evaluaciones internacionales, el creciente número de evaluaciones estandarizadas y el surgimiento de demandas cambiantes y expectativas educativas complejas en la sociedad. En este contexto, las políticas educativas parecen fundarse más en el temor a la incapacidad de los docentes para manejar las demandas de la nueva sociedad, que en apoyar su trabajo (Ávalos, et. al., 2010).

Las llamadas políticas de fortalecimiento de la profesión docente son el conjunto de regulaciones que reorganizan el trabajo de los profesores, interviniendo en campos como la formación, el ingreso a la carrera docente, la estandarización del desempeño, sistemas de evaluación e incentivo, y el retiro, regulando todos los aspectos del quehacer docente (Fardella & Sisto, 2015).

Uno de los principales dispositivos de estas políticas es “la evaluación individual del desempeño, para lo cual se genera un sistema centralizado y obligatorio de evaluación contante al cual se ligan incentivos económicos” (Fardella & Sisto, 2015, p. 70).

¿Es realmente posible aprender de los procesos evaluativos cuando la evaluación tiene consecuencias especialmente punitivas? ¿Por qué el foco se coloca casi exclusivamente en la formalidad de la evaluación para hablar o referirse al aprendizaje permanente del profesorado? ¿Es posible relacionar tan estrechamente “evaluación” con “aprendizaje” cuando hablamos del profesorado como personas adultas que aprenden?

Las consecuencias formativas de la evaluación del desempeño del profesorado en Chile son escasas, lo que desafía el supuesto de que los profesores son personas adultas en permanente proceso de aprendizaje, y que,

por lo tanto, la evaluación sistemática se encuentra al servicio de su desarrollo tanto personal como profesional.

¿De qué manera se puede aprender realmente en un modelo de altas presiones? ¿Cómo es la experiencia y significados de estos procesos de evaluación? El profesorado, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje y actual actor señalado como responsable de los resultados educativos en el país, recibe resultados de la evaluación de un desempeño que cuenta con escaso apoyo, y que, además, lo determinará respecto de sus posibilidades de continuar/abandonar el sistema educativo.

En el actual escenario de carrera docente, este tema debe ser abordado, investigado y mostrado a la comunidad científica, académica y docente, por lo que este estudio busca levantar las voces de quienes protagonizan una experiencia altamente contradictoria.

Siguiendo a Lopes de Oliverira y otros (2022), dependiendo si se hace referencia a “aprendizajes formales” - estudios generales o especializados estructurados)- “aprendizajes informales” - de manera natural dentro de los contextos en que las personas se desenvuelven- o “aprendizajes no-formales” – intencionados y estructurados, pero fuera del sistema formal-; se busca como objetivo, el desarrollo integral de la persona. En el caso del profesorado, ¿es realmente posible separar estos tres niveles del aprendizaje?

En este mismo sentido, siguiendo a García-Rodríguez, y otros (2014), sería plausible afirmar que la política pública chilena no ha tenido en cuenta los aprendizajes adquiridos por el profesorado, fuera de los procesos formales de formación, y con ello, pareciera ser que difícilmente ha tenido en sus prioridades, promover la formación a largo de la vida.

Esta tesis sostendrá a lo largo de todo el informe, que los profesores son personas adultas que están en permanente proceso de aprendizaje, por lo que el foco en el aprendizaje a lo largo de la vida, con toda su complejidad, será crucial. ¿Cómo son afectados los profesores, por una evaluación docente obligada? ¿Tiene ésta alguna incidencia en cómo aprenden, en cuanto personas adultas?

Para poder responder estas preguntas, es necesario acceder a los significados de quienes protagonizan estos procesos, en función de cómo resulta para ellos, la oportunidad – o falta de ésta - de aprender, en cuanto personas adultas, en el contexto de la evaluación docente.

4.- Preguntas de investigación y objetivos

La presente tesis se basa en las siguientes preguntas de investigación, las que, junto a los objetivos, orientaron el trabajo de producción y análisis de información:

¿Cuáles y cómo son los significados de profesores chilenos que deben enfrentar la evaluación de su desempeño? ¿Qué tensiones aparecen en estos significados?

¿Cómo se evidencia el enfoque educativo y el gerencial en las experiencias y significados de los profesores que atravesaron la evaluación docente?

¿De qué manera resuelven las tensiones los profesores que realizan la evaluación docente?

¿Cómo se relaciona esta experiencia de evaluación con la posibilidad de aprender a lo largo de la vida del profesorado?

Objetivo general:

- Analizar los significados contruidos por un grupo de profesoras y profesores, respecto de la posibilidad de aprender en cuanto personas adultas, en el contexto de la evaluación docente en Chile.

Objetivos específicos:

- Describir los significados de los profesores sobre el proceso de evaluación de desempeño docente.
- Describir la experiencia personal y social de los profesores en torno a la evaluación docente.
- Describir los significados que tienen los profesores sobre la utilidad de la Evaluación Docente en su desarrollo personal y profesional.
- Relacionar los significados sobre la experiencia de evaluación docente con el aprendizaje a lo largo de la vida del profesorado.

5.- Marco teórico

5.1. Los profesores y el aprendizaje a lo largo de la vida

La profesión docente se encuentra en permanente debate y tensión, así como enfrentando desafíos constantes. Uno de estos desafíos tiene que ver con el aprendizaje constante que deben desarrollar a lo largo de su carrera y de sus vidas. Si bien es cierto que la formación inicial universitaria prepara a los profesores para desempeñarse como futuros profesionales, sus aprendizajes no terminan en ese punto, proyectándose a lo largo de su ejercicio profesional. En este sentido, se aprende a ser profesor durante la propia trayectoria, y por eso, la literatura habla de desarrollo profesional como uno de los pilares de la mejora educativa. En este desarrollo profesional, impacta la identidad del profesor, la que puede definirse desde su rol como maestro, pero también, desde su rol como aprendiz (Galaz, 2011).

En los procesos de aprendizaje del profesorado, el foco desde la formación inicial, continua y política pública ha estado tradicionalmente puesto en el conocimiento del profesor, aunque a veces, es débil la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, es decir, el conocimiento que posee el docente y que le permita enseñar los contenidos de forma apropiada y pertinente. A todo esto, se refiere la literatura cuando acuña el concepto de conocimiento profesional, caracterizando así, el producto del aprendizaje del profesorado durante su carrera y ejercicio docente. En los aprendizajes a desarrollar, el profesor como aprendiz debe dar cuenta sobre qué conocimiento necesita, la naturaleza del conocimiento y cómo se adquiere ese conocimiento, lo que permite asumir al profesor como agente cognitivo y reflexivo (Riscanevo & Jiménez, 2017).

Pero, además de lo anterior, lo que se aprende siempre tiene un carácter complejo, siendo resultado de un proceso social y cultural. Las ideas conceptuales que surgen a través de entender el conocimiento “bajo una visión sociocultural y las relaciones que se establecen sobre la práctica profesional, las

creencias y las relaciones entre los diferentes dominios de otros conocimientos, resaltan el conocimiento profesional como algo más complejo” (Riscanevo & Jiménez, 2017, p. 176). En este sentido, cabe preguntarse si “lo profesional” no es acaso también personal y social. Los procesos educativos se dan en torno a un aprendizaje que se produce a lo largo del curso de la vida, por lo que las personas adultas aprenden a través de actividades cotidianas y socioculturales, en el ámbito laboral, profesional, pero también, doméstico y privado. No se pueden encasillar los procesos formativos o de aprendizaje en momentos estancos del ciclo vital (Salmerón, et. al. 2017), y por ello, los profesores deben ser vistos como integrantes de la sociedad del aprendizaje en su conjunto. El profesor no sólo enseña o realiza “un trabajo profesional”, también – y, sobre todo, aprende.

El aprendizaje a lo largo de la vida supone procesos constantes de construcción y adquisición de conocimiento, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades; por ello, el aprendizaje a lo largo de la vida exige la necesidad de entablar procesos de reflexión y asimilación en las personas para enfrentar problemas y complejidades cambiantes de sus vidas a través de diversos tipos de aprendizaje -formal, informal y no formal-, abogando por un desarrollo social, cultural, laboral y cívico (Tingo, 2022).

Algunas investigaciones que han desarrollado la línea del profesor como aprendiz, aunque en educación superior, sostienen que “el aprendizaje se comprende principalmente como un proceso de desarrollo más que como resultado de una transmisión de conocimiento” (Ribadeneira et. al., 2022, p. 14). Asimismo, al posicionar a los profesores como aprendices, suele aparecer la relevancia del aprendizaje autodirigido, la autonomía como valor transversal, la capacidad para resolver problemas, entre otros.

Posicionar a los profesores como aprendices permanentes, es decir, como adultos que aprenden a lo largo de sus vidas, implica observar la formación como un proceso continuo que se ocupa de cuestionar actitudes y comportamientos, pasando de períodos de aprendizaje limitados en el tiempo al aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Ribadeneira et. al., 2022). La idea del

aprendizaje a lo largo de la vida como un principio rector para la educación del siglo XXI, surge a partir de 1990, a través de un movimiento internacional que “reconoce la capacidad del ser humano de aprender siempre en los diferentes espacios en que desarrolla su vida y no únicamente en la edad escolar y a través de la educación formal” (Letelier, 2020, p. 178).

Si bien el concepto de aprendizaje permanente o formación a lo largo de la vida (*Long Life Learning*) se ha discutido en los países desarrollados desde la década de 1970 (Espinoza & González, 2011), no es hasta la década de 1990 que este enfoque asume la complejidad de la sociedad, así como las aceleradas transformaciones tecnológicas, la disponibilidad de información, los cambios demográficos, entre otras cosas (Letelier, 2020). Esta definición se inserta en la convicción de que todo momento y situación puede ser una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (Espinoza & González, 2011).

A partir de lo anterior, ¿es posible plantear que el profesorado aprende a lo largo de la vida? ¿Son los profesores, personas adultas que están en proceso permanente de aprendizaje? Si bien es cierto que este enfoque aplica para todo aquél que se encuentre en proceso de aprendizaje, habría que diferenciar cuando el profesorado aprende a través de un proceso formal de capacitación y cuando se trata de los aprendizajes – que bien pueden seguir siendo de aplicación profesional- que se adquieren de manera informal:

Aunque se suelen utilizar indistintamente los términos de educación continua y formación a lo largo de la vida, la tendencia de los últimos años al interior del Consejo de Europa ha sido distinguir con el nombre de “formación continua” a aquella parte del proceso dirigida principalmente a la preparación, actualización y perfeccionamiento profesional en la etapa postescolar (Espinoza & González, 2011, p. 127).

En este mismo sentido, algunos autores prefieren distinguir entre los conceptos de “aprendizaje a lo largo de la vida” y “educación permanente”, con

el fin de interpelar al Estado y a sus políticas, cuestionando de si realmente el objetivo de cada enfoque está puesto en el empoderamiento de las sociedades o si está puesto en la mercantilización de las manos de obras y recursos de trabajo (Batisteti & Mello, 2021).

En cualquier caso, la literatura especializada ha mostrado que el profesorado aprende tanto de los procesos de formación formal, como cursos, capacitaciones, etc., como de los procesos informales, en los cuales, la cotidianidad de la experiencia en el centro educativa es central. En este contexto, quienes aprenden de la interacción con sus pares, desarrollan mecanismos propios para enfrentar el quehacer docente, y estos, se instalan en sus praxis con una alta proyección en el tiempo (Gairín-Sallán, et. al. 2020). Pero estos mecanismos también se adquieren en la formación continua, aunque diferentes autores cuestionan su impacto real (Solar, et. al., 2016). Para autores como Solar y otros (2016), los bajos impactos de la formación continua se pueden observar en el bajo nivel de conocimientos para la enseñanza que tendrían los profesores en Chile, así como en los bajos desempeños que los estudiantes chilenos obtienen en las pruebas estandarizadas internacionales. Los autores sostienen que la propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al evaluar el proceso de formación de los profesores en ejercicio en Chile, ha señalado la necesidad de incorporar métodos más progresistas de enseñanza por parte de las instituciones formadoras de profesores. Los autores sistematizaron diferentes estudios de los últimos diez años, concluyendo que varias de estas deficiencias se han mantenido hasta hoy en la formación continua. Así, concluyen que “los programas de formación continua en Chile no están modificando las prácticas de los profesores, ni manifiestan cambios en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 282).

Estos programas de formación estarían al margen de lo que ocurre no sólo en el aula o en la escuela, sino en la realidad y cotidianidad del profesorado. ¿Qué lugar tiene la relación profesor-alumno en estos programas de formación, así como otras dimensiones del quehacer docente como sus sueños, ideales, intereses, etc.? ¿Qué esperan estas políticas cuando se refieren al mejoramiento

continuo? ¿Es realmente sensato creer que lo que los profesores hacen cotidianamente en clases, es pensar cómo van a responder a las exigencias de la política pública?

El profesorado, como adultos en constante proceso de aprendizaje, tienen un complejo y amplio espectro de experiencias y vivencias en los cuales basan sus decisiones y estrategias de acción. Si seguimos a Lopes de Oliverira y otros (2022), definir al profesorado como adultos que aprenden a lo largo de la vida, es definirlos como personas que están insertos en procesos de aprendizaje con implicancias a niveles de bienestar, calidad de vida y equidad. Entonces, sus experiencias y formas de actuar cotidianamente, siempre entrelazarán lo personal con lo profesional.

La formación continua, así como la vinculación con las políticas educativas, son sólo una parte del aprendizaje del profesorado, el cual siempre se dará en torno a al menos, tres dimensiones claves: personal, profesional y social (López Serrano, 2020). En este sentido, López Serrano (2020), recupera los principios de la educación de adultos para analizar el aprendizaje docente desde diferentes propuestas teóricas.

En primer lugar, la autora sostiene que no se puede hablar de aprendizaje docente sin antes garantizar los siguientes principios que serían propios de la educación de adultos: autonomía, interactividad, adhesión o misión, aplicación inmediata, respeto a la necesidad de saber y respeto al concepto de sí mismo del discente. En segundo lugar, la autora enfatiza que si bien es cierto que el aprendizaje es un proceso que se asegura a partir de la autodeterminación de quien desea aprender, en el aprendizaje formal de adultos, en específico cuando se hace alusión a los docentes, en su mayoría es una actividad extra que se vincula con las que de forma regular tienen a su cargo.

Así, la autora destaca tres propuestas vinculadas con el aprendizaje de adultos para el desarrollo profesional: andragógicas, humanistas y por competencias. En la andragógica, el foco estaría en los resultados que consiga de forma inmediata. Su disponibilidad, por su parte, se relaciona con los beneficios potenciales. En la humanista, al aprendizaje se facilita, y es significativo cuando las personas

reconocen que les ayudarán a mantener la estructura del yo. Finalmente, en el enfoque por competencias, el foco estaría puesto en una forma de desempeñar mejor alguna labor o actividad.

Finalmente, la autora cuestiona la sobre valoración de la capacitación y actualización en el aprendizaje docente, e invita a reconocer que el profesor debe situarse “en el centro de la transformación y mejora de su práctica, motivo por el cual los espacios para la reflexión y el análisis tendrán un papel determinante en el logro de los objetivos” (p. 16). Para la autora, “la docencia no se desarrolla en aislado, resulta pertinente no perder de vista que en los espacios de trabajo entre pares se promueva el diálogo” (p. 16), en miras a poder consolidar comunidades de aprendizaje, valorando la construcción de procesos de aprendizaje colectivos y grupales.

Como enfoque, el aprendizaje a lo largo de la vida asume que las personas pueden y deben aprender en cualquier momento de sus vidas, sin necesidad de contar con instituciones formales para ello (Dávila, 2013; García-Rodríguez, y otros, 2014). Desde este enfoque, “el aprendizaje es un proceso del ser; por lo tanto, es global, permanente y se presenta en todas las edades, situaciones y circunstancias de la existencia, sobrepasando los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos” (Dávila, 2013, p. 88). Por lo anterior, para Fontanilla, (2021):

La propia experiencia es el mejor camino para aprender, de otra manera, no sería nuestro aprendizaje, sino el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencia parecidas, somos protagonistas de nuestra historia, solo a través de nuestras vivencias aceptamos los errores o fallos, sacamos conclusiones y seguimos adelante, lo que significa, que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado en cada acto que realizamos, de esta manera, vamos descubriendo y experimentando la esencia de la curiosidad, y en consecuencia, de la vida (p. 658).

Si seguimos con la propuesta teórica de la autora, el aprendizaje a lo largo de la vida, implica la reflexión sobre la experiencia, incluso si ésta no se encuentra sistematizada al servicio de una política pública en particular – o más bien, precisamente porque no lo está. En este sentido, más que hablar de desarrollo profesional docente, comprender los aprendizajes del profesorado implicará comprenderlos en cuanto personas adultas que deben aprender a lo largo de sus vidas, aunque estas vidas – o precisamente porque estas vidas, también- se encuentren cargadas de interacciones que contemplan políticas que están especialmente interesadas en su desarrollo profesional-laboral.

En este sentido, es necesario que las personas desarrollen habilidades para el aprendizaje a lo largo de su vida, no sólo para hacer frente a “un lugar en el mercado laboral” (Celis, 2021, p. 258). Las personas adultas deben desarrollar diversas competencias genéricas, requeridas para continuar su desarrollo como personas, ciudadanos y profesionales (Celis, 2021).

Sin embargo, asumir al profesorado como personas adultas que aprenden a lo largo de sus vidas, implica reconocer que, aproximarse al estudio de sus experiencias de aprendizaje, es en sí mismo un riesgo científico y cultural. Al respecto, Tingo (2022) nos muestra que las experiencias de aprendizaje de las personas adultas han resultado de escaso interés para la investigación social. Pese a ello, “las experiencias de personas adultas, a pesar de volverse política o socialmente invisibilizadas por la modernidad colonial, capital y patriarcal, son experiencias que mantienen un alto potencial para la construcción de nuevos aprendizajes y saberes” (Tingo, 2022, p. 3).

5.2. Algunas implicancias políticas y subjetivas de la evaluación docente

Para Elizalde y Reyes (2008), una de las dificultades en la tarea de la evaluación de la docencia radica en definir los indicadores más adecuados del desempeño docente. Sin embargo, los autores reconocen que antes de establecer dimensiones o criterios para evaluar al profesorado, la primera pregunta que es necesario hacerse tiene que ver con la función o finalidad de la evaluación. ¿Se evalúa para promover aprendizajes? ¿Se evalúa como forma de promoción laboral? ¿Se evalúa para asegurar la permanencia del profesorado en su puesto de trabajo? Para responder a estas preguntas, los autores revisaron la propuesta del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en la cual identificaron los siguientes fines de los sistemas de evaluación: informar a la opinión pública sobre la calidad educativa, generar cultura social de la evaluación, analizar el peso del factor docente en los aprendizajes e influir en la formación, capacitación y desempeño de los maestros. En estos hallazgos, queda ausente el lugar del aprendizaje a lo largo de la vida del profesorado.

El rol del profesor en la escuela ha cambiado en los últimos años, lo que explica para diferentes políticas públicas, la necesidad de evaluar el desempeño docente (Gálvez, & Milla, 2018). Sin embargo, ¿qué se evalúa cuando se evalúa el desempeño del profesorado? Desde ciertas aproximaciones teóricas, y dentro de ellas, la propia definición de la política pública chilena a través de su Marco para la Buena Enseñanza, se estarían evaluando competencias docentes. Sin embargo, según Rueda (2009):

A la dificultad inicial de adoptar una definición consensuada de competencia se agrega el hecho de que se trata de una profesión como la docencia, actividad compleja y polémica. Compleja por tratarse de una actividad humana relevante que ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas y motivo de discusión en la construcción de diversos modelos sociales (p. 6).

Siguiendo con Rueda (2009), para evaluar al profesorado es necesario tener claridad sobre sus funciones y roles en los distintos contextos y entornos educativos, las didácticas convenientes para cada una de las disciplinas, y las estrategias más apropiadas para las diversas situaciones de aprendizaje. Para autores como Gálvez y Milla (2018), esto se complejiza aún más, ya que el profesorado tiene posiciones y actitudes contradictorias ante los procesos de evaluación.

En áreas como la ingeniería, la evaluación de desempeño pretende medir el grado con el que un empleado se ajusta y cumple con el perfil deseado, con el fin de generar recomendaciones para mejorar el desempeño del empleado. Se busca que los resultados favorezcan la gestión del talento humano organizacional, relacionada con crecimiento profesional, bonificaciones, compensaciones, y selección de candidatos (Zapata et. al., 2021). Así, en los contextos productivos y empresariales, la evaluación de desempeño ha tenido un impacto potente en el desarrollo de los recursos humanos. La literatura especializada sobre gestión organizacional ha definido la evaluación de desempeño de múltiples formas con énfasis diferentes dependiendo del autor (Sánchez & Calderón, 2012). Por ejemplo, se evalúa para el papel de los objetivos y metas de la empresa, la contribución del desempeño individual para asignar recompensas, el rendimiento global, la optimización de recursos, o para juzgar el valor o valorar la actuación de una persona.

En todos estos enfoques, la evaluación se orienta hacia el desempeño individual de la persona, y aunque se encuentre articulada con la formación continua, finalmente la medición realizada será siempre individual. Si bien las metas de la organización se encuentran en el centro, se trata de organizaciones de servicios o productivas, pero con fines propios, que no necesariamente son parte de la función social del Estado, y menos aún, del colectivo de trabajadores que forman parte de ella. ¿Responde alguno de estos enfoques o modelos a la realidad escolar?

Pareciera ser que, cuando en la historia de Chile los profesores cuestionaron la ausencia de un modelo o procedimiento común para evaluar su desempeño –

como fue descrito en el Planteamiento del Problema de esta tesis- se referían a un modelo de evaluación para el aprendizaje, y no a un modelo gerencialista de la evaluación. ¿De qué se tratan los enfoques de evaluación para el aprendizaje?

Marc (2005) sistematiza los enfoques teóricos de la evaluación en educación. En primer lugar, presenta la clasificación más sencilla de todas, pero que, permite organizar el impacto y consecuencias de una evaluación. Se trata de la clasificación en evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera es fundamentalmente cuantitativa, asociada a algún tipo de medición que ayuda a ubicar el desempeño del aprendiz en un determinado nivel. Bien se podría pensar que, en esta clasificación, el sistema de evaluación del desempeño docente chileno, se trataría de una evaluación sumativa. Siguiendo con la sistematización ofrecida por Marc (2005), en un segundo nivel se encuentra la evaluación formativa, que se trata de una evaluación de proceso, fundamentalmente cualitativa y permanente del proceso de aprendizaje del aprendiz.

Dentro de los problemas de la evaluación sumativa, Marc (2005) destaca el hecho de que ésta se suele enfrentar con temor, ya que se interpreta muchas veces desde la experiencia de quien la vive, como un juicio crítico externo e incluso, como un castigo para el aprendiz, como si fuese parte de un proceso de rendición de cuentas. En este sentido, la evidencia acumulada pareciera estar a favor de, al menos, la combinación de la evaluación sumativa con una evaluación formativa, ya que los procesos de enseñar y aprender no son lineales y requieren un rediseño continuo. Así, los procesos formativos de evaluación marcan una positiva diferencia en el aprendizaje.

Para que la evaluación se convierta en una herramienta de apoyo al aprendizaje, se debe potenciar con ella las habilidades cognoscitivas, metacognoscitivas y sociales, que apunten hacia la reflexión, participación y responsabilidad del propio proceso formativo (Marc, 2005).

En el contexto educativo, esta eventual dicotomía entre evaluación formativa/sumativa y evaluación de desempeño, se podría resolver analizando el sistema de evaluación docente bajo una nueva clasificación conceptual. Sandoval y otros (2022), sostienen que, en teoría de evaluación, una distinción

necesaria es aquella que guarda relación con la diferencia entre la finalidad de la evaluación y la función de la evaluación.

La finalidad de la evaluación refiere al sentido de la evaluación, es decir, por qué y para qué se debe evaluar según la comunidad profesional dedicada al desarrollo de la disciplina y saber de la evaluación. Por su parte, la función de la evaluación se relaciona con para qué y por qué se evalúa según los diferentes actores sociales del sistema de escolarización, como profesores, directores, autoridades locales y nacionales, familias, entre otros. La finalidad sería de carácter más pedagógico, mientras que la función, tendría un carácter más bien social. En su sentido pedagógico, la evaluación busca información para mejorar los procesos formativos, buscando retroalimentar y tomar decisiones de mejora. En su sentido social, la evaluación de los aprendizajes se realiza con la intención de calificar, representando mediante un código – ya sea un número, letra o concepto- el juicio evaluativo. La función social de esto sería controlar administrativamente el sistema escolar, evidenciando el logro de las políticas educativas a través de una forma de representar simbólicamente las evaluaciones y comunicarlas socialmente. Así, calificar obedece a necesidades políticas de los Estados más que a razones pedagógicas o del saber especializado de la evaluación (Sandoval et. al., 2022).

Por ello, el sistema de evaluación docente, al evaluar el desempeño del profesorado, exige una calificación que clasifica al profesorado en un rango y concepto, lo que va de la mano de la actual carrera docente, tal como se señaló en el Planteamiento del Problema de esta tesis. Para Sandoval y otros (2022), la calificación es una tarea administrativa para evidenciar control sobre el sistema mediante representaciones simbólicas de las evaluaciones, cuya función es clasificar y estratificar a los sujetos y con ello justificar promociones de nivel, certificaciones, otorgamiento de recursos, entre otros.

De todos modos, existen algunos elementos de la evaluación docente del profesorado que se encuentran, al menos en parte, orientados al desarrollo de aprendizajes continuos; o al menos, se encuentran destinados a promover la reflexión en algún nivel. Específicamente, se trataría del portafolio.

Elizalde y Reyes (2008), sostienen que el uso de portafolio para evaluar el desempeño docente se debe a que la docencia es una actividad de muchas dimensiones, y esta técnica permite reunir diversas evidencias sobre la misma. Para los autores el portafolio revela las reflexiones y el pensamiento detrás del trabajo de aula, y permite conocer los recursos con los que cuenta el profesor. El portafolio tiene a la base un modelo cualitativo de evaluación, en el que el docente es el informante de los productos relacionados con su ejercicio, aunque en ocasiones se incluyan evidencias de otras fuentes. Es una herramienta considerada como una de las más completas, ya que puede comprender autoevaluaciones, expectativas actuales y metas futuras del profesor. Pero, ¿es el portafolio de la evaluación docente chilena un instrumento con estas características?

El portafolio de la evaluación docente está constituido por tres módulos, con distintos objetivos cada uno. El módulo 1 tiene como propósito evaluar aspectos de la enseñanza y aprendizaje, por lo que se pide una descripción de la planificación de tres clases, y contestar preguntas de reflexión. El módulo 2 tiene por objetivo evaluar el desempeño profesional en el aula, considerando la vinculación del docente con los estudiantes y los procesos de enseñanza aprendizaje. Consiste en la grabación de una clase, más una ficha descriptiva de la misma, y si corresponde, recursos de aprendizaje. El módulo 3 evalúa las prácticas colaborativas, las acciones de liderazgo, cooperación, y trabajo con pares y familias. Para esto el docente debe seleccionar una experiencia de trabajo colaborativo reciente en la que haya participado y que considere significativa para su desarrollo profesional (Ramírez, et. al., 2019). En síntesis, todo el procedimiento de la evaluación docente se centra en el portafolio. Al respecto, y pese al potencial de reflexión y aprendizaje continuo que podría tener este instrumento:

(...) todo el portafolio como instrumento, incluido el módulo que promueve la colaboración entre docentes y la reflexión en torno a las características de sus estudiantes, sigue situando la responsabilidad del quehacer

pedagógico exclusivamente en el profesor de manera individual, predominando una pedagogía instruccional (Ramírez, et. al., 2019, p. 15).

Con todo lo anterior, es posible señalar que la evaluación docente en Chile tiene una lógica implícita de corte más bien gerencial que educativo, ya que pareciera centrarse en la clasificación y medición, más que en el apoyo a los aprendizajes permanentes del profesorado.

De todos modos, y frente al estrés por la responsabilidad individual de la evaluación docente, los profesores han ido construyendo prácticas de resistencia y enfrentamiento a las lógicas gerenciales. En un estudio llevado a cabo por Ramírez y otros (2022), los docentes narran prácticas tales como:

(...) experiencias de trabajo en grupo para realizar el portafolio docente; la búsqueda de instancias de aprendizaje con compañeras y compañeros que reconocen como iguales y con los que pueden reflexionar sobre procesos pedagógicos o compartir conocimiento; o incluso la preferencia natural por ayudar y contener emocional y hasta económicamente a las y los estudiantes más vulnerables aún a riesgo de incumplir lo que la política de evaluación docente espera de ellos para ser un docente competente (p. 12).

Pese a que una de las mayores críticas que ha hecho la literatura al sistema de evaluación docente chileno recae en la lógica gerencial del mismo, así como en las altas consecuencias que trae consigo como modelo de rendición de cuentas, escasamente se ha cuestionado el hecho de que se trata de un instrumento destinado a perfeccionar una profesión con una alta carga moral, que insiste en abstraer lo profesional de los sustentos éticos y subjetivos del profesorado. Llama la atención que, pese a que la evidencia científica ha avanzado en mostrar que las características personales, y los espacios informales y de aprendizaje a lo largo de la vida del profesorado en cuanto personas, influyen en sus maneras de ejercer su trabajo (, la evaluación docente no considere ninguno de estos elementos. Las características y circunstancias

personales influyen en las actitudes docentes, y, por lo tanto, influyen en su forma de actuar (Lorenzo-Rial, et. al., 2020). Estas características y circunstancias, influyen en la forma de actuar de todas las personas adultas, y, por tanto, se trata de un contexto en el cual no sólo se encuentra el profesorado.

La edad, el género, la personalidad, el nivel socioeconómico, la residencia urbano-rural, la nación, la religión, la política, los valores, la experiencia, la educación, entre otras dimensiones, han sido reportadas por la Psicología, como determinantes en las decisiones que tomamos, y, por tanto, en las acciones que llevamos a cabo. Los autores sostienen que esto no es diferente en el trabajo docente (Lorenzo-Rial, et. al., 2020).

Ahora bien, esta tesis no pretende concluir que, por ello, la evaluación docente deba medir este tipo de características, sino más bien, se pretende constatar que la política pública ha decidido destacar los aspectos de “desarrollo profesional” de manera hegemónica, en un instrumento que envía el mensaje al profesorado de que lo personal no es relevante en el ejercicio de su labor. En este sentido, Valencia (2009) sostiene que el gran fracaso de las reformas educativas es que parten precisamente de un sujeto abstracto y con ello, niegan al sujeto concreto.

De alguna manera, esta política de evaluación docente da cuenta del carácter de la política “como vocación”, es decir, de una política que se centra en las expectativas morales de lo que espera que se desarrolle, obedeciendo con ello, a ciertos intereses particulares que instalan un discurso hegemónico y dominante incuestionable que busca instalarse como mecanismo para diferenciar el bien del mal (Flores-Crespo, 2009) – en este caso, el “buen profesor” del “mal profesor”-. En palabras de Valencia (2009), se trataría de la instalación de “un campo de utopías irresolubles” (p. 2).

Nada de esto ocurre de forma ingenua o inesperada. En este sentido, Valencia (2009) señala que:

En el discurso de la gestión escolar tanto las nociones de subjetividad y política se han centrado en posiciones normativas y de identidad formal desde las lógicas racionales del Estado evaluador, y han vuelto a poner su

apuesta en una formalidad abstracta y prescriptiva de la educación: los sujetos responsables de la educación deben hacer..., y por tanto ser (p. 2).

Por ello, la autora sostiene una noción de gestión como un dispositivo que opera a su vez, como un discurso que señala o prescribe “el ser y el hacer” docente. Valencia (2009) desarrolla la idea de que la política educativa sobreestima la racionalidad y, por tanto, establece procesos de subjetivación. Por ello, la autora insiste en la necesidad de que la investigación educativa ponga en el centro al profesorado como un “sujeto concreto y cotidiano, un sujeto político capaz de construirse desde el escenario público, de ahí la prioridad en una razón narrativa como lección política” (p. 2). Para la autora, una razón narrativa permitiría mostrar la tensión entre la política y la subjetividad, así como un plano de interrelación entre lo privado y lo público.

6.- Metodología

A continuación, se presenta la metodología de esta tesis a través de cada uno de los respectivos apartados.

6.1. Paradigma y diseño de investigación

Esta tesis se basa en un paradigma cualitativo o naturalista. Para Pérez-Serrano (1994), el conocimiento no es aséptico ni neutro, y se remite a los significados de los seres humanos en interacción. En este sentido, esta tesis se apropia del supuesto de que los significados sólo tienen sentido en la cultura y en la vida cotidiana; y por ello, desde el punto de vista epistemológico, se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, sino que se produce. Desde este paradigma, los objetos de estudio más relevantes son precisamente aquellos de la vida cotidiana, es decir, los seres humanos en sus interacciones y comunicaciones con sus semejantes. Para el paradigma naturalista, la vida cotidiana es una muestra de que hay muchas situaciones en las que los sujetos en interacción redefinen mutuamente sus actos, ya que exige de la permanente interpretación y negociación.

Esta tesis busca analizar significados de una experiencia que ha resultado cotidiana y familiar para los profesores en los últimos 20 años: la evaluación docente. Por ello, el enfoque busca dar cuenta de esta cotidianidad a través de sus construcciones personales y culturales sobre el mundo de la vida en torno a este tema. Para Bruner (1989), los significados son construcciones y reconstrucciones de diferentes conceptos sociales. A diferencia de lo que el sentido común puede pensar, los significados no se ubican en el mundo o en la cabeza de la persona que los posee, sino más bien, en la negociación interpersonal. Desde el paradigma naturalista, el significado no es la suma de proposiciones acerca de un acontecimiento, ni la anidación semántica de proposiciones en la cabeza de alguien. Los significados son aquello sobre lo que

podemos estar de acuerdo. Por ello, los significados dan cuenta de realidades sociales, culturales, negociadas de forma colectiva, y que permiten el lenguaje con base precisamente en estos acuerdos (Bruner, 1989).

6.2. Diseño de investigación

Si bien el paradigma naturalista puede comprender lo personal, siempre lo hará en el marco de lo sociocultural, a través del estudio de los significados. De este modo, el diseño de investigación cualitativo fue cobrando forma en esta tesis. El diseño de este estudio, por tratarse de un estudio naturalista, no se estableció completamente antes de que empezara el estudio, sino que, fue emergiendo al tiempo que se recogieron los datos, se llevó a cabo el análisis preliminar y se describió de modo más completo el contexto (Herrera et. al., 2015).

De todos modos, y siguiendo las recomendaciones de Herrera y otros (2015), se diseñaron ciertas fases de la investigación como una aproximación que intentó ordenar dialécticamente el modo en que esta tesis se fue aproximando a la realidad desde una metodología cualitativa. Si bien se trató de una serie de fases sin un claro principio ni fin, siempre hubo un camino hacia adelante para responder a las cuestiones planteadas en la investigación, en las cuales, aparecieron las fases preparatorias, de trabajo de campo, la analítica y la informativa. A continuación, se presenta el detalle de las mismas.

6.3. Muestreo

Esta tesis realizó una combinación de muestreos, ya que tuvo un carácter secuencial, y por ello, la información y análisis fueron determinando qué decisiones muestrales tomar. Se comenzó con un muestreo por conveniencia (Martínez-Salgado, 2012), en el cual, se seleccionó a un grupo de cinco profesores que se ofrecieron como voluntarios para comenzar. Estos profesores

cumplían con los requisitos mínimos establecidos para formar parte del grupo de estudio:

- Llevar más de un año trabajando en el sistema educativo
- Trabajar en el sistema público (para asegurar mayor probabilidad de haber atravesado la evaluación docente)
- Haberse evaluado al menos una vez

Al segundo grupo de profesores entrevistados (tres) también se accedió por muestreo por conveniencia. Ya con estas ocho entrevistas, se comenzó el procedimiento de análisis que se describe más abajo, y con esta información se fue avanzando hacia un muestreo teórico (Martínez-Salgado, 2012). El muestreo teórico:

(...) es parte de los denominados diseños secuenciales, en los que prevalece el principio de selección gradual, ya sea porque el propósito del estudio es la generación de teoría, o porque la integración de la muestra se va decidiendo sobre la marcha, conforme van emergiendo los conceptos al ir recabando la información; entre ellos se cuentan el muestreo teórico o basado en la teoría (p. 616).

Este proceso llevó a seleccionar un total de 30 docentes. A continuación, las características del profesorado participante de este estudio se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características de los profesores

Profesor	Sexo	Nivel	Años exp.	Área	Ev. Docente	Zona	Tipo
1	F	Media	36	Ciencias	Competente	Sur	Urbano
2	F	Media	8	Historia	Competente	Sur	Rural
3	F	Básica Media	3	Lenguaje	--	Centro	Urbano
4	F	Media Básica	7	Ciencias	Competente	Sur	Urbano
5	F	Media	17	Lenguaje	Competente	Centro	Urbano
6	F	Media	11	Tecnología	Básico	Centro	Urbano
7	F	Básica	16	Tecnología	Destacado	Centro	Urbano
8	F	Media	36	Lenguaje	Competente	Centro	Urbano
9	F	Media	7	Ciencias	Competente	Centro	Urbano
10	M	Básica	10	Ed. Física	Destacado	Centro	Urbano
11	M	Básica	6	Ed. Física	Básico	Centro	Rural
12	M	Básica	3	Matemáticas	Competente	Centro	Urbano
13	M	Básica	16	Matemáticas	Competente	Centro	Urbano
14	M	Media	12	Matemáticas	Destacado	Centro	Urbano
15	F	Básica Media	13	Lenguaje	Destacada	Centro	Urbano
16	M	Media	12	Lenguaje	Competente	Sur	Urbano
17	M	Media	7	Historia	Competente	Centro	Urbano
18	F	Media	14	Ciencias	Competente	Centro	Urbano
19	M	Media	8	Ciencias	Competente	Norte	Rural
20	F	Básica	23	Matemáticas	Competente	Centro	Urbano
21	M	Básica	3	Matemáticas	Competente	Centro	Urbano
22	M	Media Básica	7	Música	Competente	Centro	Urbano
23	M	Media	15	Historia	Destacado	Sur	Urbano
24	M	Básica	9	Ed. Física	Destacado	Centro	Urbano
25	F	Básica	4	Matemáticas	Competente	Centro	Urbano
26	F	Básica	19	Historia	Destacada	Centro	Urbano
27	F	Básica Media	11	Ingles	Básica	Centro	Urbano
28	M	Media	5	Historia	Competente	Centro	Urbano
29	F	Media	20	Lenguaje	Competente	Centro	Urbano
30	M	Media	13	Lenguaje	Competente	Sur	Urbano

6.4. Estrategia de producción de información

Esta tesis realizó entrevistas a cada participante del estudio, con un total de 30 entrevistas. Las entrevistas se dejaron de realizar cuando la información se encontró saturada, es decir, cuando las nuevas entrevistas dejaron de aportar información novedosa.

Cada entrevista tuvo elementos de entrevista en profundidad con características narrativas. En primer lugar, se siguieron las recomendaciones de Prieto (2001), quien describe la entrevista en profundidad como:

(...) una forma de obtener información a través de una conversación profesional con el objetivo de proporcionar más elementos para un estudio analítico. Tiene el formato de una conversación no dirigida, aun cuando la entrevista está siempre bajo control y la dirección del entrevistador y constituye un suceso relatado por la misma persona que la ha experimentado y, por supuesto desde su punto de vista. De esta manera permite recorrer panorámicamente el mundo de significados del entrevistado, aunque se refiera a un solo tema, evitando centrarse en un solo punto o aspecto (s/p).

Por su parte, estas entrevistas tuvieron algunas características de entrevista narrativa. Para ello, se siguieron las recomendaciones de Moreno y Soto (2017), quienes definen esta técnica como la solicitud al informante para que presente una historia de las áreas de interés investigativo, obteniendo un relato coherente de los acontecimientos relevantes. Así, los relatos fueron cobrando forma de historia biográfica. Para ello, cada entrevista recorrió tres hitos: Hito 1: Cuando decidió estudiar pedagogía. Hito 2: Cuando ingresó a trabajar como docente en su primer establecimiento educacional. Hito 3: Proyección a futuro de su trayectoria profesional.

Como esta tesis se enmarca en un proyecto de investigación mayor (Fondecyt), las entrevistas se desarrollaron en torno a la experiencia de desarrollo profesional docente en el profesorado, y por ello, estos hitos abordaron de forma transversal, temas y subtemas relacionados con esto. En el transcurso de las entrevistas, el profesorado fue informando sobre su experiencia de evaluación docente como hito central de su trayectoria y carrera docente, lo que llevó a que buena parte de la conversación girara en torno a la evaluación y sus consecuencias. Si bien esta tesis profundizó en estas respuestas, analizando

estos significados, los temas y subtemas intencionados desde las entrevistas, fueron los siguientes:

Tema 1: Identidad profesional y experiencias de aprendizajes profesionales.

- Aprendizajes universitarios y conexión con el mundo laboral
- Tensiones, facilitadores, dificultades, generadas en el trabajo en este y/o en otros colegios
- Qué es necesario para hacer el trabajo de la mejor manera posible: para sentirse a gusto con éste, para sentir que somos un aporte, etc.

Tema 2: Experiencias de formación continua

- Actividades formativas (cursos, capacitaciones, talleres, diplomados, magister, etc.) realizados, y su vinculación con su trabajo y desarrollo profesional.
- Actividades formativas que le gustaría tomar y su vinculación con la carrera docente
- Percepción sobre las actividades formativas que ofrece el CPEIP, sostenedor, director, asociaciones gremiales, etc.
- Aprendizaje informal y no formal: si consideramos que la formación es también entre pares, qué se ha aprendido de los colegas.

6.5. Estrategia de análisis de la información

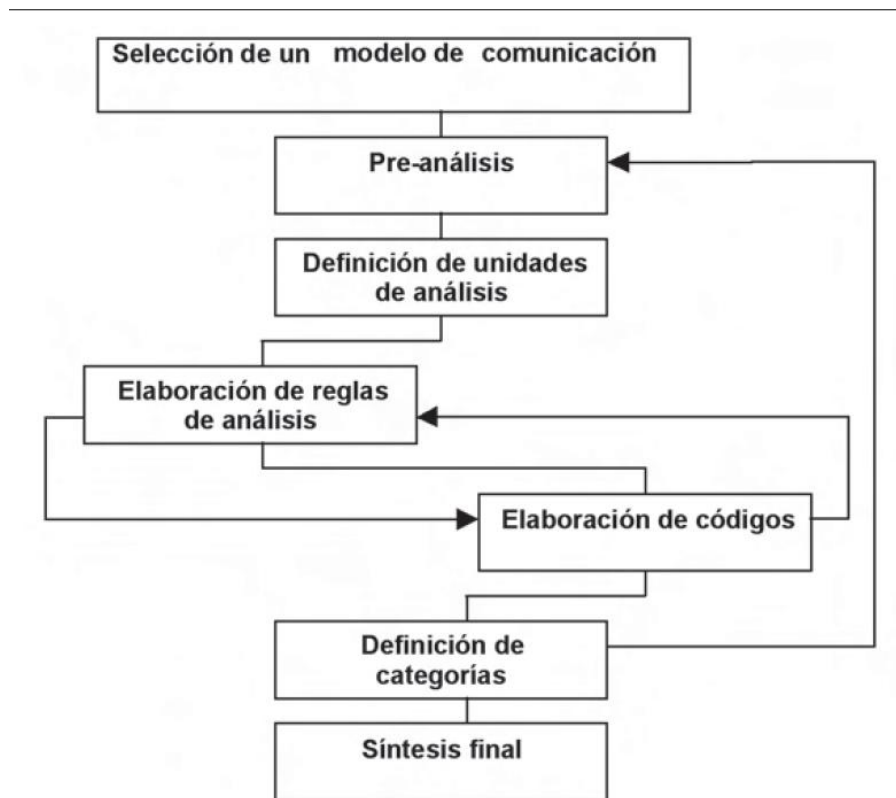
El análisis de las entrevistas se realizó a través de un análisis de contenido. Siguiendo a López-Aranguren (2005), se realizó un análisis de contenido pragmático, que consiste en la clasificación de signos según sus causas o efectos probables. Asimismo, se realizaron ciertas inferencias que se añadieron al carácter descriptivo del análisis. Cuando el contenido de los mensajes es analizado con el fin de apoyar conclusiones acerca de cuestiones no

relacionadas con el contenido, entonces la investigación adquiere un carácter inferencial.

Para llevar a cabo este análisis, se realizaron los pasos sugeridos por Cáceres (2003), y que se muestran en la Figura 1.

Figura 1.

Pasos del análisis de contenido



- Primer paso: Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. En este paso se definió con claridad el marco teórico, para dar cuenta sobre lo que es un significado, cómo acceder a él, entre otros temas. Se definió la evaluación docente, y las discusiones teóricas sobre la misma.

- Segundo paso: el desarrollo del preanálisis. En este paso se realizó el primer intento de organización de la información propiamente tal, a través de una primera lectura y relectura del material (entrevistas transcritas).
- Tercer paso: La definición de las unidades de análisis. Las unidades de análisis corresponden a los trozos de contenido sobre los cuales comenzaremos a elaborar los análisis, es decir, extractos de las entrevistas a modo de citas. En esta etapa se seleccionaron las citas que respondían a las preguntas de investigación.
- Cuarto paso: establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. En este paso se desarrolló la formulación de criterios o reglas de codificación. Para ello se decidió separar el contenido de modo tal de agrupar todo aquello que pareciera guardar relación, la suficiente como para ser considerada similar. Este procedimiento se llevó a cabo hasta haber clasificado todo el material disponible. Para ello se asignó un identificador a cada grupo de datos, al cual, llamamos código.
- Quinto paso: desarrollo de categorías. Las categorías son las “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo. Para ello, se siguió un criterio inferencial, fundamentalmente guiado por elementos teóricos que permitieron consolidar la categorización. Este producto o resultado es lo que se presenta en la fase de “Resultados” de la tesis.
- Sexto paso: La integración final de los hallazgos. Los objetivos son los elementos centrales de la construcción teórica final, y a ellos debe atenerse todo el trabajo que se ha llevado a cabo. Por ello, las “Discusiones” de la tesis representan la integración final y conversación con la teoría, que busca responder de forma sintética e integrada, a las preguntas y objetivos de investigación.

6.6. Criterios de rigor científico

El principal criterio de rigor científico en esta tesis fue la credibilidad (Guba, 1981). Ésta permite evaluar el valor de verdad de una investigación. Es decir, ¿cómo establecer confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y el contexto con los que se llevó a cabo la investigación? Para ello, la credibilidad se erige como un mecanismo orientado a confrontar las dudas sobre la veracidad de los hallazgos. Durante el estudio se realizó un trabajo prolongado, con el juicio crítico de compañeros de investigación al interior del equipo del proyecto Fondecyt. Se buscó la triangulación a través de la recogida de material de adecuación referencial que, a su vez, fuese contrastando los hallazgos con nueva información.

6.7. Resguardos éticos

El principal resguardo ético fue la confidencialidad de la información. Para ello, se firmaron consentimientos informados resguardando la identidad (anonimato) de cada participante, a la vez que se les aseguró un uso académico y científico de la información producida. Cada participante supo que podía retirarse en cualquier momento sin tener que dar ningún tipo de explicación, y estuvo de acuerdo con el procedimiento de estudio. Por ello, en esta tesis no se ha revelado el nombre de ninguna persona, y se han descrito los profesores participantes de un modo muy general. Esta tesis se enmarca en un proyecto Fondecyt que cuenta con la aprobación del Comité de ética de la Universidad de Playa Ancha.

7.- Hallazgos

A continuación, se presentan los hallazgos de la investigación. Para ello, se organizó la información en cuatro categorías y se analizó cada una por separado para comprender la visión de los profesores frente a la evaluación docente.

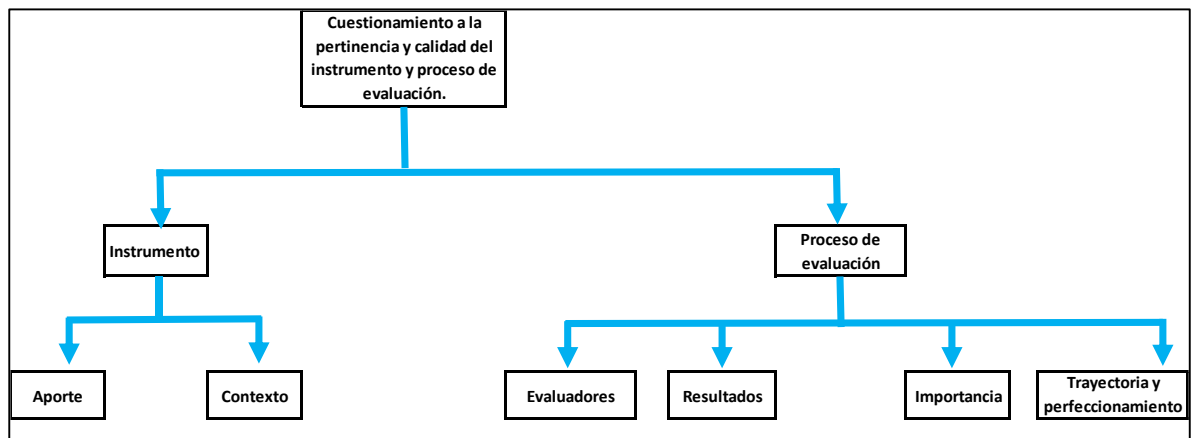
7.1. Categoría 1: Cuestionamiento a la pertinencia y calidad del instrumento y proceso de evaluación

Esta categoría se caracteriza por presentar significados contruidos a partir de experiencias vividas como “negativas” en el profesorado. Los principales focos son los instrumentos utilizados en la evaluación, pero desde la manera en la que los profesores y profesoras interactúan con éste; así como el proceso mismo de la evaluación docente, que comprende los significados en torno a los evaluadores, los resultados, la importancia que le otorgan y la trayectoria y aprendizaje continuo del profesorado (trayectoria y perfeccionamiento).

Para comprender mejor cómo se conforma la categoría, la Figura 2 presenta a continuación un árbol de la misma.

Figura 2.

Árbol de problema Categoría 1 de análisis



Subcategoría 1.: Instrumento

Los profesores entrevistados consideran la evaluación de desempeño como un proceso lejano, representado como un hito puntual que deben cumplir y del cual, se desprenden resultados poco confiables que no necesariamente reflejan las competencias pedagógicas que ellos consideran que deben desplegar en el aula o en la interacción diaria del establecimiento educacional.

“En la evaluación en sí, bueno, las tres veces con el portafolio han sido diferentes, pero la evaluación, no sé, para mí sigue siendo algo distante. Algo que puedes mentir, que no es como fidedigno con lo que haces con los alumnos. No sé, para mí, perdona que diga, pero es un show que uno monta.” (Profesora 6)

“Muchas veces, cuando leía uno el reporte, el documento que decía el nivel que estabas, por qué estabas y toda la cuestión, lo contrastábamos con el otro del año anterior, de los cuatro años anteriores y con el otro que venía atrás: y las respuestas eran prácticamente similares poh’. Entonces era, no quiero llamarlo un copy y paste, pero las respuestas eran muy similares.” (Profesor 10)

“Porque, a lo que voy, es como el ánimo que se ve en estas páginas de Facebook, de apoyo a la evaluación docente. Yo creo que no, en términos de evaluación docente, no creo que se vea muy bueno. Yo creo que nadie cree en el tema de la evolución docente, como te digo: quiénes evalúan, a quiénes capacitan, los resultados que son como copiar y pegar y todos tienen las mismas respuestas. Hay muchos reclamos al respecto, entonces, yo creo que, en el fondo, nadie lo está haciendo conscientemente.” (Profesora 4)

“otro colega hizo un instrumento cortito, que, para mi gusto, no era un buen instrumento para una unidad y salió mucho mejor evaluado. Tampoco salió destacado, pero salió mucho más cerca de lo competente. Entonces, a mí me hace mucho ruido la evaluación docente.” (Profesora 5)

Asimismo, los profesores y profesoras entrevistados entienden y definen la evaluación en sí misma, como una etapa paralela a su trabajo esencial, y no como parte de su quehacer diario. Esta desconexión se podría deber a la poca vinculación que percibe que tiene la evaluación docente tal y como está construida, con las funciones y competencias del profesor, es decir, lo deseado versus lo requerido. Estandarizar los conocimientos y habilidades del profesorado, pareciera invisibilizar elementos importantes, que, según los entrevistados, son necesarios de considerar; elementos tales como el contexto, la actitud y la capacidad que debe disponer el profesor, dependiendo del ecosistema educacional en que se encuentra inserto.

“Entonces, esas cosas siento que no se ven, es como una prueba. Las mismas pruebas que nos hacen en la universidad, es algo como alejado a la realidad que uno está como docente.” (Profesora 3)

“Bueno, primero opinar que la carrera docente, no encuentro que sea, o sea, tiene muchas falencias como instrumento de evaluación. Partiendo por el hecho de que, la clase es básicamente una puesta en escena que no, no. A ver, no es que no mida la realidad, no muestra la realidad.” (Profesora 4)

“Porque, de alguna u otra manera, los chicos no actúan como debiese ser en la clase grabada, entonces no se da la realidad de lo que es una clase grabada. Y, bueno, ahí hay muchos otros temas que también, por ejemplo, cómo revisan, cómo te evalúan” (Profesora 4)

“Lo encuentro bastante complejo, porque si bien se supone que, al menos en la entrevista y en la evaluación o la grabación, se supone que es universal, que a todos nos evalúan de la misma manera, lo encontraba complejo. Porque, al menos en el liceo que me tocó a mí, era un liceo municipal muy vulnerable, donde mis estudiantes me costó mucho mucho sacarlos adelante, y que me pescaran, por así decirlo. Estaba con la presión de esto, de que me iban a ir a grabar la clase, de que tenía que estar armando las evaluaciones, solucionando los problemas que tenían los niños. Entonces siento que no ven tampoco esa parte.” (Profesora 3)

Los profesores consideran que el instrumento de evaluación no se ajusta a la realidad, debido a que cada establecimiento educacional tiene sus propias características. Para ellos, no se puede evaluar de la misma forma a un profesor que se desempeña en un colegio vulnerable y a otro que no, ya que las realidades de los alumnos – y de todo el contexto- son distintas. En un colegio con altos índices de vulnerabilidad existirían otros factores como la confianza que el profesor debe lograr con los alumnos, lo que no se puede demostrar en la clase grabada.

Para este grupo de docentes, en cierto tipo de establecimientos educativos, el profesorado no solo estaría preocupado de enseñar el curriculum del Ministerio de Educación (los contenidos), ya que también, debe considerar factores que en otros establecimientos son invisibles, como la seguridad de los niños y su propia seguridad. En sus relatos, estas condiciones no son consideradas por la evaluación. En este sentido, los profesores consideran que el instrumento de evaluación no se ajusta a su realidad, en la cual deben lidiar diariamente con fenómenos tales como la multiculturalidad, la inclusión y la diversidad.

“Porque, al menos en mi curso, en el que me tocó evaluarme, era un curso de doce niños, un séptimo básico, donde tenía un chico de 16 en séptimo básico, tenía un chiquillo de Brasil, tenía tres venezolanos. Entonces, encuentro que la prueba es bien alejada a la realidad de uno. Porque

tomaban puntos que no sé yo. Cuando revisé después, en los puntos que me había ido más o menos mal, tenía que ver eso: con la seguridad que sentían los niños, o el ambiente. Entonces, ese día que me fueron a evaluar, mis alumnos se habían agarrado a pelear entre ellos.” (Profesora 3)

“Siento que hay muchas cosas entre medio que no se consideran, el ambiente del que vienen los chiquillos, el sacrificio que uno hace detrás, para que ellos entren a la clase. Hubo algunos que ni siquiera quisieron entrar, ni siquiera quisieron participar, que sabían que me tocaba evaluación y no estaban ni ahí.” (Profesora 3)

“Porque mi curso era complejo, lo que le llamaba la atención a un niño de 12 años, no es lo mismo que lo que le llama la atención a un cabro de 16, un chiquillo que incluso había estado en el SENAME. Eran así como bastante complejo, y tenía que hacer bastante juego. Y, al final, no se evalúa eso, siento yo, que al final se trabaja como en cosas demasiado estándar, eso es.” (Profesora 3)

“No hace sentir bien, no sé, es súper complejo enfrentarse a una evaluación, considerando que tú estás planificando clase a clase, estás planificando con niños difíciles y además tienes que enfrentar la evaluación.” (Profesora 6)

Subcategoría 2. Proceso de evaluación

Los profesores entrevistados no consideran el proceso de evaluación docente como una instancia de aprendizaje para la vida, distinguiendo dentro del proceso distintos elementos que inciden en esta mirada.

El primer elemento que mencionan son los evaluadores. Los profesores cuestionan la trayectoria y competencias de quienes los evalúan – incluso

señalan que no saben quién los está evaluando-, y por ello, señalan que los resultados de la evaluación son aleatorios. La falta de validación de estas personas, genera en ellos la sensación de estar siendo poco considerados o poco visibles. Sería una expresión más de que la política camina, por un lado, y ellos, por otro.

Así también, mencionan la falta de especialistas en las distintas materias de la educación, lo que según a su juicio provoca desajustes entre los contenidos preguntados y los necesarios para realizar la docencia. Ellos destacan que sería mejor que la evaluación fuera realizada por sus jefaturas directas y que la retroalimentación de su desempeño se realizara de forma inmediata.

“¿A quién nos estamos enfrentado? ¿Quién nos está evaluando? Bueno, y después ahí vienen todas las interrogantes de quiénes son las personas que te evalúan: ¿cuáles son las cantidades de experiencias que tiene esa persona que te está evaluando, ¿qué están viendo tu video, ¿qué te está haciendo el portafolio, ¿qué está trabajando en el portafolio, ¿qué te lo está verificando que te lo está? Y si esto está dentro de un sistema, ¿cómo es el sistema computacional?, ¿cómo es la respuesta?” (Profesor 10)

Por eso debería ser algo bien práctico, que los jefes te evalúen de forma directa, a lo más de forma comunal. Pero que haya una plataforma, ¿cierto?, donde entreguen lineamientos, estrategias, se revisó o no, evidencia, y listo.” (Profesora 2)

“Y me hace mucho ruido, te voy a contar por qué: cuando yo di la evaluación en el 2018, yo estaba con mucha sobrecarga, por eso la hice en una semana. Sí, de verdad fue muy, muy rápido, pero mi instrumento de evaluación yo lo construí y se lo mostré a mi profesora de Evaluación, que era una, es una profesora que es doctora en Educación de la Católica y es experta en Evaluación. Y lo primero, ella me; yo aprendí de ella cómo se hacía un the real instrumento güeno, así. Entonces me dijo, primero,

“calíbralo”. Lo calibré. Después vimos el grado de dificultad de las preguntas, después las preguntas: saqué preguntas de unos libros, qué se yo, que, con respuestas, entonces no había ninguna posibilidad de que el instrumento estuviera mal construido. Y en el informe que me mandan: “que el instrumento presentaba errores en el desarrollo en la pregunta cinco”, ponte tú. Y esa pregunta yo la había sacado de un libro, la pregunta y la respuesta. Y estaba bien. Entonces, cuando tú dices “¿quién revisa eso?”. (Profesora 5)”

En mi asignatura, por ejemplo, que somos tan poquitos profesionales del área, yo nunca he sido evaluada por un par de Educación Tecnológica. Nunca he salido Competente en todas mis evaluaciones, excepto en esta. Y, el año pasado, estuve con licencia grave y no me dejaron sacarme la evaluación docente. Estuve con una depresión horrible y no me dejaron sacarme la evaluación docente y salí Básica. Primera vez en mi carrera que salgo Básica, pero si lo miro, francamente, me complica, porque voy a tener que hacer la evaluación el próximo año. (Profesora 6)

“Entonces, en diciembre del año pasado me hicieron una prueba, la Prueba de la Carrera Docente y todo eso y resulta que, lo que preguntaron, ni siquiera está en los planes y programas. Entonces, encuentro que los que hacen estas cosas, no son especialistas en el área y crean pruebas como al azar. No sé, no entiendo, pero no tenían ningún contexto que yo pudiera enlazar. O sea, habían preguntas que sí, pero habían preguntas que no tenían ningún contexto enlazado a los contenidos de Educación Tecnológica.” (Profesora 6)

Los profesores sienten la evaluación docente como un proceso distante, principalmente por su carácter punitivo, lo que impacta en los resultados que de ella se desprenden. Según los profesores, sería importante que la evaluación tuviera un carácter formativo y no de rendición de cuentas, que les permitiera

identificar las oportunidades de mejora, con procesos de retroalimentación claros y permanentes, cuyo resultado fuera fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero incluso, más que el cuestionamiento técnico al instrumento, lo que más aparece en los relatos, es la profunda desconexión entre la realidad cotidiana y una medida externa que pareciera ser que poco o nada tiene que ver con la vida misma del trabajo docente. El profesorado no valida la evaluación docente como una forma de aprendizaje (ni profesional, ni de otro tipo). Es la cotidianidad lo que, a través de sus aciertos, ensayos, errores, etc., les hace aprender.

Para el profesorado, el proceso de evaluación solo los somete a un estrés innecesario, el cuál enfrentan con una intención fundamentalmente de carácter económica, que en ocasiones los obliga a actuar en contra de sus valores para poder obtener una buena calificación, que les garantice una mejora salarial.

Las constantes dudas respecto a los criterios de evaluación y resultados con que los categorizan, les generan un alto nivel de desconfianza con el proceso. A pesar de que los resultados de muchos de ellos, no los posicionan en las mejores categorías, sienten que están haciendo bien su trabajo, dicha disonancia les provoca desmotivación y pérdida de confianza en ellos mismos. ¿Es realmente una oportunidad de aprendizaje, un proceso que te hace sentir poco seguro de ti?

Si todo esto fuera, por ejemplo, la evaluación docente, tuviera carácter formativo, no tuviera carácter punitivo y el enfoque fuera justamente eso, formativo y colaborativo, esto se desarrollaría en forma mucho más fluida, en forma mucho más normal. Como ocurre, por ejemplo, en Finlandia, o en los países donde tienen este tipo de prácticas instaladas, pero con otra visión, no con el criterio, ¿cierto? de evaluación... De educación bajo el concepto del lucro, o de lo que se va a ganar por instalar este proyecto o este otro. O “instalemos este no más, rápidamente y a presión, porque nos va a significar esto para la institución” ¿Te fijas? (Profesora 1)

“Entonces, siento que la evaluación docente no está pensada como en beneficio. O sea, se supone que beneficia al profe, pero es una presión fea. Es una presión que, al final, si tú te dices, como ¿qué realmente, ¿qué te dejó la evaluación? Sí, yo puedo decir, efectivamente, hay cosas en que me equivoqué, pero también puedo decir que hay cosas que realmente me hicieron cuestionarme mi seguridad como profesional.” (Profesora 9)

Entonces, ¿qué te genera eso? Te genera dudas respecto de que el instrumento no está siendo bien utilizado, ¿no? Y si no está siendo bien utilizado, lógicamente, la retroalimentación que te puedan dar, a través de eso, tampoco va a tener ningún tipo de solvencia, no, no. Uno no va a encontrar confiable un instrumento que se aplica en esas condiciones. (Profesora 1)

“Ah ya. Sí, sí. Considero que hay varios problemas en esa evaluación. Hay varios problemas, porque yo te comentaría el caso de un profesor del colegio que, la primera vez que lo hizo, salió Básico y salió peor que yo, salió con básico, pero casi al borde de Insuficiente. Y al año siguiente la hizo, muy similar a lo que había hecho, y salió como Experto. Entonces tiene mucha, no, no creo que el sistema sea muy claro y sea muy bueno, el sistema de evaluación.” (Profesor 11)

“No sé, poh’, por ejemplo, en mi caso yo no le pagaría a los alumnos con evaluaciones positivas, pero sé que hay profesores que le ofrecen 7 a los niños por presentarse. Entonces, para mí la evaluación sigue siendo un chiste” (Profesora 6)

Durante las entrevistas los profesores hacen referencia a la poca importancia que reviste para ellos la evaluación docente, se sienten enjuiciados y apuntados como los responsables de la mala calidad de la educación en el país, como si el éxito del sistema educativo dependiera solamente de su desempeño. Perciben la

evaluación como una pérdida de tiempo, que junto a la carga emocional y el lidiar con las condiciones en las cuales realizan las clases, solo aumenta su nivel de estrés. La pregunta por el lugar que tiene para la política pública sus experiencias cotidianas, abunda en estos relatos.

“Sí, la verdad es que quedaban como dos semanas para entregarla y yo no lo había hecho, no le tomé el peso, estaba muy desmotivado, en el fondo, porque dije, “para qué voy a hacer la evaluación, si lo que más voy a subir va a ser...”. O sea, de partida, viendo el término del procedimiento, voy a subir a Inicial, y viéndolo por el tema más práctico, me estaba quitando tiempo, no tenía ganas de hacerlo. En el colegio, por ejemplo, igual, nos decían “ya” y no sé, poh’: “la tarde de tal día destinada para que podamos reunirnos y trabajar en conjunto en el portafolio, y comentar sobre el portafolio del otro”, qué sé yo.” (Profesor 12)

“El único profesional de este país, que es sometido a un proceso de evaluación, son los profesores ¿Por qué?, yo pienso. Y esto es una especulación de mi parte, que apuestan que la crisis, llamada crisis educacional del país, acusan directamente al profesor como único responsable de eso y eso no es así. Somos responsables, claramente, pero es multifactorial es descalabro que existe a nivel pedagógico en la educación de este país. Entonces, solamente decir que los profesores son flojos, que se niegan a evaluarse, no resuelve absolutamente nada. El que me encasillen a mí, no significa que yo cierre la puerta de mi sala y haga lo que yo dije que hago en el portafolio. No sé si me entiendes.” (Profesora 8)

“Ya, a ver. Hay, hay un tema de, hoy día se habla de la carrera docente, pero mi primera evaluación docente yo la di sin carrera docente ¿ya? Perdón, las primeras dos, porque todavía no estaba la carrera docente cuando la di la segunda vez. El tema está en que la evaluación docente,

yo no, hay procesos que a mí no me gusta. ¿En qué sentido? Cuando hay un proceso más completo, claramente, se puede realizar un trabajo mucho mejor por parte del profe. Pero si yo presento un portafolio, el cual puedo pedir que me lo hagan, ¿ya? Ya, ya, la cuestión ya, ya media trucha, lo hecho yo, mi portafolio lo he hecho yo. Podría, por 150 mil pesos, yo pedir que me lo hicieran. Pero no es mi idea, eso como primera cosa.” (Profesor 13)

“Entonces, eso también era una, era un cuestionamiento que se hacían, poh’. Al fin y al cabo, la evaluación docente yo creo que tiene un principio, yo creo que nace porque la educación chilena, eh, porque los documentos de la educación chilena estaban muy por debajo. O sea, teníamos una educación según de calidad, no era de calidad. Entonces según los estudios, los ejercicios, las pruebas escritas, reflejaban que los estudiantes, eh, estábamos no sé, poh’, de 100 países, casi al último, prácticamente. Entonces ¿de quién era la culpa? De los profesores. Ese fue, básicamente, el problema. Entonces, ¿qué tenían que hacer los profesores, para que el gobierno o el Estado demostrara que la culpa era de los profesores? Era hacerle la evaluación docente, poh’” (Profesor 14)

“Y, al final, hay que seguir una línea que no siempre es la correcta, eso es lo que yo me di cuenta. Porque, si yo siguiera todo lo que se me exige formalmente, no conseguiría todo lo que he conseguido el año pasado, que fueron cosas bastante positivas, pese a que sufrí mucho con la evaluación. Pero es como demasiado estándar, eso es lo que me percibí: no se acomoda a realidades más complejas.” (Profesora 3)

Se puede detectar un cierto grado de resignación en los profesores respecto al actual sistema de desarrollo docente, y mucho temor a cómo toda una carrera profesional con años de experiencia se pone en riesgo al enfrentar cada período de evaluación. El aprendizaje a lo largo de la vida es un aspecto importante para

el profesorado, y viven con frustración, el hecho de que no lo sea para la política. Reducir el trabajo docente a los aspectos profesionales, dejando de lado los sociales y personales, parece cada vez más algo irrespetuoso.

Según los profesores, para construir un buen desarrollo docente no se puede dejar de lado la experiencia y la orientación al aprendizaje continuo, actualmente este se centra en el conocimiento academicista del profesorado, el establecimiento de rutas de desarrollo que consideren la experiencia adquirida a lo largo de los años. Reconocer o fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, con sus errores y aciertos, sería de gran valor para los docentes.

“No. Mira, lo que pasa, que la carrera docente comenzó como en el año 2014, 2015 creo que nace la carrera docente, si mal no recuerdo. Eh, y la carrera docente hay cosas que no, eh, que debiese cambiar. Por ejemplo, la carrera docente debiese potenciar a los profesores que se siguen perfeccionando, ¿ya? Debiese privilegiar, o sea, debiese destacarlos, debiese tener algún puntaje. Por ejemplo, hay profesores que, no sé, digamos, que tienen 2 magíster, 3 magíster, si quieren seguir estudiando van a hacer un doctorado. Eh, pero la carrera docente no privilegia esos docentes, sino la carrera docente netamente es las pruebas de conocimiento y la, el portafolio. Se basa en esas 2, en esos 2 conceptos, principalmente, para obtener un puntaje y el profesor poder subir de categoría, pero deja mucho de lado la preparación.” (Profesor 14)

“Yo creo que era, que es súper importante que exista una carrera docente con trayectoria marcada, delimitada, etc. Creo que esta, en particular, no está bien armada, que no sé si favorece al profesional. Pero bueno, es lo que tenemos en este momento. Creo que no lo favorece, no nos favorece la verdad, pero...” (Profesora 15)

“Sí, que discrimina, por sobre todo discrimina. Cómo es eso de que, no sé, llevamos 10, 11, o 20 años trabajando y que, porque te vaya mal en un portafolio, ¿te echan del sistema? No, yo creo que no” (Profesora 2)

“Porque yo soy, estoy en el nivel Avanzado, dentro de lo que es la evaluación. El desempeño docente nivel Avanzado. No pude avanzar a Experto 1, porque no me daban los años, me faltaba uno. Imagínate una tontera, una estupidez una, eh, “no, te faltan 5 meses, 3 meses. No”. Es muy absurdo, ¿cierto? Eh, y me faltaron un par de décimas, como te digo, para llegar a la opción B. Lo da mi colega, una colega súper capa y ella tiene menos décimas que yo. Entonces, después vimos y me dijo “¿cómo estuvo la prueba?” “No, estuvo complicadísima”. Entonces, siento que hay una, un, un, un, se encamina esta evaluación hacia la dificultad para, obviamente, no llegar a que todos los profesores sean Expertos 2, poh’.”

“Eh, te encontrarías con un problema más o menos grande, ¿cierto? Que es el de, obviamente, incrementar los recursos que estás gastando para pagarle a más profes. Y ahí es donde hay un drama y se produciría un problema grande. Imagínate, si ya están complicados con los recursos ahora, después ¿qué va a ser?” (Profesor 16)

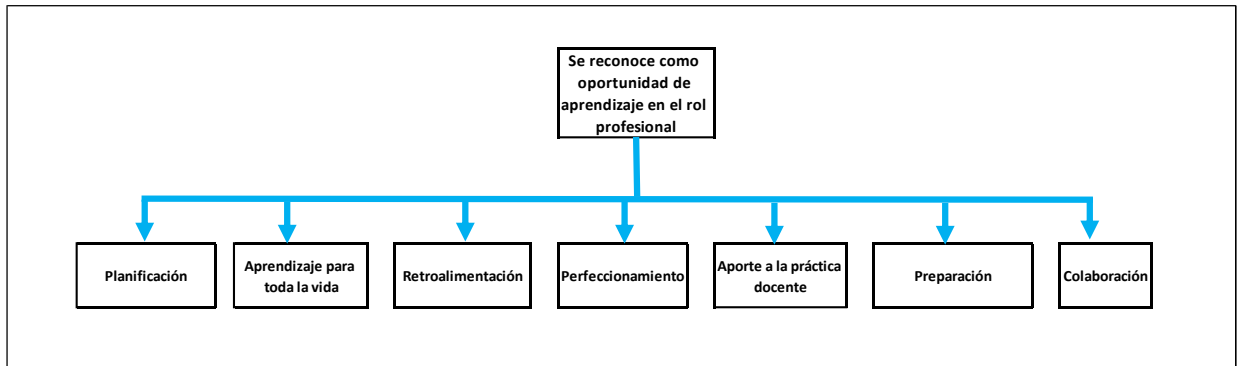
7.2. Categoría 2: Se reconoce como oportunidad de aprendizaje en el rol profesional

Esta categoría se caracteriza por presentar significados considerados como “positivos” para los docentes. Los principales focos son la planificación, desarrollo profesional, retroalimentación, perfeccionamiento, aporte a la práctica docente, preparación y colaboración.

A continuación, a Figura 3 representa el árbol de categoría de esta.

Figura 3

Árbol de categoría 3



Subcategoría 1. Planificación

De acuerdo con las entrevistas, los profesores y profesoras destacan que realizar la evaluación docente, les permitió resignificar la valoración que le otorgan a la planificación de la clase, otorgando una mayor importancia a cada una de sus etapas, fijando objetivos de aprendizaje y monitoreando el cumplimiento de estos. El proceso de evaluación generó una mirada autocrítica de la práctica pedagógica la que se tradujo desde la perspectiva del profesor en una mejora de su desempeño en el aula. Sin embargo, no es determinante en su trabajo, y se trata de uno más de otros aspectos que les permiten aprender a ser profesores.

“Te permite también desarrollar una planificación efectiva, aunque uno eso todo lo hace solamente para el instrumento nomás. Pero si uno, de manera personal, tiende a después de eso a desarrollar las planificaciones, tanto o preparar la clase con esas rutinas, también que te establece la evaluación docente, entonces desde esa perspectiva sí sirve, sí es positivo.” (Profesor 17)

“No soy tan, no lo crucifijo tanto el instrumento, lo crucifijo por otros elementos. Porque te permite sí desarrollar esa crítica de los que estás haciendo en el aula, te permite establecer la importancia de la rutina en la clase, sobre todo lo que es el cierre de la clase. Fijar de que si colocaste un objetivo, monitorear realmente si es que los estudiantes están aprendiendo o no están aprendiendo.” (Profesor 17)

“Yo creo que a mí, lo que me ha producido mayor enfoque en mis clases y también me he ordenado más. He tenido un orden, me enfocado más en mis clases, he visto mejor los tiempos. Todo se ha hecho más fácil, me ha, he abierto un poco más los ojos a lo que es la importancia que le tenemos que dar al tiempo, al cerrar, a hacer el cierre, a tener todo planificado y preparado.” (Profesora 18)

“Yo creo que sirvió harto para, más que nada, ir ordenando. La evaluación docente me sirvió para también ir ordenándome en mi trabajo, porque en el día a día uno va haciendo cosas, va obviando algunas cosas del quehacer del profesor, entonces me sirvió para ir ordenándome.” (Profesor 19)

“Porque me enseñó caleta. Sí, te enseña, te enseña mucho. Te enseña a planificar tus clases bien, a ordenarte con lo que son los tiempos. Me enseñó a profundizar los contenidos, a ver distintos tipos de aprendizaje, a trabajar en equipo, porque se ve el trabajo colaborativo. Y a seguir

profundizando, porque nosotros tenemos que seguir estudiando, no podemos quedarnos con lo que tenemos, tenemos que ver todo lo que sea mejor para los chicos.” (Profesora 18)

“Yo siempre he preparado mis clases, pero no las preparaba como las preparaba después de evaluarme, ¿ya? Yo creo que ahí me, me enseñó a organizarme mejor en mis tiempos.” (Profesora 18)

Subcategoría 2. Aprendizaje para toda la vida

Los profesores otorgan una gran importancia a la preparación y a la utilización de redes, entendiendo que el aprendizaje a lo largo de la vida implica bastante más aspectos o dimensiones que preparar lo “profesional” reflejado en una evaluación. Las dimensiones personales y sociales, así como la interacción de todo tipo, sería central en sus relatos de aprendizajes.

Si bien ellos manifiestan su intención de conseguir mejores rangos dentro del desarrollo docente, y de esta forma acceder a nuevos cargos, lo que los moviliza, es principalmente una mejora salarial y tener un mayor estatus dentro del establecimiento educacional en que se desempeñan. El aumento de status en la carrera docente, no tiene un impacto respecto de cómo aprende el profesorado, sino más bien, una suerte de instrumentalización técnica de la política.

“Pero a mí me ha ayudado mucho la evaluación docente, me ha ayudado porque me gusta igual tratar de avanzar en los rangos, tratar de siempre salir con mejor calificación que el año anterior.” (Profesora 20)

Yo encuentro que ha sido positivo para mí y, especialmente, porque me esforcé mucho por lograr el rango avanzado. Hay muchas personas que dicen que no, que no importa, pero a mí me importa y siempre he tratado de hacer todo el portafolio lo más completo posible. Y pedir ayuda,

sugerencias a la jefa de UTP, en el trabajo colaborativo, en todas las etapas, pero al final poner mis respuestas popias. (Profesora 20)

Nunca me preparé para la prueba, porque ahí estaba haciendo una coordinación en el colegio. Porque como que no fue tan trascendental, e igual me arrepiento un poco. Pero me arrepiento porque, si me hubiera ido mejor, porque Competente es como “ya, soy del montón. Tienes que ser Destacado para ser un buen profesor”. ¿Me entiendes? (Profesora 5)

(...) la carrera docente, a mí me gustaría, claramente, quiero seguir escalando. De hecho, como te digo, el próximo año se me viene la posibilidad de, tenemos que dar la prueba, no se me viene la posibilidad. Tenemos que dar la prueba, tenemos que entregar nuestro portafolio, la evaluación docente, más la prueba. (Profesor 21)

¿Uno, qué es lo busca? Claramente escalar, o sea, tú quieres también seguir en Avanzado, después llegar a un tema de Experto y así. Fuera de lo que significa el tema de la, digamos, de los ingresos, que también es bastante positivo para los profesores. O sea, para mí, en lo particular, me gustaría entrar a la Red de Maestros, que es una opción que se te da cuando tú eres Avanzado" (Profesor 21)

"Una segunda proyección es, bueno, quiero dar el portafolio, eh. (No se entiende). También por cosa de dinero, pero quiero, porque me gustaría llegar a Experto 2, Experto 1, perdón. O sea, no sé si puedo llegar a Experto 2, pero me gustaría Experto 1, pero porque me gustaría poder tomar cursos para llegar a ser UTP. Porque creo que, con todo lo que estoy aprendiendo, y todo lo que yo llevo, también podría hacer un buen rol de UTP. Y, de hecho, como te decía al principio, cuando me dieron esas dos horas de PME, súper asustada, pero dije “qué rico”. Después dije “qué rico, voy a poder trabajar dentro de lo que es UTP”. (Profesora 7)

Subcategoría 3. Retroalimentación

Dentro de los profesores entrevistados, la retroalimentación tiene un papel importante. Esta la realizan de manera individual, conservando información de evaluaciones anteriores o bien, realizando la evaluación con un carácter diagnóstico. Si bien es cierto la autogestión es importante, la detección de oportunidades de mejoras no se debería centrar solo en el evaluado, la necesidad de saber qué están haciendo bien y qué deben cambiar, debería estar enmarcada en procesos de conversación continuos entre evaluador y evaluado, que permitan potenciar y desarrollar a este último. Acá lo que se puede apreciar es el foco en la interacción social como base del aprendizaje, ya que el profesorado no sólo busca una retroalimentación técnica, sino la oportunidad de conversar con un colega, sobre el sentido y experiencia específica de su quehacer docente. Así, aprender significa compartir experiencias.

“Y yo guardo los resultados de un año para otro, hay gente que no los guarda, yo los guardo porque me gusta ir comparando. “En esto me equivoqué”, para tener una misma retroalimentación; “en esto me equivoqué, tengo que superarme”, o “aquí dice que la evaluación del instrumento que yo apliqué con los niños, aquí dice, por ejemplo, que no era comparable con el objetivo”. Entonces, esto tengo que hacer.” (Profesora 20)

“Entonces, desde un principio, dije “ya, acepto la ayuda”. Pero después, no fui más, porque le dije: “mira, a mí no me interesa preparar una cuestión que salga bien. Yo, de verdad, necesito saber qué estoy haciendo bien y qué estoy haciendo mal y qué necesito mejorar”. (Profesor 22)

“la primera, me la tomé haciendo y no inventando ninguna cuestión. Con un curso extensivo de cómo desarrollar el portafolio. Pero no, poh’, yo

planifiqué lo que planifico siempre, porque realmente quería hacerme un diagnóstico externo, para poder saber qué estaba bien, y qué me faltaba y cómo andaba, si era fome, o qué se yo. (Profesor 22)

Y también, para la segunda, fue el mismo tema: necesito saber realmente si estoy bien, o si estoy mal, y planifiqué tranquilo lo que tenía que hacer (Profesor 22)"

Subcategoría 4. Perfeccionamiento

Si bien no constituye el núcleo central del aprendizaje a lo largo de la vida, el perfeccionamiento se relaciona con éste. Los profesores y profesoras entienden el perfeccionamiento desde dos perspectivas: la que se refiere a la preparación para la evaluación docente, y aquella que es producto de la evaluación docente. Para la primera mencionan la necesidad de realizar cursos o talleres que permitan abordar la evaluación de mejor manera lo que podríamos catalogar como parte de la educación no formal y para la segunda, cuyo foco es abordar las oportunidades de mejora, orientados a la especialización y profundización, formarían parte del aprendizaje formal. ¿Es posible que la formación reduzca lo que un docente necesita aprender a un proceso de evaluación?

Además, los profesores deben buscar y costear muchas de sus propias actividades formativas, pese a que la política pública ha ido paulatinamente aumentando las oportunidades de formación desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

“Así que salí Competente de nuevo y obviamente, ya por segunda vez, me salió que mi debilidad estaba en la parte de Evaluación. Entonces, ya me estoy tomando seriamente la posibilidad de tomar algo por ahí, o tomar un taller, o hacer un diplomado, para mejorar esa parte.” (Profesor 22)

“Eh, yo creo que, una de las cosas buenas que me fijé, es que, por ejemplo, si sales mal evaluado, te ponen un mentor o alguien que te apoya. Entonces, yo creo que eso igual es bueno. A lo mejor, no sé, que exista más gente que apoye el proceso pedagógico en las salas, yo creo que eso sería muy bueno. Y me imagino y espero que eso se vaya a implementar más en los colegios. Y ¿cómo me veo yo, profesionalmente?” (Profesora 4)

“¿Cómo me ayuda? Me ayuda a darme cuenta que no hay cosas que no manejo, hay cosas que necesitan una especialización mayor, una profundización mayor, y obviamente refuerza algunos elementos que yo había podido desarrollar en el tiempo. Los que me permitieron, después de ver mi evaluación y ver mis resultados, darme cuenta que en realidad sí, pese a no tener una formación 100% acabada en el tema de Religión, estaba bien enfocada dentro de los parámetros que el ministerio me pedía, como docente. Y eso me dio seguridad para seguir trabajando y buscando las otras herramientas que complementan el aprendizaje y el desarrollo personal, para después impactar a los estudiantes.” (Profesor 23)

“Me recuerdo de un colega, en realidad, que tomamos Gestión Pedagógica porque lo induje, de alguna forma, yo decía “Diego, mira, es necesario. En algún momento la evaluación docente te va a servir. Tienes que estar actualizado”. Y buscamos otro curso por allá, por aquí, que tienen descuentos, a veces, por las cajas de compensación y todas esas cosas. Un curso que salía, no sé, por darte una idea, 200 mil pesos o 500 mil pesos con las rebajas de 70%. O sea, pagas una cantidad mínima, pero logras actualizar un conocimiento, tener algo. Él es docente de Lenguaje, entonces yo dije “ya, mira, aquí hay algo de Comprensión Lectora, que yo creo que te puede servir, ¿te tinca?”. Bien, ok, tomó el curso y yo tomé Gestión de Proyectos a través de cursos a distancia. En este caso, era de la Católica ese curso, pero los otros, el de Gestión Pedagógica, también

lo tomamos juntos, y a los 2 nos sirvió. Porque eso nos permite tener claridad en cómo ordenar nuestros trabajos. Si nuestros objetivos, en el caso de una planificación, están bien redactados o no.” (Profesor 23)

“A veces uno es profesor especialista, yo lo soy de Lenguaje, estudio mucho, me gustan las letras, pero los profesores, como somos nosotros, que somos rurales, tenemos que abordar otras asignaturas, entonces tenemos que enriquecernos también. Y, por eso te digo, que la prueba de conocimiento es muy importante para nosotros, porque nos hace ampliar un poquito el conocimiento.” (Profesor 21)

Subcategoría 5. Aporte en la práctica docente

Los profesores manifiestan que la evaluación docente les ha permitido revisar sus prácticas pedagógicas e identificar oportunidades de mejora, obligándolos a corregirlas o bien a pensar en la importancia del aprendizaje para toda la vida. Los profesores asumen la evaluación docente como un catalizador que los moviliza a actualizarse y superarse, a no estar estancados, ya que deben ir renovando sus competencias y de esta manera dar respuesta a lo que se espera de ellos.

Sin embargo, se trataría casi exclusivamente del ámbito profesional de sus aprendizajes, como si el sistema de desarrollo profesional docente los llevara a invisibilizar aspectos personales y sociales de sus aprendizajes relevantes.

“Pero sí, como te digo yo, uno tiene que aprender y hacerlo, y si lo va a hacer, tiene que hacerlo bien. Por ende, si usted me dice si es que me ha ayudado, sí. Me ha ayudado a tener ciertas nociones, ciertas cosas técnicas para poder desarrollarlo en mi diario vivir, laboralmente. Me ha ayudado, no puedo decir, diría lo mismo que anteriormente: no me resta, me suma.” (Profesor 10)

“Yo creo. Sí, sí, a mí me ayudó mucho la evaluación docente, yo siento que la evaluación docente a mí me abrió, o sea, me hizo. Yo iba como caballo de carrera, la evaluación docente me amplió todo. Yo, ahora, con la evaluación docente, después que la hice, la quiero seguir haciendo. De hecho, yo este año la quiero hacer, pero no me corresponde. Me gustó mucho”. (Profesora 18)

“Y, finalmente, la evaluación docente te ayuda, el portafolio te ayuda, la prueba igual te ayuda, porque, de alguna manera, la prueba es súper complicada. Igual ahí te da, te da, te dice, hay un llamado de atención, que tú tienes que estudiar, que no te puedes quedar con los contenidos que tú aprendiste en la universidad. Eso, de alguna forma, te obliga. ” (Profesora 18)

“Y me he puesto a bajar material y a revisar, por ejemplo, cómo hacer una prueba. Y me he dado cuenta que tengo muchos errores en esas prácticas, o sea, tengo muchos errores en mis prácticas docentes. Entonces creo y lo estoy viendo como una posibilidad pa’ poder mejorar, no sé si me entiendes. Pero, en relación a decir “¡oh!, quiero hacer la evaluación docente bien, para salir Competente”. (Profesora 4)

Subcategoría 6. Preparación

Los profesores indican que es importante medir y conocer bien el propósito de la evaluación, agregando que se deben preparar dedicando muchas horas al estudio de las materias para obtener una buena calificación y así optar a mejores sueldos. Es interesante mencionar que, dentro de los relatos de los profesores, no se establece un vínculo entre la preparación de la evaluación y su transferencia o real aporte a su práctica docente cotidiana. Por ello, pareciera haber una suerte de instrumentalización, con una preparación y aprendizajes

técnicos que no necesariamente tienen que ver con lo que el profesorado aprende a lo largo de su vida para ser docente.

"Sí, totalmente. Creo que considero que es pertinente hacer esta evaluación para medir. Y también la prueba, la prueba de conocimientos es necesaria, es súper necesaria, sirve mucho, porque hay que estudiar hartito, igual." (Profesor 21)

"Como te dije, me gusta mucho como leer, empecé a leer, empecé a leer, quiero instruirme, qué era lo que buscaba la evaluación docente. A mí no me basta con que me digan "ya, mira. Si solamente lo que vamos a medir es eso". No me vengas con ese cuento, yo quiero ver cuál es la lógica que hay detrás, cómo se construye." (Profesor 24)

"Y, en esa obsesión, me di cuenta de que finalmente era, es un instrumento que intenta evaluar una forma de hacer las cosas. Y tú tienes que, de alguna manera, encarrilarte en esa forma de hacer las cosas. Y no hay siempre una forma, hay miles de formas, hay millones de formas. Y bueno, como soy bueno para seguir instrucciones y ese tipo de cosas, en todas mis evaluaciones me ha ido bien" (Profesor 24)

"yo lo hice de curiosa, porque cuando uno egresa, tenía que estar cuatro años en ejercicio y ahí recién uno se tiene que evaluar. Yo, este año, recién me tenía que haber evaluado obligatoriamente, eh, y me evalúe por curiosa, para saber qué era ese proceso que agobiaba tanto a mis colegas. Eh, y finalmente, y tampoco estudié, así como que también tengo, eh, colegas que estudiaban mucho para la Prueba de Conocimiento Específico. Eh, y se preparaban para poder tener un buen encasillamiento, porque tenía que ver con su remuneración, finalmente." (Profesora 25)

Subcategoría 7. Colaboración

A pesar de destinar gran cantidad de tiempo para cumplir con las diferentes etapas de la evaluación docente, los profesores destacan el poder trabajar en conjunto con sus pares. El trabajo colaborativo, traducido en la generación de espacios de conversación para intercambiar ideas, compartir errores y aciertos o simplemente reconocer la experiencia de cada uno de ellos. La gran valoración entregada a la colaboración contrasta con el foco sumativo de la evaluación docente, que es de carácter individual. Probablemente el foco formativo que le entregan los profesores propician estas instancias colaborativas.

"Eh, ocupé mucho tiempo, trabajé con colegas también, en conjunto, para poder ir desarrollando esto, apoyando y recibiendo apoyo, porque esa es la verdad. Y, eh, siento que me parece que lo más, lo más lógico, es que esta evaluación constante considere también toda la trayectoria que tú tienes en un año académico" (Profesor 16)

"En la escuela, nosotros, todos cuando nos evaluamos, generalmente siempre son de varios en la escuela, nunca ha habido una sola persona evaluándose en ese año. Entonces, trabajamos juntos en lo que es portafolio, en preparar las clases para las grabaciones, las entrevistas y todo eso. Generalmente trabajamos juntos nosotros, nos apoyamos, nos corregimos. Los que ya fuimos evaluados, "¿cómo nos fue?". Vamos revisando a ver cómo es esto, no sé qué, y vamos." (Profesora 26)

"Por lo tanto, no es, no es en contra del otro, porque yo, a lo mejor, no lo voy a perjudicar. Es más, puedo trabajar con él y mejorar mi trabajo también. Es lo que yo te decía del trabajo en equipo, creo que también lo permite la carrera docente, hoy día, en su evaluación." (Profesor 13)

"Encuentro que los procesos sí son atingentes a lo que uno realiza, digamos cada parte, cada proceso de la evaluación docente es importante,

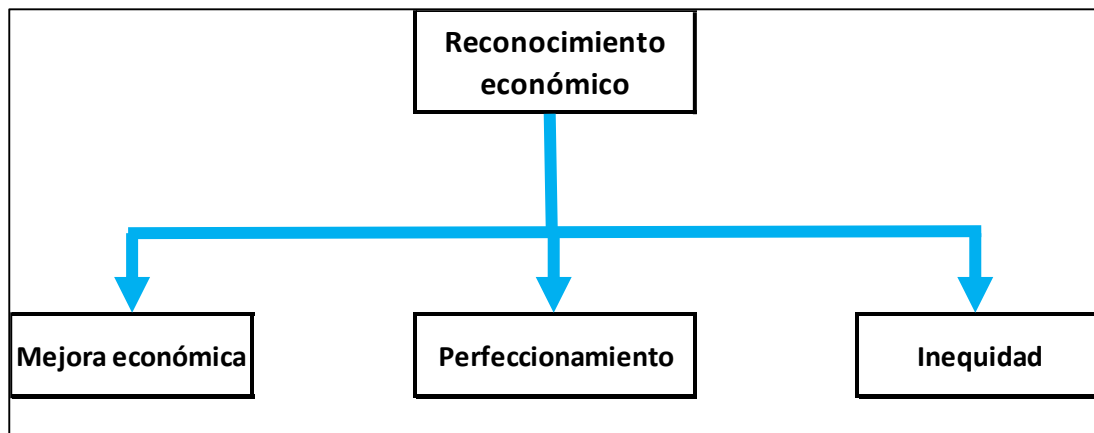
es relevante. Y, por ejemplo, el trabajo colaborativo, la clase filmada donde tú realmente, tú te muestras como profesor, creo que ese es una de las instancias más importantes como profesor, porque ahí te muestras tú realmente, cómo eres.” (Profesor 21)

7.3. Categoría 3: Reconocimiento económico

Esta categoría se caracteriza por presentar elementos significados como positivos por los docentes, con algunas contradicciones que se generan a partir de lo anterior, lo cual se aprecia de modo transversal, aunque queda claro especialmente en la tercera subcategoría. Los principales focos son la mejora económica, perfeccionamiento e inequidad. A continuación, la Figura 4 muestra el árbol de categoría de esta.

Figura 4

Árbol de categoría 4



Subcategoría 1. Mejora económica

Los profesores comentan que existe una desconexión entre lo solicitado por la evaluación y lo requerido por ellos como docentes. El único punto de encuentro es la oportunidad que entrega este proceso de evaluación de optar a mejores

rentas, las cuales les permitirían mejorar su calidad de vida o bien tener mayores recursos – con los que incluso, esperan apoyar de mejor manera a sus alumnos.

A pesar de que la renta esperada, depende de la categoría en que sean posicionados, los profesores no validan esta segmentación, indicando además que lo aplicado en la evaluación no tuvo un mayor impacto en su práctica docente.

“Entonces, si me hubiese ido mejor, si hubiese salido Destacado, obviamente ganaría harta plata más. Es harta plata más, pero es como eso.” (Profesora 5)

“Ahora, sí me ayuda o no, sí me ha ayudado en el proceso. En el camino, no, no me ha ayudado, no me ha aportado. Económicamente sí me ha aportado, ahora con la carrera docente. Pero no, ni un aporte así de algo que vaya a conocer nuevo, que me enseñe alguna tipología o algo nuevo, así de aplicación o de contenido. No, no es muy en mi parecer, no siento que me entregue nada.” (Profesora 26)

“Mira, y sin el bono de reconocimiento profesional, porque a mí todavía no me entregan mi título, mi primer sueldo con 18 horas fue 180 mil pesos. Y antes de la carrera docente yo, como con 30 y algo horas, sacaba 450. Y ahora, con carrera docente y en tramo inicial, con 40 horas estaba sacando 800 mil pesos. Y ahora, actualmente, estoy con 850 con 40 horas. Entonces ¡wow!” (Profesora 9)

“Y no puedo negar que la carrera docente me ha dado proyección económica, sí me ha dado y creo que es lo bueno. Entonces, ahora, estoy esperando, de hecho, que me reencasillen y, por lo tanto, sí o sí me va a subir el sueldo. Eso hace que, por un lado, yo pueda cumplir el tema de mi casa, que estoy intentando comprarme mi casa.” (Profesora 9)

"O sea, yo por lo único que quisiera hacer una buena evaluación, la próxima vez que me evalúen, no sé si lo voy a hacer o no, porque trabajo en otra cosa ahora, pero sería por las lucas. Porque para mí, no tiene una validez, que a mí me digan "un profesor es Destacado o un profesor es Competente, un profesor es Básico", para mí no tiene validez. Eso." (Profesora 5)

"Entonces, ahí estuvimos planteándole y claramente llegó esto de la carrera docente en donde, para muchos, yo creo que me incluyo, lo que sumo, eh, el hecho de pertenecer a la carrera fueron las lucas, porque obviamente, por darte un ejemplo." (Profesora 7)

"Pero el proceso es el que a mí no me, a mí no me gusta, la forma. Y la carrera docente, en la forma de categorizar a los profes, creo tiene sus cosas positivas, de ir tratando que el profe mejore. Creo que sí es una forma que si el profe mejora, eso significa más lucas, o un reconocimiento. También es súper válido y con conocimiento, que se mantiene en el tiempo." (Profesor 13)

"Con respecto a la carrera docente, yo quiero llegar a Experto 2, que es lo máximo. Y quiero llegar por un tema económico, si te soy súper honesto no me, no suelo ser una persona que miente ¿Por qué? Porque gran parte de mi sueldo yo lo devuelvo comprando ropa y cosas para mis estudiantes. O sea, yo soy un profesor que compra zapatos; soy el profesor que paga, paga pasajes; soy el profesor que, si algún niño me llama que no tiene para comer, porque esa es una realidad, lo hago. Y muchas veces, ni siquiera, se lo cuento a nadie, ningún colega, nadie. Por eso me interesa tener el dinero, por un lado." (Profesor 24)

Subcategoría 2. Perfeccionamiento

La posibilidad de optar a mejores categorías dentro del desarrollo docente moviliza sólo en cierto sentido a los profesores y profesoras a pensar en un aprendizaje a lo largo de la vida. Se puede desprender del relato que dentro de las motivaciones para desarrollar este aprendizaje su foco no se centra en la mejora de sus competencias docentes, sino que más bien, se orienta a las mejoras salariales que pueda obtener o bien a elevar su propio estatus dentro de sus pares, mediante la obtención de categorías con mayor status.

“Sí, que me fue bien en el portafolio. Pero yo encuentro que está bueno que nosotros tenemos que ir perfeccionándonos. Y si es gratificar, si hay una gratificación económica, mejor, para mí está bien. Tenemos que ir avanzando, si podemos avanzar a Expertos uno y así vamos, genial. Me parece muy bien.” (Profesora 18)

“Entonces, por eso, “ya, ah, la voy a hacer si me bien o mal. Total, no va a influir en nada. Voy a seguir siendo Inicial”. Cuando ya lleve más años de experiencia, ahí obvio que uno va a ser más consciente de lo que está haciendo, quizás me voy a preparar más, voy a ver bien como el contenido disciplinario, para poder subir y tener una remuneración más alta.” (Profesora 25)

“Y yo empecé a evaluarme, me evalúe, creo que he sometido a la evaluación tres veces. Las tres veces he salido Competente, di la prueba AVDI, que es una Prueba de Conocimientos de Especialidad que tuve. Me fue muy bien y me pagaban un dinero, una especie de bono AVDI que se llamaba, que era la Prueba de Conocimientos Disciplinarios. Y en eso, yo estaba.” (Profesora 8)

“Segundo porque, bueno, me he dado cuenta que también soy bueno para competir, o sea, me gusta la competencia. Pero no con el otro, me gusta desafiarme. Entonces, si la carrera docente se ha planteado como, entre comillas, como un desafío personal, cuando eventualmente hay muchas comunidades, no en la mía, pero hay muchas comunidades en donde como que se sacan en cara esto, “yo soy acá, yo soy esto””. (Profesor 24)

Subcategoría 3. Inequidad

El proceso de evaluación docente genera una sensación de inequidad en los profesores. El principal factor es la diferencia que se genera en sus rentas, donde aquellos que obtuvieron buena evaluación suben de rango e incrementan su renta y aquellos que no lo logran, no tienen opciones de aumentos e incluso ponen en riesgo su empleabilidad. En este proceso, se considera escasamente la trayectoria y experiencia del profesor, e incluso, el resultado se puede ver influenciado por la relación que se tiene cada profesor con su jefatura directa.

En el fondo, los profesores están dispuestos a ser evaluados, pero no comparten la forma del proceso, consideran poco justo que un hito marque sus opciones de desarrollo y crecimiento.

“Un poco más de lucas, en el sentido de que, la gente, han sido evaluados y los han encasillado en un nivel superior, les implica un bono de reconocimiento que sale en nuestra planilla de sueldo. Pero, aparte de eso, más nada. También, eso en un principio, también perjudicaba. Perjudicaba porque había gente que no se había evaluado y tenían mucha experiencia, porque estaban haciendo otras cosas dentro del colegio, que tuvieron que evaluarse y no salieron bien. Otros quedaron en nivel Inicial y para poder cambiar de categoría a nivel, no sé cuál es la otra, tienen que pasar ocho años, es un lío más o menos.” (Profesora 8)

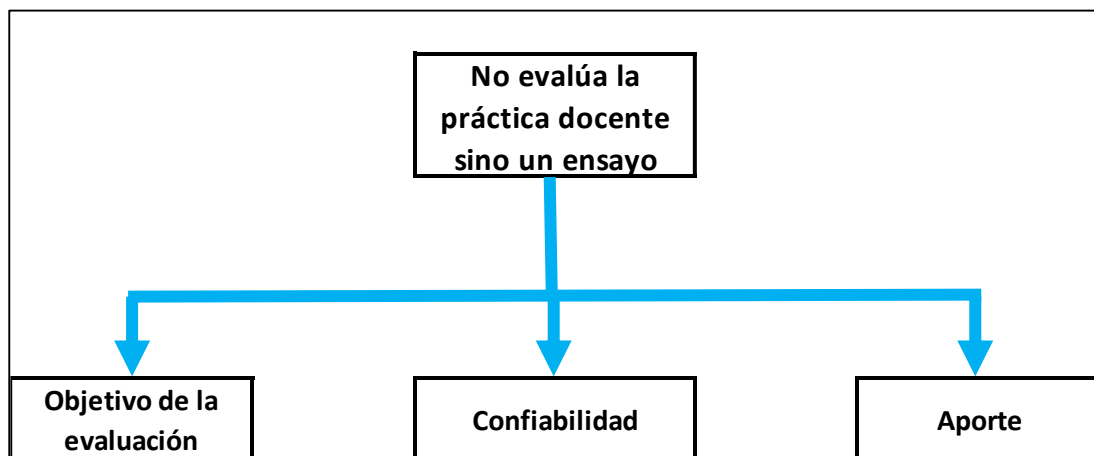
"Y si le caigo bien al jefe, también me puede dar una buena evaluación. Por lo tanto, no es el proceso dentro de la carrera docente, el proceso de evaluación es el que yo cambiaría. Yo no estoy de acuerdo cómo se hace. No con la evaluación docente, la evaluación, dentro de todos los trabajos, puede ser válido, para que te permitan crecer. Si yo soy bueno en lo que hago, a lo mejor va a significar, a lo mejor, más lucas, un reconocimiento o como se llame, pero lo va hacer." (Profesor 13)

7.4. Categoría 4: No evalúa la práctica docente, sino un ensayo

Esta categoría se caracteriza por presentar significados que son vividos como negativos por los docentes, y que dan cuenta de una suerte de entorno simulado de desarrollo profesional. Los principales elementos son objetivo de la evaluación, confiabilidad y aporte. La Figura 5 resume el árbol de esta categoría.

Figura 5.

Árbol de categoría 4



Subcategoría 1. Objetivo de la evaluación

Nuevamente se presenta la desconexión entre lo solicitado por la evaluación y lo requerido por los docentes, donde por una parte el profesor siente que debe

demostrar mediante diversos instrumentos que cumple con los estándares solicitados, conocimientos y cierto nivel de habilidad; mientras que por otra parte, manifiestan que se sienten sólo una parte- como engranaje- y no el centro del proceso, ya que este no considera elementos que son muy importantes para ellos como el contexto en el que trabajan, las reales competencias que deben desplegar, y su trayectoria. Para el profesorado, la evaluación docente no refleja lo que realmente pasa en el día a día.

En definitiva, para ellos la evaluación se traduce en completar los instrumentos y generar acciones que solo aumentan la tensión de ellos y sus alumnos.

“Creo que, si hacemos un poco, aquí hacemos la división que la evaluación docente, la carrera docente, todo lo que expresa eso a nivel cuantitativo, que no habla de la calidad de un profesor, sino que te habla de la calidad de un documento, de cómo puedes hacer un documento. Creo que no refleja fielmente el trabajo que uno hace en la escuela.” (Profesor 10)

“Yo creo que no mide lo que es una clase, lo que es un... La trayectoria docente. No me gusta mucho la evaluación a mí. La encuentro, como que es, no sé cómo decir, como una mentira, por así decirlo. Porque hay profesores que pagan por hacerla. O crean una clase magistral y en realidad no es lo que hacen día a día.” (Profesora 27)

“Todo lo demás que va en el portafolio es escritura. Es lo que uno puede inventar, por así decirlo. Pero en la práctica, es distinta.” (Profesora 27)

“Volver a evaluarme, más que nada. O sea, por la evaluación docente, poh’, era lo único que tenía que venir y mostrar una realidad, que no era totalmente verídica.” (Profesor 28)

“¿Para qué gastar tanto dinero? Se gastan tantos millones de pesos en realizar este tipo de evaluaciones que, al final, a lo único que lleva es

estrés, un agobio laboral importante. También lleva al estrés de los niños, que los niños también se ponen nerviosos al ser grabados, al consultarle cosas. Lo que provoca que, al final, el sistema vaya desmoronándose, de cierta manera, y que no se enfoque en la realidad y el contexto de los chicos. " (Profesora 2)"

Subcategoría 2. Confiabilidad

Los profesores cuestionan los resultados de la evaluación docente. Les es difícil asumir un proceso que no considera el contexto, donde lo importante es calificar y no buscar opciones de mejora. Para ellos, el categorizarlos dentro de un proceso estandarizado, los obliga a realizar acciones para cumplirlas, que van en contra de su sentido vocacional y valórico, donde lo que ellos consideran importante está invisibilizado y solo deben rendir cuentas de elementos que son parte de sus prácticas diarias, por lo que los resultados de estas rendiciones no les son confiables.

"Ahora, igual me, siempre me ha llamado la atención esta evaluación y yo como que quisiera tener la... Como la varita mágica, para poder hacer un súper portafolio. Porque, ponte tú, tengo compañeros que, uno se da cuenta, en el ejercicio docente, que no están ni ahí con los niños, que sus clases son súper, de repente, muy... Muy lejos de lo que tú dirías es un profesor bacán: prepara sus clases, hace, los niños se quejan que no entienden y todo, y de repente "oh. Destacado". ¿Cachay? Y tú dices "chuta". " (Profesora 5)

"Yo, por ejemplo, salí super bien en Interacción Pedagógica y yo tengo colegas que salieron súper mal en Interacción Pedagógica y realmente son colegas que se comunican súper bien con sus estudiantes dentro del aula." (Profesora 5)

“Desde el marco de la buena enseñanza y de los otros parámetros que hay para medir un poco la educación de nuestro país, eh, se forman desde una visión utópica. No ven la realidad de algunos, de algunos sectores. Entonces, al final, no sé poh’, siento que, literalmente, que para él, para algunos sectores, yo creo que se puede dar el, que pueda ser verídico el marco de la buena enseñanza. Para otros sectores, siento que es una mentira, y que, literalmente, para la carrera docente uno miente no más, poh’. No, no puede, es mentira que uno pueda.” (Profesor 28)

“No pasó, sino que los chiquillos hicieron la tarea en su casa, pudieron haber pedido ayuda o a internet, o al hermano, o al tío, o al papá, o a la mamá, o a lo que sea. Y me van a entregar resultados que, quizás, estén todos correctos, pero no son los reales. No son los reales, entonces, no. Yo encuentro que, en este contexto, no tiene sentido tomar la evaluación, no tiene sentido invertir tanto tiempo, esfuerzo y dinero y todo lo que se pueda invertir en esto, para encasillar a alguien que, en el fondo, no. Lo va a hacer con resultados falsos.” (Profesor 12)

“Yo creo que este es un instrumento demasiado genérico. Que no toma la realidad, ni el contexto de cada una de las escuelas. Por lo tanto, la mejor evaluación, según yo, debería ser de los jefes directos, de los directivos. Así de sencillo.” (Profesora 2)

Subcategoría 3. Aporte

¿Se puede instalar alguna conducta verdaderamente relevante, o modificar la forma de hacer las cosas, realizando una medición anual y sin una continuidad a lo largo del año? Para los profesores y profesoras entrevistados definitivamente no se puede. Ellos indican que la evaluación docente es un hito puntual, una especie de fuego artificial que cobra vida en cierta época del año, que llega muy bien armada con sus procedimientos y manuales, documentos que al leerlos

incluso les resultan inspiradores, pero que están diseñados para un contexto ideal y lejano. Para el profesorado, la evaluación docente no considera la carga diaria de los profesores, las características del establecimiento educacional y de los alumnos.

En el relato de los profesores se percibe un ánimo de resignación, en el cual, deben rendir cuentas por algo que no comparten, de la cual depende su continuidad laboral pero que, por otro lado, es la única herramienta disponible para optar a una mejora en sus rentas.

"Pero también, termina la evaluación docente y el tiempo que dura tus autoevaluaciones y tu trabajo, se termina la evaluación y te dan los resultados y después vuelve a la misma dinámica. Hasta que después, vuelve la segunda, qué se yo." (Profesor 22)

"No. O sea, cambió el hecho de hacer este portafolio, que le dieron más prioridades a otras cosas. Cambiaron el porcentaje, pero al final es lo mismo: es hacer una fotografía del momento. Que, si no hay un seguimiento, o un trabajo posterior con el docente, queda ahí nomás. El trabajo que dura en hacer el portafolio y las jornadas que te dan para poder autoanalizarse, y ver cómo vas haciendo tu trabajo, que encuentro que es súper positivo. Pero eso, en el día a día, no se da, porque, con suerte, tienes las horas para poder planificar." (Profesor 22)

"Terrible, poh'. (Risas). Terrible. Yo considero que no debería existir, de partida. Esa evaluación no debería existir. Yo ya te lo había mencionado, pero es la única manera. Es como el SIMCE, al final, como tipo PSU. Es lo que hay, y hay que seguir avanzando no más, porque, lamentablemente, nosotros como profesores no pudimos hacer nada en su minuto. Menos ahora, que ya está establecido. Y si me tocara evaluarme, no lo haría no más. Es que no se puede ¿Cómo te vas a poder evaluar, si no estás con los niños? Tú sabes lo que conlleva el hecho de trabajar con los niños, en

el sector rural. Y, además, estar enfocado y estresado con este tema”
(Profesora 2)

“Es que yo creo que, o sea, de alguna manera tiene, tiene estructuras o tiene directrices que van a, que sirven, que son buenas. De hecho, yo me leí todo el mamotreto y los encontré poéticos. Encontré que estaba muy bien redactado, de hecho, dije “¡wow! ¿Qué país es este? Porque quiero vivir ahí”. Pero resulta que, en la práctica, insisto, los contextos son súper variados. Porque te piden alguien ideal, en un contexto ideal, en una sala ideal, con estudiantes ideales. Y eso no existe. Y yo veía que eso era muy complejo de aplicar, porque para que tú pudieses responder correctamente todo ese tipo de cosas, habría que entrar a falsear, de alguna manera.” (Profesora 29)

“Y, por lo demás, la evaluación docente tiende a ser un, sobre todo en la etapa, la parte de la filmación de la clase, tiende a ser un tanto, como un show mediático. Por lo general, los profes lo preparan, lo ensayan, cuando debería ser algo un poco más espontáneo. Lo ensayan con los estudiantes, buscan al mejor curso, en algunos establecimientos o algunos profesores, toman cursos prestados entre comillas, porque no le hacen clases. Entonces, me parece que la evaluación docente no ha cumplido su objetivo de acompañar a los docentes, sino que ha sido más bien punitiva. Y, por ejemplo, si hay profesores que salen Básicos en tres evaluaciones seguidas o Insatisfactorio, los pueden sacar del sistema.” (Profesor 30)

8.- Discusiones y conclusiones

La evaluación de desempeño ha tenido un impacto potente en la gestión de personas al interior de las organizaciones productivas, pero pareciera tener un sentido radicalmente diferente en el ámbito educativo. Los sistemas de evaluación tienen focos diferentes, y pueden buscar evaluar el papel de los objetivos y metas de una empresa, la contribución del desempeño individual para asignar recompensas, el rendimiento global, la optimización de recursos, o para juzgar el valor o valorar la actuación de una persona (Sánchez & Calderón, 2012). Dado esto, sería importante preguntarnos si los profesores pueden ser evaluados desde esta lógica y si alguno de estos enfoques responde a la realidad escolar.

Según la literatura revisada en esta tesis, la evaluación de desempeño docente se centra en la función que esta ejercerá, con un foco administrativo, dejando de lado la finalidad, que se centra en lo pedagógico. De este modo, existe un débil abordaje de evaluaciones formativas que permitan retroalimentación y un aprendizaje constante del profesorado (Sandoval y otros 2022).

En las entrevistas realizadas se detectaron diversas dificultades que debe enfrentar el profesorado en la evaluación docente, pero también se pudo apreciar que este proceso les ha significado a algunos ciertos beneficios, generando una actitud positiva frente a ella. Asimismo, existe un pequeño grupo, donde el mismo profesor o profesora tiene una mirada dual, compartiendo una actitud positiva y negativa de la evaluación docente. Algo relevante que manifiestan los profesores, es la desconexión entre a la evaluación y su práctica docente diaria, interpretándolo como un proceso paralelo, donde, por una parte, se encuentra el conocimiento prescriptivo, y por otra, el conocimiento práctico, generando una ruptura en lo que se conoce como conocimiento profesional (Riscanevo & Jiménez, 2017). Esto posiciona al profesor como maestro, pero lo limita en su rol de aprendiz. El aprendizaje del profesorado no finaliza con su formación universitaria, sino que se extiende a lo largo de toda su vida (Galaz 2011) y no se trata de un proceso exclusivamente profesional. El profesorado aprende de su

experiencia, de sus compañeros, de la política, de las normas, de la interacción con sus estudiantes, con las familias de sus estudiantes, así como de sus propios acontecimientos personales y familiares. El profesorado aprende de manera profesional, pero, sobre todo, aprende en cuanto persona adulta.

Esta desconexión entre conocimiento prescriptivo que instala la política, y el conocimiento práctico que rescata el profesorado, invisibiliza muchas de los conocimientos que los profesores deben poner en práctica al momento de realizar sus clases. Estos conocimientos emergentes no necesariamente son del ámbito formal y tampoco se pueden encasillar a momentos estancos del ciclo vital (Salmerón, et. al. 2017). Los procesos de aprendizaje son constantes y se pueden obtener de manera formal, informal y no formal, abogando por un desarrollo social, cultural, laboral y cívico (Tingo, 2022).

Es muy difícil poder instalar -y así lo expresan los profesores - una orientación al aprendizaje a lo largo de la vida, donde en la evaluación docente la función está por sobre la finalidad, entendiendo la función como algo de carácter social que tiene la intención de calificar y representar el juicio evaluativo y la finalidad como algo de carácter pedagógico que busca información para mejorar los procesos formativos, buscando retroalimentar y tomar decisiones de mejora (Sandoval et. al., 2022).

Esto es evidente en el relato de los profesores, los que expresan el enfoque sumativo por sobre el formativo de la evaluación, asociando este enfoque a algún tipo de medición donde se ubica al profesor en un determinado nivel. Este proceso es enfrentado con temor debido a que toda una carrera profesional, con años de experiencia y trayectoria, se pone en riesgo al enfrentar cada período de evaluación. El profesorado se siente enjuiciado y apuntado, como los responsables de la supuesta “mala calidad de la educación en el país”, y con ello, se justifica que deban someterse a un proceso de rendición de cuentas (Marc, 2005).

La ausencia de un enfoque formativo prioriza el conocimiento prescriptivo, la que se puede interpretar como una especie de “vacuna”, con la cual, el profesor es inoculado para disponer de lo aprendido durante cierto tiempo. Después debe

volver a vacunarse para que el aprendizaje continúe activo en su sistema. Esto no posiciona a los profesores como aprendices permanentes, es decir, como adultos que aprenden a lo largo de sus vidas, donde la formación y experiencia es un proceso continuo que se ocupa de cuestionar actitudes y comportamientos, pasando de períodos de aprendizaje limitados en el tiempo al aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Ribadeneira et. al., 2022)

El actual proceso de evaluación docente, en su afán de estandarizar, no posiciona a los profesores como adultos capaces de aprender en el día a día, ya que se enfoca en lo general y no considera las particularidades y deja de lado aquellas cosas con la que se enfrenta el profesor diariamente. Con esto, la cotidianidad de la experiencia subjetiva del docente pareciera ir por un camino paralelo al discurso de la política pública, como si se tratara de dos mundos paralelos. Así, el profesorado destaca cuestiones cotidianas como centrales en su quehacer, como la violencia, la inclusión, la diversidad y la multiculturalidad, que invitan al profesor a procesos constantes de construcción y adquisición de conocimiento, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades (Tingo, 2022).

Finalmente, sería importante contrastar lo solicitado versus lo requerido, es decir, qué requiere del profesor la evaluación docente, y por otro lado qué requiere el profesor. En primer lugar, las diferentes políticas públicas han planteado la necesidad de evaluar el desempeño docente (Gálvez, & Milla, 2018). En Chile, esto se realiza mediante un hito anual, compuesto por diferentes instrumentos de evaluación, donde los resultados -apoyados desde una lógica gerencialista- favorecen la gestión del talento humano organizacional relacionada con crecimiento profesional, bonificaciones, compensaciones, y selección de candidatos (Zapata et. al., 2021).

En este enfoque gerencialista, lo que los profesores requieren, según lo expresado en las entrevistas, no es apreciado. Ellos esperan un modelo de evaluación para el aprendizaje, que potencie las habilidades cognoscitivas, metacognoscitivas y sociales, que apunten hacia la reflexión, participación y responsabilidad del propio proceso formativo (Marc, 2005). Apuestan por un

enfoque que considere el contexto, la experiencia y sobre todo, les permita transitar sin temor y desconfianza al aprendizaje a lo largo de la vida.

Después de analizar los significados que los profesores tienen sobre el proceso de evaluación de desempeño docente, esta tesis muestra que la lógica gerencialista que está detrás de ella, expresada en su formato de evaluación sumativa, lleva a los profesores a la búsqueda de aprendizajes que les permitan rendir de mejor forma posible. Aquel hito puntual conocido como evaluación docente no se orienta a un aprendizaje a lo largo de la vida, donde el incentivo perverso de acceder a mejores categorías y rentas esconde la frustración, el temor y la desconexión de la realidad del proceso. De este modo, y pese al reconocimiento de la existencia de pares con los cuales conversar y comisiones comunales que participan del proceso, el actual sistema de evaluación deja en soledad a un profesorado que no trabaja solo, y que, en el corazón de su trabajo, ha puesto al colectivo, y a su identidad colectiva.

Los aportes de esta tesis a la educación de personas jóvenes y adultas, se centra en la mirada del profesor como maestro y aprendiz, en la cual, la evaluación docente solo destaca el conocimiento prescriptivo, el cual se adquiere principalmente en el ámbito formal, invisibilizando el conocimiento práctico, ligado a la experiencia, a la interacción con sus pares y entorno. Este conocimiento es el que les permite abordar sus funciones diarias, donde el profesor debe poner en escena todas su habilidad y aptitudes para enfrentar fenómenos sociales como la seguridad, multiculturalidad, pandemia, inclusión y diversidad.

Una de las limitaciones de esta tesis, tuvo que ver con el foco mismo de la investigación en la cual se sitúa; ya que, revisar las entrevistas a la luz de la comprensión y definición del profesor como una persona adulta que aprende a lo largo de su vida, resultó un elemento especialmente innovador y disruptivo, lo que complejizó el enfoque de los análisis. De todos modos, parece ser un desafío interesante, ya que sitúa al docente en el lugar del aprendiz, en contraposición a una política que sólo lo mira como un enseñanza o maestro. Lo paradójico de este abordaje es una invitación contrahegemónica a mirar de un modo diferente los

efectos subjetivos de las políticas educativas, pero, sobre todo, a destacar la experiencia subjetiva por encima de lo que las prescripciones indican.

Finalmente, para futuros estudios se podría realizar una comparación entre los relatos de los profesores y su ajuste a la realidad con el DS 192 del Reglamento sobre evaluación docente, principalmente en lo referido a evaluadores y al desarrollo de los instrumentos por parte de los profesores. Y un punto que queda pendiente de esta tesis en particular, es analizar los significados de aquellos profesores que tiene una mirada dual, compartiendo una actitud positiva y negativa de la evaluación docente, en el caso de esta investigación de los 30 profesores entrevistados, 7 de ellos se encontraban en esta situación.

Referencias

- Ávalos, B.; Cavada, P.; Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Batisteti, É. M., & Mello, R. R. (2021). Comparación de los conceptos de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y “educación permanente”. En SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2250>
- Bernal, D.; Martínez, M.; Parra, A. & Jiménez, J. (2015) Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2(2) 107-124
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82
- Castillo-Miranda, S., Williamson, G. & Hidalgo-Standen, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20 (3), 364-381. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>
- Cavieres-Fernández, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280.
- Celis, C. (2021). Propuesta de formación docente para profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, LI(1), 255-282, <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.202>
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2008) *La cuestión docente Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios CIEPLAN*, (45), 5-32.

- Colegio De Profesores De Chile (2005). Propuesta Educacional del Magisterio a la ciudadanía y a los candidatos a la presidencia de la República. *Revista Docencia*, 27, 4-13
- Dávila, D. (2013). "Aprendizaje a lo largo de la vida". Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. *Ciencia y Cultura*, (30),87-101, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839843005>
- Docentesmas, (2021). www.docentesmas.cl
- Editorial Docencia (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la Educación. *Revista Docencia*, (10), 59-66.
- Elizalde, L. & Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300004&lng=es&tlng=es.
- Espinoza, Ó. & González, L. (2011). Experiencias y aspectos a considerar para la implementación de un sistema de información de apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida en Chile. *Calidad en la educación*, (34), 125-163. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100008>
- Fardella, C. & Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Feldfeber, M., & Saforcada F. (2005). La Educación en las cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica*, (33), 01-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200005&lng=es&tlng=es
- Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje, *Educere*, 25(81), 657-667, <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/>

- Gairín-Sallán, J.; Muñoz, J.; Silva, P. & Suárez, C. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250046, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- Galaz, A.; Jiménez-Vásquez, M. & Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100177&lng=es&tlng=es.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- García-Rodríguez, M.O.; Meseguer-Martínez, L.; González-Losada, S. & Barrera Torrejón, R. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía, *Revista de Educación*, 363, 101-127, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-172>
- Gentili, P. & Suárez, D. (2005). Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En P. Gentili y D. Suárez (Comp.) *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries *ERIC/ECTJ Anual*, 29 (2), 75-91
- Herrera, J.; Guevara, G. & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000200013&lng=es&tln=es.

- Letelier, M. E. (2020). La comprensión del cerebro y la educación de personas jóvenes y adultas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200177>
- Lopes de Oliveira, M.; Ostoic, C.; Ramírez, O.; Riquelme, P.; Rodriguez, J.; Sosa, E.; Valderrama, M. & Young, W. (2022). Aprendizaje a lo Largo de la Vida: El Reto Continuo hacia el Futuro. 3er Congreso Edutic en: <https://www.edutic.org/insight/aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-el-reto-continuo-hacia-el-futuro/>
- López Serrano, M. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *CONDUCIR. Rev. Iberoam. investigando Desarro. Educación* 10 (19) e003 <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Lorenzo-Rial, M.; Pérez-Rodríguez, U.; Varela-Losada, M. & Vega-Marcote, P. (2020). ¿Influyen las características personales del profesorado en formación en sus actitudes hacia una educación ambiental transformadora? *Pensamiento educativo*, 57(2) <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.2>
- Marc, J. (2005). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, (20), 93-98. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2005000100007&lng=en&tln=es.
- Martínez-Salgado, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619
- MINEDUC (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Gobierno de Chile
- Moreno, A. & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación. *Educación en Revista*, (51), 51-66.
- Moreno, K. & Soto, R. (2017). Restablecimiento del Derecho a la Educación: Identidad Narrativa de Mujeres Mayores. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 91-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200007>

- OCDE (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2017) Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (Originalmente publicada por la OCDE en inglés con el título: Education in Chile, Reviews of National Policies for Education) Santiago: OCDE.
- Pérez-Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla
- Prieto, M. (2001). La investigación en el aula ¿una tarea posible? Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.
- Prudencio, J. (2016) Propuesta de un modelo de gestión educativa relacional compleja. *Revista Acta Nova*, 7(3), 352-366.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. & Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del portafolio docente en Chile, *Educ. Soc., Campinas*, 40, e0209826, <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019209826>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. & Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Izquierdas*, (51), 1-16, <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art14.pdf>
- Ribadeneira, D. A., Arellano, F. J., Zaruma, O. & Cevallos, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 11–22. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>
- Riscanevo, L. & Jiménez, A. (2017). El aprendizaje del profesor de matemáticas como campo investigativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (28), 173-196. <https://doi.org/10.19053/01227238.6247>
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20 (1), 41-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279.
- Salmerón, J. A., Escarbajal, A., & Martínez, S. (2017). Estudio sobre una experiencia educativa con mujeres mayores en centros sociales. Implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 317-334. <https://doi.org/10.5209/RCED.52381>
- Sánchez, J. & Calderón, V. (2012). Diseño del proceso de evaluación del desempeño del personal y las principales tendencias que afectan su auditoría. *Pensamiento & Gestión*, (32), 54-82. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-62762012000100004&lng=en&tlng=es.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Revista Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011) Nuevas políticas públicas, epocalismo e Identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. Reu, Sorocaba, SP, 37(1), 123-141.
- Solar, H., Ortiz, A., & Ulloa, R. (2016). MED: Modelo de formación continua para profesores de matemática, basada en la experiencia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 281-298. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500016>
- Soto, V. (2006). Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad. *Revista Docencia*, (30), 71-83.
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educ. Rev*, Curitiba, 48, 1-18
- Tingo, F. (2022). Saberes emergentes en contextos dislocados: discursos sobre la alfabetización de personas adultas en el Ecuador. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(1), 1-23, <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260115>

UNESCO (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago: OREALC/UNESCO

Valencia, A. (2009). La razón narrativa frente a la política pública: una lección desde las subjetividades. *Sinéctica*, (33), 01-14.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000200003&lng=es&tlng=es

Zapata, J.; Gasca-Hurtado, G.; Manrique-Losada, B. & Machuca-Villegas, L. (2021). Caracterización de métodos de evaluación de desempeño para equipos de desarrollo de software. *Ingeniare. Rev. chil. ing.*, 29, 1, 129-140.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052021000100129>.