

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS NATURALES Y QUÍMICA



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EVALUACIÓN
DOCENTE EN PROFESORES DE CIENCIAS
NATURALES Y QUÍMICA

**Tesis presentada en la Facultad de Educación de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Licenciado/a en Educación**

Profesor guía : Mg. Jaime Andrés Hidalgo Rivera

Seminaristas : Pablo Tomás Gutiérrez Cortés

Francisca Luisa Ester Moya Toledo

Daniel Alejandro Palma Díaz

Valentina Ivonne Rivas Mellado

Enero de 2019

Barrio Universitario, Concepción, Chile.

©2019 Jaime Andrés Hidalgo Rivera, Pablo Tomás Gutiérrez Cortés, Francisca Luisa Ester Moya Toledo, Daniel Alejandro Palma Díaz, Valentina Ivonne Rivas Mellado

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Agradecimientos

Agradezco a mis papás por su apoyo incondicional y acompañarme en esta etapa. A mi Karen Betty, por todo su apoyo y ánimo durante todos estos años. A mis amigos/as de Valdivia (Papa, Mari, Banana e Illanes), que pese a la distancia, estuvieron ahí en todo momento sacándome una sonrisa. En especial a Mechita y Justito (Q.E.P.D), por el amor y dedicación a la Pedagogía y por ser mi ejemplo a seguir.

Tomás Gutiérrez.

Agradezco a mis padres y hermana por estar en todo este camino recorrido. Por su paciencia, su apoyo incondicional y sobre todo por sus consejos en los momentos en donde ya desistía. A Patancita por ser la principal promotora de mis sueños y jamás dejar que me rindiera, dándome ánimo y confiando en mí. A Rodriguito, mi guía de esperanza y luz.

Francisca Moya.

Por inculcar la perseverancia, compromiso y el valor de una carrera universitaria mis agradecimientos van a mis Padres, hermanos, familia y amigas. Por su amor, su incondicionalidad y dejar que nunca me rindiera ante los fracasos universitarios mi gratitud a Felipe, porque me dan sonrisas, motivos y razones para ser mejor, gracias Martín Alonso y Laura Trinidad.

A la memoria de mi papá Heriberto Rivas.

Valentina Rivas

Agradezco a mis padres, Marisol y Luis, y a mi hermano Luis por brindarme todo el apoyo, paciencia y preocupación durante todos los años de universidad. A mis amigos por alentarme, apoyarme, sacar sonrisas y darme el “empujoncito” cuando más lo necesitaba. Y dar un agradecimiento especial a mi abuelita Uberlinda I. (Q.E.P.D) por su cariño y preocupación los cuales siguen hasta el día de hoy a mi lado.

Gracias por estar presentes, no solo en esta etapa de mi vida, sino en todo momento ofreciendo lo mejor para mi persona.

Daniel Palma.

Índice

Agradecimientos	iii
Índice	iv
Resumen	viii
Capítulo 1: Introducción	1
1. Introducción	2
1.1. Antecedentes: La Carrera Docente	3
1.2. Planteamiento del problema	25
1.3. Pregunta de investigación.....	25
1.4. Objetivos de la investigación.	25
1.5. Estado actual del fenómeno en estudio.	26
1.6. Justificación, interés y originalidad del tema elegido.	31
Capítulo 2: Referentes Teóricos	33
2. Las representaciones sociales.....	34
2.2. Concepto de Representaciones Sociales	36
2.3. Las representaciones como doble sistema: sistema sociocognitivo y sistema contextualizado	40
2.4. Factores que originan una representación social	42

2.5.	Formación de las representaciones sociales	43
2.6.	Funciones de las representaciones sociales	45
2.7.	Dimensiones de las Representaciones Sociales	46
2.7.1.	La actitud.....	47
2.7.2.	La información.....	47
2.7.3.	El campo de la representación.....	48
2.8.	Organización y estructura de las representaciones sociales	49
2.9.	El núcleo central: Dimensiones y funciones del núcleo central.....	49
2.10.	Elementos periféricos	51
2.11.	Conceptos afines a las representaciones sociales pero que no deben confundirse.....	54
Capítulo 3: Metodología		58
3.	Metodología de la investigación.....	59
3.1.	Paradigmas, modelo y tradiciones de investigación.	59
3.2.	Diseño de Investigación.....	61
3.3.	Muestra.....	72
3.4.	Instrumentos de recopilación de la información.....	76
3.4.1.	La entrevista cualitativa	77
3.4.2.	Tipos de entrevista.	79

3.4.3. Tipos de pregunta de investigación	80
Capítulo 4: Fases de la investigación	85
4. Fases de la investigación.....	86
Capítulo 5: Representaciones sociales de la Evaluación Docente en profesores de Ciencias Naturales y Química.....	90
5. Análisis de las entrevistas.....	91
5.1. Análisis por entrevistado.....	91
5.2. Análisis por pregunta.....	107
5.3. Análisis preguntas anexas.....	118
Capítulo 6: Conclusiones	120
6. Conclusiones y sugerencias	121
Capítulo 7: Plan de trabajo	127
7. Carta Gantt	128
7.1. Carta Gantt.....	129
Bibliografía y referencias	130
Cuerpos Anexos	137
Entrevistas.....	137
Entrevistado “A”.....	137
Entrevistado “B”	143

Entrevistado “C”	148
Entrevistado “D”	157
Entrevistado “E”	164
Entrevistado “F”	168
Cartas de consentimiento informado.....	173

Índice de figuras

Figura 1: Niveles de desempeño en la Evaluación Docente	30
Figura 2: Esquema de interacción social según Serge Moscovici.....	38
Figura 3: Esquema de funciones, dimensiones y organización de las Representaciones Sociales.....	53
Figura 4: Diagrama del orden para entrevistas cualitativas.	81

Índice de tablas

Tabla 1: Resumen principales características de las entrevistas.	79
Tabla 2: Clase de preguntas.....	81
Tabla 3: Fases de la investigación.	86
Tabla 4: Análisis de entrevistas.....	92
Tabla 5: Resumen de los datos de los entrevistados.	107

Resumen

La presente tesis busca entregar cuáles son las representaciones sociales de un grupo de docentes de pedagogía en ciencias naturales y química acerca del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno, explorando los significados que otorgan los profesores a la Evaluación del Desempeño Docente en el contexto del para qué, qué, y cómo este proceso se evidencia. Además de demostrar cual es el centro de preocupación del profesorado con referencia al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, considerando su intencionalidad y/o carácter, los procedimientos e instrumentos empleados, las capacidades de quienes los evalúan, los marcos reguladores, las consecuencias u otros.

La indagación consiste en una investigación cualitativa, basándose en un estudio de campo centrado en el interés de la situación misma. Posee un carácter descriptivo con un tipo de diseño fenomenológico. Aplicando una técnica de recogida de datos, mediante la entrevista de tipo semiestructurada.

Los resultados obtenidos, reflejaron que las representaciones sociales en su mayoría se identificaron con factores emocionales de los docentes, arrojando opiniones negativas frente al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente e

involucrando desgaste profesional de los entrevistados, en relación al mismo tema.

Finalmente se concluyen sugerencias para mejorar el procedimiento del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente.

Palabras claves: Docentes, investigación cualitativa, diseño fenomenológico, evaluación docente, carrera docente, representaciones sociales.



Capítulo 1: Introducción



1. Introducción

Una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Múltiples son los modelos existentes y múltiples también los mecanismos de implementación. En Chile se ha logrado definir con la colaboración de diferentes actores un Marco Regulador Legal y también un Marco para la Buena Enseñanza que indica lo que se entenderá por un Buen Docente. El fundamento de la evaluación tiene un carácter fundamentalmente formativo y constituye una oportunidad para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar, y de esta forma desarrollar una Carrera Docente. Los hallazgos, sin embargo, plantean ciertas reticencias por parte de los docentes lo que los ha llevado a lo largo de estos años a plantearse de manera crítica ante la Evaluación Docente es por ello que se hace necesario visitar al Docente y desde su mirada indagar cuáles son sus creencias en relación al Sistema de Evaluación docente chileno.

1.1. Antecedentes: La Carrera Docente

A nivel internacional hay tres aspectos a considerar con relación a la carrera docente: el acceso a la profesión docente; los sistemas de promoción: vertical y horizontal (se incluye Evaluación Docente); la jubilación y retiro.

En relación al acceso, existen diferencias entre los países en cuanto al método de selección: distintos son los criterios necesarios para poder presentarse al proceso selectivo; la autoridad educativa encargada de la contratación o el tipo de contratación, no necesariamente son equivalentes; no es condición básica e imprescindible para ser docente en todos los países poseer la certificación o Licencia.

En la educación pública existen básicamente, tres formas para la selección de docentes por parte de las administraciones correspondientes: oposiciones, concurso y selección libre. En donde el acceso por oposición se entiende como un proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación y ordenación es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación en donde los candidatos han de demostrar sus conocimientos y aptitudes para la docencia y para la materia o especialidad a la que se presentan. El acceso por concurso de méritos será aquel proceso de selección basado en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. A partir de ellos las autoridades seleccionan y ordenan a los aspirantes (currículum vitae). Y finalmente la selección libre estará dada porque los propios Centros o Unidades educativas o la autoridad local selecciona, no

existe regulación de orden superior que establezca unos criterios comunes. El centro o autoridad local realiza la convocatoria de vacantes y ordenan a los aspirantes por sus propias pautas.

Con relación a la promoción: la preocupación por mantener a los profesores motivados mediante un reconocimiento externo es general en todos los países de Europa y América. Dos son las estrategias diseñadas para lograrlo. Por una parte, lo que se puede denominar como promoción horizontal, por la cual los docentes ven reconocido su trabajo mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón, sin que ello suponga modificar sus labores de docente de aula o asumir mayores responsabilidades. Y, por otra parte, mediante la promoción vertical por la cual los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial. Todo lo anterior mediado por la evaluación de desempeño docente.

En cuanto a la jubilación y retiro, en todos los países, los docentes tienen derecho a cesar en su actividad laboral por razones de edad o años de servicio, manteniendo ingresos como pensión de jubilación. Sin embargo, existen importantes diferencias en las condiciones y características para este retiro entre diferentes países.

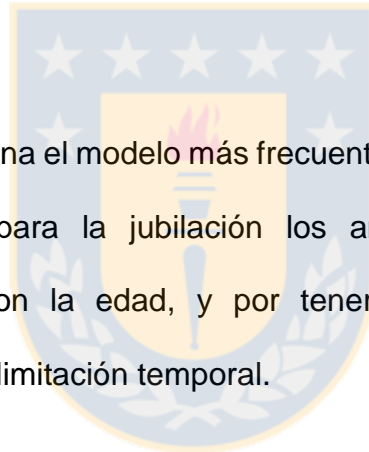
Tres grandes modelos o tendencias se han identificado en torno a ello:

1. Por una parte, se encuentran los países en los que el criterio básico para la jubilación es haber alcanzado una edad determinada, habitualmente entre los 60 y los 65 años, con posibilidad de jubilación anticipada y

postergada con límites, y sin diferencias en función del género (la gran mayoría de países de Europa occidental).

2. En gran parte de los países de Europa del Este el criterio fundamental de jubilación es también la edad, habitualmente entre los 55 y 60 años, aunque es posible postergar la jubilación de manera indefinida y, además, suelen existir diferencias en las condiciones, en función del género de los docentes.

3. En América Latina el modelo más frecuente se caracteriza por tener como único criterio para la jubilación los años de servicio, o éstos en combinación con la edad, y por tener la posibilidad de poder ser postergada sin limitación temporal.



Evaluación del Desempeño Docente

Este es un tema altamente conflictivo, dado que en él se enfrentan intereses y opiniones del conjunto de actores educativos, tales como: tomadores de decisiones políticas, administradores, docentes y sus sindicatos, estudiosos sobre la materia y también la familia y sociedad en general. De esta forma, no es de extrañar que no esté generalizada la práctica de la evaluación del desempeño docente en Europa y América (Unesco: 2006).

Resulta en ese sentido especialmente llamativo el caso de Finlandia, país que se ha convertido en estos años en el símbolo de la calidad de la educación, donde no sólo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera está en debate. El sistema educativo finlandés se basa en la confianza que tiene tanto la Administración educativa como las familias sobre el docente y su profesionalidad, destacando, frente a otros países, por el alto reconocimiento social de la profesión docente.

Según la UNESCO y analizando la diversidad de propuestas y posturas, el criterio básico que define a los diferentes modelos de la evaluación y del desempeño docente en Europa y América; el propósito de la evaluación sería el para qué de la misma.

Modelos de Evaluación Docente en el Mundo

La UNESCO visualiza cinco modelos de evaluación docente (Murillo:2006): 1) Evaluación del desempeño docente en el conjunto de las evaluaciones del Centro Escolar (Unidad Educativa), con énfasis en la autoevaluación. 2) Evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias. 3) La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión en la vida profesional del docente. 4) La evaluación como base para un incremento salarial. 5) La evaluación para la promoción en el escalafón docente.

De una forma u otra, en la mayoría de los países de Europa y América se da algún tipo de evaluación del desempeño del profesorado. En algunos países se ha establecido de manera formal algún sistema de evaluación externa del profesorado de forma generalizada. En otros, sólo está presente la autoevaluación del docente que se desarrolla de una manera más informal.

Los países en los que no se ha establecido un sistema de evaluación del desempeño docente con carácter general son los siguientes:

- Europa: Austria, Bélgica, Chipre, España, Irlanda, Italia, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Reino Unido (Escocia), Suecia, Eslovaquia, Hungría y Letonia. En otros lugares, como Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, y en los Países Bajos, la responsabilidad de los docentes recae en el centro educativo, de tal forma que éstos pueden poner en marcha procesos de evaluación que incluso pueden tener repercusiones sobre su salario.
- América Latina: Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

Por el contrario, se ha regulado una evaluación del desempeño docente de carácter externo en bastantes países europeos y en la mayoría de los americanos (Unesco: 2006):

- Europa: Alemania, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Lituania, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), República Checa y Rumania. En España e Italia hay un sistema de

evaluación del desempeño docente, pero sólo para situaciones muy excepcionales: para licencia por estudio y viajes al extranjero.

- América: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; así como los dos estados analizados de los Estados Unidos de América: California y Carolina del Norte, así como en el resto de la Federación, la responsabilidad de la evaluación de los docentes recae en los distritos escolares, aunque existen unas pautas generales que establece la administración estatal.

Se puede señalar que no está generalizada la evaluación del desempeño docente de carácter externo, la mayor concentración recae en los países de América Latina, de Europa del Este y en la minoría de Europa Occidental (Murillo: 2006). En la mayoría de los países donde se ha establecido un sistema de evaluación externo del desempeño docente, la evaluación combina el carácter formativo con el carácter sumativo.

Evaluación Obligatoria

En los países donde la evaluación es obligatoria, también hay diferencias en lo que respecta a la periodicidad en las evaluaciones. Anual en Argentina, Colombia, Honduras y Puerto Rico Bianual en California (para profesores con contrato permanente) Quinquenal en Bolivia. En Cuba se entiende que la evaluación es continua.

En Chile, se implementa de la siguiente forma:

- Si ha obtenido Competente o destacado, debe reevaluarse 4 años después.
- Si ha obtenido básico, debe evaluarse 2 años después.
- Si ha obtenido insatisfactorio, debe evaluarse al año inmediatamente siguiente.

Como queda de manifiesto, la experiencia internacional en evaluación docente tiene una gran variedad de estilos y énfasis. No obstante, no se percibe un acuerdo respecto a la metodología de evaluación más adecuada para el caso. Por regla general, la mayor parte de las naciones dispone que sean las propias unidades académicas las que administren las evaluaciones de sus docentes. Otra viabilidad de acción es que la autoridad central o una institución externa sean quienes asuman la responsabilidad de los procesos evaluativos; varios países tienen sistemas descentralizados en lo que se refiere a evaluación docente. Las experiencias y sistemas de evaluación docente que se viven en América Latina surgen de la adaptación de los Sistemas de Evaluación de Empresa, donde se reconoce el Desarrollo Organizacional como medio para aumentar la eficacia de las instituciones, satisfaciendo ciertas condiciones en el marco institucional (Alvarez:1996).

Fundamentos Teóricos de los Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente, el Buen Docente

Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un Buen Docente (Schulmeyer:2002). Entonces, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula; sus alumnos aprenden; sabe la materia y sabe enseñarla; o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas.

Clásica es la propuesta de Scriven, (Scriven1988, Duty - based teacher evaluation. Journal of Personnel Evaluation in Education) en un análisis detallado de los conocimientos y competencias básicas que tiene un buen profesor, destaca los siguientes elementos para la evaluación de los docentes: conocimiento de la materia; competencias de instrucción; competencias de evaluación, profesionalidad y otros deberes con la escuela y la comunidad.

Pero también es posible partir de un modelo teórico, como es el de la eficacia docente. Así, tendríamos que los contenidos o ámbitos de la evaluación serían: el conocimiento, las habilidades, la competencia, la eficacia, la productividad y la profesionalidad docentes (H.D., Schalock, M.D., Cowart, B. y Myton, D.: 1993).

Básicamente se han identificado seis teorías y/o modelos acerca de la caracterización del “buen docente” que pueden ser útiles como marco de referencia para analizar las propuestas encontradas (Marczely, B.: 1992)

- Modelo centrado sobre los rasgos o factores.
- Modelo centrado sobre las habilidades.

- Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula.
- Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas.
- Modelo centrado en los resultados.
- Modelo basado en la profesionalización.

El Buen Docente/La Buena Enseñanza

Pocos son los sistemas de evaluación del desempeño que hagan explícitos los fundamentos teóricos de los que parten, lo cual supone, sin duda, una debilidad. Una excepción a esta norma es el llamado Marco para la Buena Enseñanza (www.docentemas.cl/MBE.pdf) propuesto por el Ministerio de Educación de Chile y que supone la referencia teórica a partir de la cual se desarrolla la propuesta de evaluación de docentes. Está conformada por cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, responsabilidades profesionales. Estos dominios se concretan en 20 criterios de ejercicio profesional y varios descriptores.

El Caso de Chile

Durante el siglo XX no se hace referencia a mayores antecedentes que permitan hablar de una Evaluación Docente, entendida como Política Educativa. Evaluaciones como el SIMCE, la PSU y la antigua PAA favorecían y permitían esta pseudo Evaluación Docente, la cual no tenía sustento a nivel reglamentario.

A fines del siglo XX, en Chile se comenzó a implementar la actual Reforma Educacional, la cual tuvo bastante influencia en la actual Evaluación Docente, ya que bajo este contexto se comienza a hacer uso creciente de la evaluación del sistema, de los establecimientos y de los logros del aprendizaje (Núñez, 1997). Es necesario aclarar que, si bien ha existido una legislación pertinente, en la práctica no ha habido una verdadera Carrera Docente. Sólo el año 2016 se ha promulgado la ley N.º 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

A mediados del siglo XIX, específicamente en el año el 1844, se pudo situar el primer intento de una Evaluación Docente, la que se denominó como Prontuario de Legislación Escolar (Manuel Antonio Ponce (1890) Prontuario de legislación escolar). El mismo Reglamento creaba Juntas Provinciales de Educación e Instrucciones de Inspección Pública y detallaba las obligaciones de los directores de colegios, y seminarios y de los maestros de escuela, cuyo control entregaba a las referidas juntas e inspecciones.

En el año 1990 se inicia un sistema de calificación para los docentes en lo que es el Estatuto Docente, Artículo 704, en el cual se establecía que se calificaría a los docentes en cuanto a su responsabilidad profesional y funcionaria, al perfeccionamiento realizado, su desempeño profesional y por sus méritos excepcionales. El 12 de febrero de 2004 este artículo fue reemplazado por lo que es actualmente la ley 19.933, dejando obsoleto el término de calificación por un nuevo concepto, que es el de evaluación.

En el año 2000 surgió, en varias comunas del país, la intención e idea de someter a sus profesores y profesoras a un Sistema de Evaluación, razón por la cual se hizo urgente el diseñar un Sistema Nacional de Evaluación, ya que, de no ser así, existiría una gran cantidad y variedad de sistemas evaluativos.

Según el profesor Jaime Prea (mencionado por Barrios et al. 2006), en entrevista para la investigación: “Qué refleja el actual Sistema de Evaluación Docente, como Política Educativa, de la Democracia Chilena”, expresó que en el contexto político en el cual se desarrolla todo este proceso, es bastante complejo, puesto que los docentes se han resistido a esta evaluación contemplada en el Estatuto Docente.

El expresidente Aylwin en 2001 planteaba: “es imprescindible evaluar el sistema educativo con detenimiento externa e internamente, sus resultados y sus procesos para poder tomar las medidas oportunas y mejorar cualitativamente su funcionamiento y sus resultados, para esto se requiere definir los factores responsables de los logros académicos”, según se extrae de lo expuesto por los investigadores Brunner y Elacqua (2004), donde se explican los resultados del logro académico en base a tres ejes: a) La escuela; b) La comunidad; c) La familia.

Una cuestión clave de la Evaluación del Desempeño Docente es la finalidad de la evaluación en sí. Según menciona Manzi et al (2011) en “La investigación de La Evaluación Docente en Chile”: La evaluación tiene un carácter fundamentalmente formativo y constituye una oportunidad única para que el

docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar.

Año 2016, Ley 20.903: Sistema de Desarrollo Profesional Docente, busca dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones; comprendiendo la misión decisiva que cumple esta profesión en la sociedad, en la calidad de vida y en la realización personal y social de los chilenos. Su implementación - 2016 a 2026 - permitirá mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente, a través de una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y del aumento de horas no lectivas (el sistema de evaluación sigue siendo el mismo que se aplica a la fecha). Se trata de una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

Dos son los caminos que permiten explicar el proceso de instalación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente como política educacional. El primero, desde una perspectiva histórica, lo ubica dentro del continuo surgimiento y consolidación de las políticas educacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y la calidad de la educación, desde los inicios de la década de los 90. El segundo, desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y los antecedentes directos

relacionados con su elaboración, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la creación del Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. (Bonifaz:2011).

Algunos hitos en las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación y el fortalecimiento docente:

- Años '90: comienzo de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente.
- Políticas de reparación y Estatuto Docente.
- Reforma educacional y fortalecimiento de la profesión docente a mediados de los 90.
- Acuerdo por la Calidad de la Educación entre magisterio docente y gobierno.
- Construcción y desarrollo del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

La evolución de la Carrera Docente

En el año 2012, la cámara de diputados inicia la discusión para mejorar la profesión docente en Chile, Ruffinelli (2016) afirma que: “con el fin de responder a las necesidades de un país para reconocer la importancia de la labor docente en la profesión” (p 62). Este proceso de mejoramiento de la profesión docente comienza desde que el futuro estudiante postula a alguna carrera de Pedagogía (que sólo impartirán las Universidades), continuando por todo el proceso de

formación del futuro docente, y luego, durante el desempeño laboral en un establecimiento municipal y particular subvencionado.

Durante el año 2013, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados aprobó el inicio de discusiones para el proyecto de la Carrera Docente, lo que provocó diversas reacciones, destacando el descontento de los planteles universitarios sobre los requisitos para los nuevos estudiantes, destacando que dicho proyecto no fomentaba la vocación, sino que iba a producir un interés económico en los futuros estudiantes de Pedagogía (Radio Cooperativa, 2013). Dentro del contenido, llamó la atención la aplicación de una prueba la cual permitiría medir el conocimiento que adquirieron los profesores recién egresados durante la etapa de formación Universitaria. Esta evaluación de carácter diagnóstica, la cual estaría a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

El objetivo principal de esta evaluación diagnóstica, llamada actualmente como Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Docente (ENDFID), es entregar información del proceso formativo a los centros formadores, para que éstos implementen procesos sistemáticos de mejora continua, permitiendo a los estudiantes conocer el grado de desarrollo de las competencias asociadas a su perfil de egreso de manera anticipada a sus procesos de titulación como docentes (Bachellet, 2015, pág. 4).

Otro aspecto a destacar de este proyecto se centra en el ámbito laboral para aquellos profesores recién titulados. Estos profesores estarán acompañados durante todo el primer año de trabajo (10 meses) con otro profesor mentor con experiencia en aula, el cual ayudará a orientar e introducir al nuevo profesor en el aula de clases y en las labores que implica el trabajo docente en un establecimiento.

Lo planteado anteriormente, correspondía al proyecto enfocado para los futuros estudiantes de pedagogía y profesores recién egresados y titulados. En el ámbito laboral, el proyecto inicialmente estipulaba la creación de distintos tramos lo que permitiría a los profesores optar a mejoras, significando un aumento en las remuneraciones salariales. Inicialmente, estos segmentos o tramos tenían el nombre de inicial, preparado, avanzado y experto (Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2012), y actualmente existen los tramos iniciales, temprano, avanzado, experto I y experto II. En estas etapas, el/la profesor/a que ingrese al sistema por primera vez, entrará en el primer tramo llamado "inicial", en el cual permanecerá cuatro años hasta cuando rinda la Evaluación Docente. Dependiendo el resultado que obtenga, podrá avanzar al siguiente tramo y permanecer en él por cuatro años más. En el caso de no obtener un resultado final apto para continuar avanzado en los tramos mencionados anteriormente y obtener un resultado insatisfactorio, los docentes pasarán a un Plan de Superación Profesional (PSP), el cual será realizado por

el Departamento de Educación Municipal de la comuna o Corporaciones Municipales (Ministerio de Educación, s.f.).

Según lo estipulado en la Historia del Artículo de la ley 20 903, para aquellos profesores que ya se encuentren evaluados, podrán optar a programas de formación para el desarrollo profesional, con el fin de fortalecer las competencias de las y los profesores(as) desde el ingreso a la carrera, apoyándolos en su desarrollo profesional y su avance en ella. Para este fin se dispondrá de programas de formación compensatoria que aborden las debilidades detectadas en los procesos de certificación (Bachellet, 2015, pág. 4).

Por otro lado, en el mismo proyecto se propuso que el porcentaje de horas lectivas (horas destinadas a la realización de clases) se iban a reducir desde el actual 75 % a un 70 %, y el resto del porcentaje, se debe dedicar a horas no lectivas, correspondiendo a planificación, preparación de clases, entre otros. Un aspecto importante que se debe destacar es que esta propuesta es aplicable para todos los establecimientos municipales y establecimientos que reciben aporte estatal (particulares subvencionados).

Finalmente, luego de cinco años de discusiones y tramitaciones, la ley N° 90 203, llamada Sistema de Desarrollo Profesional Docente y también conocida como Política Nacional Docente, fue publicada en el Diario Oficial el 1 de abril de 2016, para entrar en vigencia el mismo año. Al crear esta ley, permitió la relación y colaboración con la Evaluación Docente, la cual fue publicada en agosto del 2004 (Evaluación Docente y Carrera Docente, s.f.)

La visión de los investigadores

Juan Carlos Navarro plantea en: “Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.” UNESCO, 2004, que: La puesta en práctica de la Evaluación Docente ha sido muy problemática y nada exitosa; si bien se registra resistencia de los docentes a introducir prácticas de evaluación de su desempeño, esta resistencia no obedece a una oposición de principio a la introducción de la evaluación, sino a la desconfianza provocada por la dificultad natural de evaluar la práctica docente con criterios relativamente más simples aplicables a otras profesiones. La resistencia de los docentes puede modificarse tanto gracias a medidas que mejoren el ambiente escolar y la satisfacción con la profesión, como también mediante la introducción de sistemas de evaluación que encarnen una respuesta eficaz a los problemas contractuales que caracterizan a la docencia como actividad.

Gladys Riquelme et al 2006, en: “Qué factores laborales y profesionales adquieren significado y alertan sobre el proceso de evaluación docente” dice en su investigación que: “Los resultados muestran que este proceso no logra satisfacer las expectativas de los docentes”. También evidencia las dificultades a las cuales se enfrentan en su quehacer, aun contando con las directrices que les entrega el Marco para la Buena Enseñanza. Y definitivamente las realidades de los docentes son en general adversas debido al exceso de carga laboral. La “Carga de Trabajo” está negativamente asociada con el fortalecimiento de la

profesión docente y su evaluación; y esta sobrecarga ejerce una presión negativa en el ambiente de trabajo.

Los profesores perciben que la carga de trabajo no tiene absolutamente ningún tipo de recompensa, al contrario es un lastre. De igual forma este factor está correlacionado negativamente con la preparación de la enseñanza, pues no queda disponibilidad de tiempo para preparar la enseñanza y esto sí tiene una alta gravedad, porque está directamente relacionado con los resultados de aprendizaje en el aula. No cabe duda de que este factor está contribuyendo negativamente en el desempeño docente, el cual se está evaluando por un marco referencial que es demasiado ideal para las condiciones donde la gran mayoría de los docentes se desempeñan y que los está perjudicando constantemente en su quehacer profesional.

Goe L. (2007) en el Informe OECD 2013 al MINEDUC, en una revisión de las investigaciones existentes, concluye que la calidad docente (medida de diversas formas) afecta positivamente los resultados de los estudiantes. En esta misma línea, el Informe Mckinsey (2007) releva la importancia de los docentes al establecer que la calidad de los sistemas educativos no puede exceder a la calidad de sus profesores.

El informe de la OCDE del año 2009, indica que más del 80% de los 25 países estudiados (todos pertenecientes a la OCDE) contaba a la fecha con algún tipo de evaluación para sus docentes (aun cuando el alcance de dichas evaluaciones, así como los instrumentos utilizados variaban entre países), señala dentro de

sus recomendaciones que “La evaluación regular debe considerarse como una parte rutinaria integrada de la vida profesional” (OCDE, 2009).

Durante el año 2011 y en el marco del Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes de la OCDE, las autoridades chilenas de educación solicitaron a dicho organismo que revisara el marco general del sistema de Evaluación Docente en relación a sus procedimientos y a su vínculo con el desarrollo profesional de los profesores. La OCDE realiza un trabajo cualitativo y señala que Chile ya tiene instalada una cultura de evaluación entre los diversos actores del sistema, destacando que la mayoría de los docentes, si bien lo reconocen como un sistema mejorable, valoran como positivo y necesario su funcionamiento. Según este informe, el sistema se basa en un marco adecuado (el MBE), puesto que provee información clara a los docentes respecto de qué se espera de ellos y también permite delinear el trabajo de formación continua para aquellos docentes con calificaciones en las categorías inferiores.

Sin embargo, señala que el objetivo formativo del sistema, para los docentes evaluados en las dos categorías inferiores, debe ser desarrollado o fortalecido ya que ha quedado relegado respecto de aquél asociado a la rendición de cuentas. Faltarían mecanismos para retroalimentar a los docentes respecto de sus evaluaciones, haciéndose necesario aumentar el diálogo sobre las prácticas docentes.

Se indica las ventajas de avanzar hacia una evaluación más descentralizada, destacando el potencial que tiene el nivel local (municipal) para reconocer las diferencias que tiene cada territorio para aplicar la evaluación docente, pero debido a las diferencias algunas zonas se requeriría fortalecer el trabajo de algunos municipios. Valora el sentido de aumentar la autonomía y atribuciones de los directores para seleccionar y desvincular al equipo docente de la escuela. Pero propone un desafío: avanzar en la mejora de las capacidades de los docentes y equipo directivo para evaluar y sacar el máximo provecho a los resultados de la evaluación al interior de las escuelas.

Indica que algunos de los instrumentos se deben reconsiderar puesto que tanto la forma en que están elaborados, como su aplicación, disminuyen su confiabilidad y validez como instrumento evaluativo. Ello coincide con las conclusiones del estudio del MINEDUC y PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) respecto de la poca capacidad de entregar información de algunos instrumentos, puesto que no permite identificar a los docentes que lo hacen bien de aquéllos que no (Alvarado et al. 2012). En este sentido, este informe da cuenta de que, con excepción del portafolio, las calificaciones del resto de los instrumentos también se encuentran sesgadas hacia valores altos y tienen poca variabilidad.

Se ha detectado que autoevaluación y la entrevista por un evaluador par no se relacionan con el desempeño de los estudiantes, a diferencia del portafolio y el informe de referencia de terceros. Así, tanto la pauta de autoevaluación como la

entrevista del evaluador por no entregan información respecto del nivel de desempeño de los docentes, y por otra, tampoco son indicativas del impacto del desempeño del profesor en los aprendizajes de sus estudiantes.

El informe de la OCDE encuentra que pese a que en el proceso de evaluación participan variadas instituciones CPEIP, los municipios, diversas universidades y un asesor técnico independiente (DOCENTEMAS -MIDE-UC) (lo que debería otorgar credibilidad al proceso), los docentes dan poco crédito a las competencias de quienes corrigen el portafolio, lo que afecta la percepción de confianza hacia el sistema en su conjunto. Como resultado de lo anterior la OCDE da una serie de recomendaciones:

- a. Consolidar el Marco para la Buena Enseñanza
- b. Fortalecer la función formativa del proceso de evaluación
- c. Revisar los instrumentos de evaluación y procedimientos utilizados

La literatura da cuenta de que no existe una única forma de medir efectividad docente, es decir, no existe una medida que permita describir de manera adecuada todo el aporte que realizan los docentes tanto a los estudiantes, como a la comunidad y la escuela en su conjunto (Goe et al 2008). La evidencia internacional dice que se debe:

1.-Utilizar diferentes instrumentos y combinarlos Apropiadamente

2.-Escoger instrumentos efectivos:

- a. Observación de aula
- b. Encuestas de percepción a estudiantes

c. Medidas de valor agregado del logro académico de los estudiantes

Por otra parte la encuesta TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) organizado por la OECD señala que, a participación de los docentes en actividades de desarrollo o formación es menor en Chile que en los restantes países TALIS. Dentro de las principales razones que los docentes argumentaron para no participar están: la falta de incentivos (73,1% v/s 48%), que es demasiado caro o inaccesible (72,8% v/s 43,8%) y que la oferta es poco relevante (63,6% v/s 39%). Estas razones, junto con la falta de apoyo de los empleadores (52,8%), configuran un escenario de muy baja motivación en Chile por el desarrollo profesional o formación continua.

Asimismo, referido al impacto que los docentes atribuyen a la evaluación docente y sistemas de retroalimentación en su escuela, se destaca que alrededor del 70% de los profesores piensa que la mayoría de las evaluaciones se llevan a cabo sólo como ejercicios administrativos y el 63% dice que estas no están estrechamente relacionadas con su desempeño en el aula. Sin embargo, la evaluación docente es sentida como una amenaza a la continuidad laboral en forma importante en Chile (59,6%) en relación a los restantes países de TALIS (31,3%).

1.2. Planteamiento del problema

La revisión de los antecedentes permite traer a la luz las siguientes problemáticas entorno al Sistema de Evaluación de Desempeño Docente (EDD):

1. Carácter formativo de la EDD: el para qué o finalidad de esta a partir de lo declarado en los marcos reguladores.
2. Confiabilidad de los instrumentos de evaluación: el cómo o procedimientos asociados.
3. Desconfianza de las capacidades de quienes evalúan: quién evalúa.
4. Carga de trabajo.

1.3. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes acerca del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente?

1.4. Objetivos de la investigación.

1.4.1. Objetivo general de la investigación.

Indagar acerca de las representaciones sociales de un grupo de docentes en relación al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente chileno.

1.4.2. Objetivos específicos de la investigación

1. Explorar los significados que otorgan los docentes a la Evaluación del Desempeño Docente en el contexto del para qué, qué y cómo este proceso es vivenciado.

2. Evidenciar cual es el centro de preocupación de los docentes con referencia al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, considerando su intencionalidad y/o carácter, los procedimientos e instrumentos empleados, las capacidades de quienes los evalúan, los marcos reguladores, las consecuencias u otros.
3. Interpretar qué sentimientos y razonamientos espontáneos les genera ser evaluados, en tanto objeto de evaluación de diversos actores (pares, superiores, docentes especialistas, etc.)

1.5. Estado actual del fenómeno en estudio.

En Chile actualmente el Sistema de Desempeño Profesional Docente o Evaluación Docente es una instancia evaluativa obligatoria para los y las docentes que se desempeñan en aula en el sistema municipal. Entre los objetivos de esta evaluación esta fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación en Chile. Esta evaluación está a cargo del Ministerio de Educación a través de su centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, CPEIP.

Entre los años 2003 y 2017 se han realizado más de 202.000 evaluaciones correspondientes a Enseñanza Básica, Educación Media (incluyendo a docentes de especialidades Técnico Profesional), Educación Parvularia, Educación Especial y Educación de Adultos.

La evaluación consiste en 4 instrumentos en donde se recopila información sobre el trabajo de los y las docentes. Estos cuatro instrumentos son: portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista por evaluador par, informes de referencia de terceros.

A continuación se dará una breve descripción de que trata cada uno de los instrumentos.

- **Portafolio:** En este instrumento consta de 5 tareas distribuida en 3 módulos los cuales son completados a través de una plataforma, Plataforma Docentemás. El o la docente presenta evidencia de su quehacer pedagógico, responde las preguntas que se le presentan y se espera que con esto los y las docentes puedan reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Este instrumento es de suma relevancia para la Evaluación Docente y para los reconocimientos de la Carrera Docente.
- **Pauta de autoevaluación:** Como dice el nombre de este instrumento los y las docentes deben valorarse sobre su labor pedagógica dentro y fuera de aula con el fin de que reflexionen sobre su propia practica en base a criterios del Marco para la Buena Enseñanza. La Autoevaluación es completada por cada docente en la Plataforma Docentemás.
- **Entrevista por evaluador/a par:** Esta es una instancia de dialogo profesional entre dos docentes que busca facilitar la reflexión del evaluado sobre su quehacer pedagógico y el contexto de su trabajo a través de su evaluador. Este instrumento se propone como un espacio de desarrollo

profesional para ambas partes, antes o durante su realización, e inclusive fuera del contexto de la Evaluación Docente. La Entrevista se realiza durante el periodo de evaluación y sus resultados son ingresados en la Plataforma Docentemás por los y las Evaluadores/as Pares.

- **Informes de referencia de terceros:** a través de este instrumento Directores/as y jefes/as de UTP confieren su visión sobre los distintos aspectos involucrados en la labor pedagógica del o la docente evaluado/a. Este instrumento es completado por los directivos en la Plataforma Docentemás.

A partir de la promulgación de la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se considera para definir el tramo en Carrera Docente el puntaje obtenido en el Portafolio de la Evaluación Docente, en conjunto con el resultado en la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos.

En el marco de la Ley N° 20.903, en 2017 se abrió el primer proceso mediante el cual los sostenedores de establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada pudieron solicitar el ingreso de sus establecimientos al Sistema de Desarrollo Profesional Docente a partir de 2018. En este contexto, algunos docentes de los establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada que ingresarán al sistema este año comenzarán a participar de los procesos de reconocimiento, debiendo rendir una evaluación de

conocimientos específicos y pedagógicos y un portafolio (el Portafolio de la Evaluación Docente).

El reglamento sobre Evaluación Docente estipula que a cada docente evaluado, a través de las evidencias recabadas en los 4 instrumentos que consta la evaluación, se le asignara un nivel de desempeño. Basado en el sitio “Docentemás” estos niveles en orden creciente de resultados son:

- **Destacado:** Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el aspecto evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del aspecto evaluado
- **Competente:** indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente con el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño (desempeño mínimo esperado)
- **Básico:** Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el aspecto evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
- **Insatisfactorio:** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el aspecto evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente (Ministerio de Educación, 2018)

Existen consecuencias según los resultados obtenidos para docentes municipales, como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 1: Niveles de desempeño en la Evaluación Docente



(*) La Ley 20.501 (promulgada en 2011) establece que los docentes que no logren subir del nivel Básico en las dos evaluaciones que siguen, deberán abandonar la dotación.

(**) Tras dos evaluaciones consecutivas con resultado Insatisfactorio, deberán abandonar la dotación docente (Ley 20.501).

En la imagen se observa que los docentes asignados en los niveles de desempeño *Insatisfactorio* y *Básico* son derivados a los Planes de Superación Profesional (PSP), que son diversas instancias en donde se capacita a los docentes a través de diferentes metodologías como: tutorías, observación de clases de docentes destacados, participación en cursos y talleres, entre otras.

Los PSP son gratuitos y son realizados por los DAEM o Corporaciones Municipales.

Los resultados obtenidos por los profesores/as evaluados/as son entregados a través de informes para los diferentes entes involucrados, es decir un Informe de Evaluación Individual para cada docente evaluado, Informe de Resultados para el Establecimiento Educacional y por último un Informe de Resultados para Sostenedor Municipal.

1.6. Justificación, interés y originalidad del tema elegido.

De acuerdo con lo evidenciado en las problemáticas a partir de los antecedentes revisados y considerando la relevancia de la Evaluación del Desempeño Docente dentro de los marcos reguladores de la Carrera Docente en Chile, se hace necesario visitar al docente y desde su mirada indagar cuáles son sus creencias en relación al Sistema de Evaluación docente chileno.

Los trabajos revisados plantean una mirada externa al docente, en esta investigación en cambio se pretende partir de lo que vivencia el sujeto que es objeto de la evaluación. Para ello recurriremos a las representaciones sociales y entenderemos como tales lo que plantea Moscovici: "Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir

que son la versión contemporánea del sentido común. Constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común (Moscovici,1981)". Y que complementa Jodelet: " imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver. Formas de conocimiento social que permiten interpretar la realidad cotidiana... un conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual..." (Denise Jodelet: 1986).

1.7. Grado de innovación previsto.

Con la presente investigación se pretende levantar diferentes conceptualizaciones a partir de los hallazgos dados y señalados en la problemática, pero ahora desde la mirada de los sujetos (docentes) objeto de la evaluación, atendiendo a las representaciones sociales que ellos construyen acerca de la Evaluación del Desempeño Docente y a partir ello entregar nuevos antecedentes que permitan aportar desde una perspectiva poco explorada.

Capítulo 2: Referentes Teóricos



2. Las representaciones sociales

A la fecha, el concepto de Representaciones Sociales es ampliamente utilizado por las ciencias sociales. Desde 1961, con la primera propuesta elaborada por Serge Moscovici para el estudio del psicoanálisis en Francia, su desarrollo conceptual ha evolucionado hacia una teoría que ha permeado las ciencias sociales al constituirse en una nueva unidad de enfoque o categoría de análisis para la realidad social que integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. (Araya Umaña, 2002).

Como herramienta de estudio no se limita al uso que la psicología social pueda hacer de ella para el análisis de los comportamientos sociales, sino que se extiende al resto de las ciencias sociales puesto que permite un marco explicativo que no se reduce a la interacción interpersonal, sino que trasciende a los marcos culturales y a las estructuras sociales en que dichas interacciones se realizan. En línea con lo propuesto por Abric, para una correcta y profunda comprensión de la dinámica de las interacciones sociales resulta fundamental identificar la visión común que tienen y comparten los individuos y grupos respecto de un objeto social, puesto que dicha visión común condicionará sus prácticas hacia el objeto en cuestión (Abric, 2001).

2.1. Antecedentes Teóricos

La teoría de las Representaciones Sociales recoge aportes anteriores, como la experiencia colectiva de Wundt, la representación colectiva de Durkheim y la correlación simbólica propuesta por Herbet Mead, también surgidas en el seno de la psicología y tendientes a representar la influencia de lo social en lo psicológico y viceversa.

Un precedente teórico a considerar y tal vez el más próximo a la teoría de las representaciones sociales- es el concepto de representaciones colectivas propuesto por Emile Durkheim y que elementalmente las determina como el fenómeno por el cual se fabrican las diversas representaciones sociales. Lo colectivo no puede contextualizarse, sólo a lo individual, puesto que, mientras que las representaciones individuales son modificables y fugaces, las representaciones colectivas –como los mitos, costumbres o religiones- son globales, impersonales y duraderas. Las representaciones colectivas, por causa de su permanencia generan estabilidad y reproductividad, dando una estructura a la conciencia colectiva, puesto que los individuos terminan por tener en cuenta el objeto de su representación como iguales a las cosas innatas. Esta conciencia colectiva se difundiría a los sujetos como fuerza coactiva y se manifestaría, por ejemplo, en la religión, los mitos y otros productos culturales colectivos.

2.2. Concepto de Representaciones Sociales

La Teoría de las Representaciones Sociales parte de la idea que no es conveniente distinguir entre sujeto y objeto, como antes lo hicieron los acercamientos behavioristas. Esta teoría afirma “que no hay separación alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son básicamente distintos” (Moscovici, 1969 pág. 9 en Abric, 2001 pág. 12). Entre el objeto, inserto en un contexto activo, y el sujeto, que tiene una concepción del objeto, se forma un conjunto en el cual es imposible dissociar al estímulo de la respuesta porque cada uno está determinado por el otro.

La existencia de un objeto está dada por la relación que existe entre este con un sujeto; es decir, el objeto no existe por sí mismo sino por la relación que un individuo tenga con él. Por ejemplo, la opinión que tengamos de un objeto será a la vez parte de ese objeto, puesto que lo determina. Aquí se observa un primer acercamiento a la noción de representación. Como indica Abric “una representación siempre es la representación de algo para alguien” (Ibíd., pág. 12). A lo anterior se debe sumar –como indica Moscovici- que “esta relación, este lazo con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretado así en ese marco” (Ibíd., pág. 12). Con ello se concibe una segunda aproximación a la noción de representación: esta siempre será de carácter social.

Respecto de la realidad objetiva, Abric sostiene que no existe como tal una realidad objetiva, sino que toda realidad es representada y por lo tanto

“apropiada por el sujeto o grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” (Abric, 2001, pág. 12).

Moscovici, Abric o Denise Jodelet, plantean una interpretación conceptual de las representaciones sociales que concuerda en la estrecha relación sujeto-objeto y la envergadura de lo cognitivo y social para su estructura, entre otros. Para seguir con la idea de los autores mencionados se comparten, por su claridad conceptual, algunas de ellas.

Moscovici sostiene que las representaciones sociales corresponden a un objeto social construido por la comunidad, conceptualizándolas como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979 págs. 17-18 en Mora, 2002 pág. 7).

De la definición de Moscovici se desprende, que ya no existe un único sujeto en la interacción sujeto-objeto, sino que convergen a esta interacción –con todo lo que ello implica- otros sujetos (a los que el autor llama Alter), que guardan estrecha relación con el objeto social, puesto que lo comparten, dando como

resultado que la realidad debe ser vista como la construcción social por lo colectivo. El siguiente esquema da cuenta de la relación:

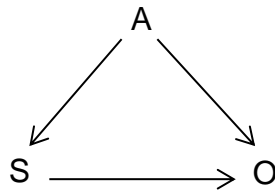


Figura 2: Esquema de interacción social según Serge Moscovici.

En este esquema, S es sujeto, A son otros sujetos y O es objeto. Se da cuenta de la supremacía que Moscovici otorga a la relación de sujeto-grupo (otros sujetos), al constituirse estos como mediadores en y del proceso de construcción de conocimiento, y porque además es esa relación entre los otros con el objeto –sea físico, social, imaginario o real- la que posibilita la construcción de significados. Se asiste de alguna forma a la construcción de conocimientos y significados por parte del sujeto en relación al objeto, pero también del sujeto en relación a los otros y de estos otros al objeto. En términos epistemológicos, se rechaza el determinismo social que reduce a la persona a una mera receptora pasiva y se la concibe como seres pensantes y autónomos que continuamente producen y comunican representaciones (Araya Umaña, 2002).

Abric explica la representación como una “visión funcional del mundo que permiten al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 2001, pág. 13).

Abrieu, además de seguir lo propuesto por Moscovici, considera que las representaciones sociales son guías para la acción porque terminan por determinar los comportamientos, prácticas y actitudes que los sujetos poseen con su entorno físico y social. Es decir, las representaciones sociales al ser producidas y consensuadas en un contexto físico y social determinado organizan las prácticas sociales que los sujetos poseen como anticipaciones y expectativas de su participación social. Para Jodelet las representaciones sociales se sitúan o sitúan al sujeto en la intersección entre lo psicológico y lo social. Esta intersección de dimensiones da sustento a un conocimiento de sentido común, que consiste en la aprehensión que los sujetos hacen de los acontecimientos diarios, de las características de su medio ambiente y de las informaciones que reciben y circulan en su contexto más próximo. Este tipo de conocimiento, que habitualmente se considera como opuesto a un conocimiento científico, es un conocimiento práctico basado en experiencias, socialmente elaborado, compartido también colectivamente y que asiste a la construcción de la realidad social (Jodelet, 1986).

En palabras de Jodelet:

“La representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido, amplio designa una forma de pensamiento social” (Ibíd., pág. 474).

Lo planteado por Moscovici es perfeccionado por la conceptualización ejecutada por Jodelet, ya que sitúa las representaciones sociales en una dimensión comunitaria, dando a conocer que éstas crean tanto un diseño de pensamiento común, como un perfil de pensamiento social.

2.3. Las representaciones como doble sistema: sistema sociocognitivo y sistema contextualizado

A partir de lo señalado por Jodelet y otros autores citados, las representaciones sociales poseen dos características que a su vez pueden ser dos posturas o puntos de vista sobre las mismas a tener en cuenta, para el estudio de la realidad social. Tal es el caso de la Representación como sistema sociocognitivo y como sistema contextualizado.

Las representaciones sociales tienen una característica específica y que, comparada con otros conceptos utilizados por las ciencias sociales, puede incluso dificultar su análisis ya que concurre a su formación una lógica cognitiva y una lógica social. De allí que, como señala Abric, “pueden ser definidas como construcciones sociocognitivas” (Abric, 2001, pág. 14).

El componente cognitivo se relaciona con la existencia de un sujeto activo sometido a las regulaciones de los procesos cognitivos. Mientras el componente social se refiere al supuesto que aquellos procesos cognitivos no se desarrollan en o desde la nada, sino que se desarrollan en un medio que a su vez condiciona la manera en que la representación se elabora y transmite. Este doble enfoque

– sintetizado como construcción sociocognitiva – facilita que las representaciones sociales gocen de un cierto grado de contradicción en sus razonamientos, al incluir aspectos racionales e irracionales al mismo tiempo. Sin embargo, tal contradicción – parafraseando a Abric – es aparente, puesto que las representaciones sociales poseen funcionamientos específicos particulares. (Abric, 2001)

Además de la consideración de las representaciones sociales como sistema sociocognitivo, conviene destacar una segunda característica: el contexto y su doble efecto. Así cuando se señala que el contexto determina el contenido y la dinámica de las representaciones sociales, debe necesariamente considerarse un doble contexto: uno de carácter discursivo y otro de carácter social.

El primero hace referencia a las condiciones particulares en que un discurso es producido, puesto que será dicho discurso la manera de formular o descubrir una representación. El discurso se produce en una situación determinada, con interlocutores determinados a los que se pretende argumentar o convencer. El segundo contexto – social – se vincula al lugar que el sujeto o el grupo ocupa en el sistema social. El significado que se le otorga a la representación social se encuadra en significaciones aún más generales que pueden considerarse como relaciones simbólicas (Ibíd., pág. 15).

Lo anterior faculta el constituyente esencial de toda representación, la cual corresponde a su significación. De tal manera que no es posible acercarse a la

comprensión de una representación social si no se clarifica el contexto -doble contexto- en que esta ha sido producida y transmitida.

2.4. Factores que originan una representación social

Tanto Materán como Moscovici (Moscovici, 1986), consideran que “las representaciones sociales nacen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como principal factor el hecho de surgir en momentos de crisis y de conflictos” (Materán, 2008, pág. 245). Estas *condiciones de emergencia* corresponden a la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido (Moscovici, 1986).

Lo mencionado por los autores anteriormente, produce que los testimonios dispuestos respecto de un objeto pueden no ser bastante y encontrarse –a veces en su totalidad- desorganizados.

Independiente, de que se encuentre una opulencia de datos, sólo por estar estos dispersos, los individuos o grupos sociales no consiguen producir una idea de un objeto concreto, dejando ver que la interacción social puede conducir a los sujetos o grupos sociales a focalizarse en los intereses particulares que este o estos tengan.

Las relaciones sociales ocasionan presión sobre los individuos para que exterioricen sus puntos de vista o acciones sobre los objetos o hechos que

poseen tendencia pública, intensificando la presión mientras sean de mayor envergadura para la sociedad.

Los requisitos que posibilitan la necesidad de representaciones sociales no intervienen como fases consecutivas, sino como agentes que al combinarse originan el esbozo de la representación social.

2.5. Formación de las representaciones sociales

A la formación de las representaciones sociales concurren, a lo menos, tres elementos de distinta naturaleza y procedencia: el fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia, los mecanismos de anclaje y objetivación, y el conjunto de prácticas sociales presentes en los distintos modelos de comunicación social (Araya Umaña, 2002).

El fondo cultural incluye aquellas abstracciones producidas por el hombre, como las creencias, valores, memoria colectiva o la identidad, que se manifiestan en las instituciones sociales o en otro tipo de objetos materiales. En una perspectiva más determinista, las condiciones económicas, sociales e históricas en que se encuentra una sociedad condicionan la producción, contenido y comunicación de las representaciones sociales.

Por mecanismo de objetivación y anclaje se reconocen aquellos procesos propios de la dinámica de las representaciones sociales. La objetivación –lo social en la representación- corresponde al proceso por el cual conceptos abstractos adquieren entidad como experiencias concretas y tangibles, por

medio de la selección de la información que se tenga sobre el objeto de la representación. Además incluye la reproducción o visualización del carácter artificial en un modo visual o icónico. Por su parte, el anclaje –la representación en lo social- es un proceso en que las categorías ya constituidas, inciden en la elaboración de nuevas representaciones, permitiendo que algo poco familiar y problemático sea incorporado a nuestro sistema de categorías. Aquí la recepción de lo nuevo dependerá de los esquemas de pensamiento ya establecidos y de la posición social del individuo.

De forma general podemos decir, que otras de las fuentes esenciales de las representaciones sociales es la comunicación social en sus diferentes formas, dentro de la que se puede mencionar los medios de comunicación como transmisores de conocimientos, valores, modelos, informaciones y la comunicación interpersonal. Dentro de esta última podemos destacar las conversaciones cotidianas en las cuales recibimos y ofrecemos todo un cúmulo de informaciones el cual es imprescindible en la estructuración de la representación social. La influencia de la comunicación en la formación y transmisión de las representaciones sociales se torna significativa puesto que condiciona tanto el conocimiento que se tenga con un objeto como la relación que los sujetos tengan con él.

2.6. Funciones de las representaciones sociales

Abric define las representaciones sociales a partir del papel que poseen en las prácticas sociales y en las conductas que adopten los sujetos (Abric, 2001).

a) Funciones de saber

Como las representaciones sociales constituyen un tipo de saber práctico o de sentido común, permiten a los actores adquirir conocimientos e integrarlos en un marco comprensible para ellos y transmisible por medio de la comunicación social. Los conocimientos que se integran al funcionamiento cognitivo de los sujetos se adhieren a los valores que estos ya poseen y se conforma un marco de referencia común que guía el intercambio social.

b) Funciones identitarias

Las representaciones sociales permiten que los sujetos y los grupos sociales se sitúen en el campo social y que se distingan entre ellos. Este último proceso, llamado también de comparación social, involucra la sobrevaloración que los individuos y grupos hacen de sus características, con tal de tener y mantener una imagen positiva de sí mismos o del grupo al cual pertenecen.

c) Funciones de orientación

Las representaciones sociales orientan los comportamientos y las prácticas que los sujetos y grupos sociales tienen y desarrollan. Esta guía para la acción es el resultado de un proceso que involucra tres factores esenciales: la definición de la finalidad de la situación; la producción del sistema de anticipaciones y

expectativas; y la representación como prescripción de comportamientos o prácticas obligadas.

d) Funciones justificadoras

Las representaciones sociales influyen a priori en las prácticas sociales de los sujetos y también pueden disponer de una función a posteriori. Así, por ejemplo, frente a la ejecución de una determinada práctica, los sujetos pueden justificar o explicar su actuación frente a otros sujetos o grupo social. Esta función se relaciona con la idea de distinción entre los grupos, puesto que la explicitación de las justificaciones tiende a incidir en el comportamiento del otro grupo inserto en la interacción social. (Torres, 2016)

2.7. Dimensiones de las Representaciones Sociales

Las representaciones sociales, en tanto forma de conocimiento, dan cuenta de un proceso y de un contenido. Proceso porque consisten en una forma específica de adquirir y comunicar conocimientos; y contenido porque dan cuenta de un universo de creencias de un sujeto o grupo social, en el que es posible distinguir tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de la representación (Moscovici, 1979 en Araya Umaña, 2002).

2.7.1. La actitud

Las representaciones sociales contienen a las actitudes y no viceversa. Por actitud se entiende aquella orientación en la conducta de las personas hacia un objeto social, que puede ser positiva o negativa y resulta de fácil identificación en el discurso de los sujetos puesto que las categorías lingüísticas poseen un valor o significado reconocido por el grupo social. Podría afirmarse que es el elemento más primitivo de las representaciones sociales ya que implica la reacción emocional que se tiene respecto de un objeto. Toda representación lleva consigo una actitud, con independencia del contenido o cantidad que se disponga del objeto representado.

Son tres los puntos de vista o concepciones que se tienen de las actitudes: concepción unidireccional, bidireccional y tridireccional. La primera solo considera en su composición un elemento afectivo; la segunda añade un elemento cognoscitivo; y la tercera complementa las anteriores con la tendencia de comportamiento. Esta última es la que más se aproxima al concepto pleno de representaciones sociales.

2.7.2. La información.

Corresponde a los conocimientos que el sujeto o grupo de sujetos tiene sobre un objeto social determinado. No sólo depende de la cantidad de la información que se disponga, sino que también de la calidad de esta y de la actitud que el sujeto tenga hacia el objeto o situación en particular. La información, recibida por

contacto directo con el objeto o como resultado de la comunicación social, está mediatizada por la ubicación que el sujeto o grupo tengan en el campo social.

2.7.3. El campo de la representación.

Una vez que son integrados los elementos que configuran el contenido de la representación, deben ser ordenados y jerarquizados en una especie de estructura interna. Esta integración de contenido se organiza en torno a un núcleo central el cual posee una función y dimensiones (aspecto que se desarrollará más adelante). Como resultado del proceso de objetivación y anclaje, se da estabilidad a la representación y se dota de significado al resto de los elementos presentes en la periferia del campo de la representación (elementos periféricos).

En resumen, como señala Araya Umaña, —conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual (Araya Umaña, 2002, pág. 41).

La identificación y descripción de estos tres elementos —información, campo de la representación y actitud— define lo que toda investigación sobre representaciones sociales busca alcanzar.

2.8. Organización y estructura de las representaciones sociales

El apartado anterior permitió una primera aproximación a la organización que las representaciones sociales tienen como campo de la representación. Se indicó además que la integración de información a los esquemas cognitivos y prácticas sociales de los sujetos conlleva un proceso de organización y jerarquización de los elementos que componen la representación, lo que supone la determinación del elemento más importante –el núcleo central- que confiere sentido al resto de los elementos que lo rodean, definidos como elementos periféricos. Mientras el núcleo central otorga estabilidad a la representación, los elementos periféricos contribuyen a la otorgación de significado al ser el elemento más vivo o concreto y más próximo a la realidad (Abric, 2001).

2.9. El núcleo central: Dimensiones y funciones del núcleo central

Moscovici hace un énfasis en el papel genético del núcleo central, mientras que Abric pretende ir más allá de este esquema cognitivo, relevando aspectos del núcleo más relacionados con las prácticas sociales derivadas o, mejor dicho, asociadas a un objeto social (Abric, 2001).

En su tesis doctoral sobre el psicoanálisis en la sociedad francesa (1961), Moscovici plantea que el paso del concepto psicoanálisis a su representación social se ejecuta a través de distintas fases o etapas sucesivas. Este doble proceso implica una esquematización de la representación y la selección de los elementos centrales que luego serán descontextualizados o disociados del contexto en que se produjeron, para finalmente elevarse a un estatuto mayor que

posibilita la utilización por parte del individuo. Se transforma – el núcleo central- en evidencia, proporciona un marco de categorización e interpretación de las nuevas informaciones que llegan al sujeto (Abric, 2001, pág. 20).

Los trabajos de Abric sobre representaciones sociales (1976 y 1987), insisten en lo anterior y especifican tanto las funciones como las dimensiones del núcleo central.

a) Funciones del núcleo central

- i. Función generadora: Es el elemento creativo y transformador del significado que adquirirán los elementos que componen la representación.
- ii. Función organizadora: como su nombre lo indica es el elemento que organiza la representación a través de la determinación de los lazos – estructura y jerarquía- del resto de los elementos que la componen. Como elemento organizador aporta estabilidad al contenido de la representación.

b) Dimensiones del núcleo central

Dependiendo de la naturaleza del objeto y de la finalidad de la situación, el núcleo central podrá tener dos dimensiones: una funcional y otra normativa. La primera dimensión se observa en las situaciones con finalidad operatoria, en las que — según Abric- — serán privilegiados entonces en la representación y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tareall (Abric, 2001, pág. 22). Por su parte, la dimensión normativa se corresponde con aquellas situaciones en las que actúan directa y

explícitamente las perspectivas socioafectivas, sociales e ideológicas de los sujetos (Abric, 2001).

Por lo anterior es que lo primero por esclarecer es el objeto de la representación social. En palabras de Abric, —una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto como saber primeramente cuál es el objeto de la representaciónll (Ibíd., pág. 22).

Entonces mencionado lo anterior, se puede hablar de Representación Autónoma cuando los elementos organizadores de la representación se encuentran en el objeto mismo de la representación. Por el contrario, cuando una representación integra el objeto en cuestión se habla de una Representación No Autónoma.

2.10. Elementos periféricos

Los elementos periféricos se organizan en torno al núcleo central, siendo determinados y ponderados por este.

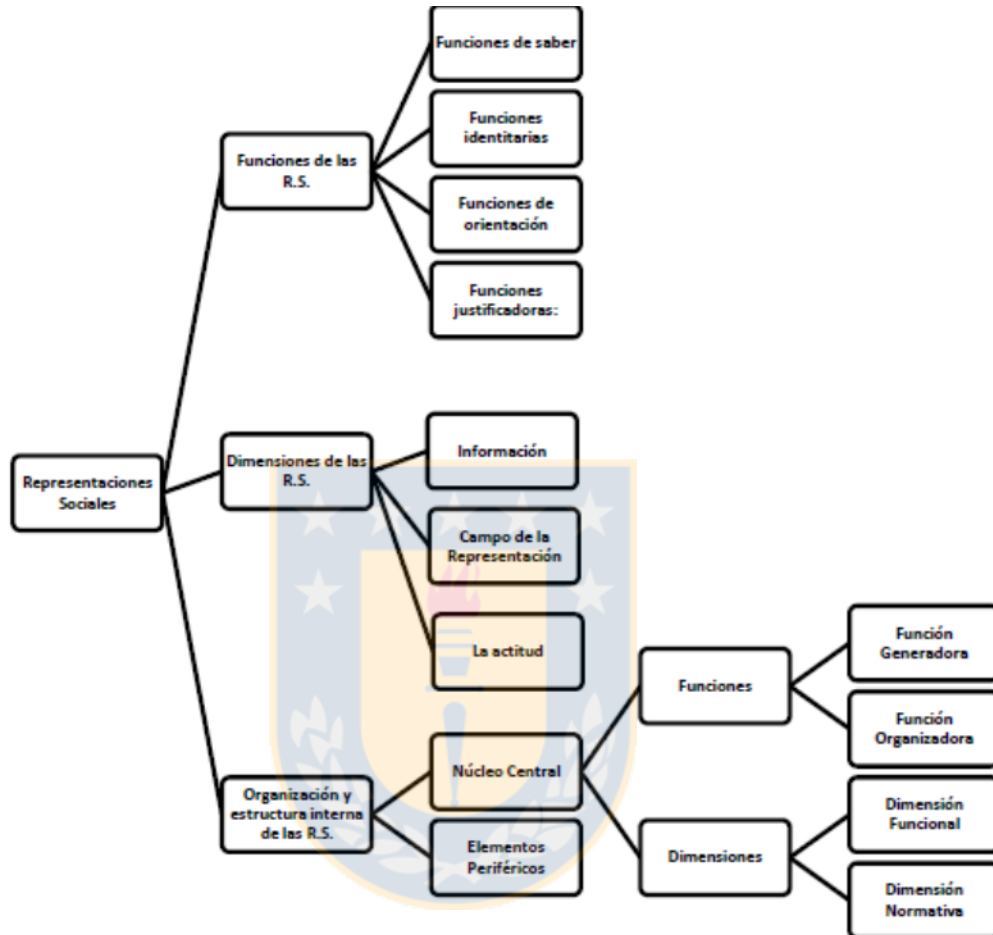
Son jerarquizados, es decir, se organizan según correspondan con proximidad o no al núcleo central. Por ejemplo, mientras más cercanos estén al núcleo central su papel será vital para la concreción de significado de la representación; mientras que a mayor lejanía de este lo ilustrarán o clarificarán su significado. Para Abric, siguiendo a autores como Flament y Ehrlich, los elementos periféricos también responden al ejercicio de determinadas funciones. Así, pueden mencionarse funciones de concreción, de regulación y de defensa (Abric, 2001).

La función de concreción está en directa relación con el contexto en que las representaciones sociales son producidas, como resultado del anclaje de la representación en la realidad, otorgándole a esta la posibilidad de ser comprensible y transmisible por los sujetos o grupos sociales.

La función de regulación supone que los elementos periféricos están dotados de mayor flexibilidad que los elementos centrales. Permiten la adaptación de la representación a las variaciones o evoluciones que experimente el contexto.

Finalmente, la función de defensa se comprende como la protección que los elementos periféricos hacen de los elementos centrales, en especial cuando la representación enfrenta contradicciones o nuevas informaciones que llaman al cambio al núcleo central. Como este se resiste el cambio, la integración de la nueva información contradictoria y su posterior adaptación se producirá en los elementos periféricos; aquí pueden aparecer y ser sostenidos.

Figura 3: Esquema de funciones, dimensiones y organización de las Representaciones Sociales.



El esquema que se presenta a continuación da cuenta de las funciones, dimensiones, organización y estructura interna de las representaciones sociales. El esquema en cuestión se elabora a partir de la revisión de las contribuciones de Moscovici, Abric y Jodelet.

2.11. Conceptos afines a las representaciones sociales pero que no deben confundirse

Las representaciones sociales no son las únicas elaboraciones mentales que poseen un origen o componente social. Incluso pueden ser hasta recurrentes las equivocaciones conceptuales si no se toman las precauciones ante las sutilezas que distinguen a las representaciones de otros constructos mentales, más aún si se emplean como sinónimos otros conceptos aplicables al estudio de la realidad social.

Un error recurrente es emplear como sinónimos para el estudio de las representaciones sociales los conceptos de ideología, creencias e imagen. No significa que no compartan cualidades, de hecho comparten la más importante cualidad que es su origen mental y social y algunas funciones, pero sus alcances y dinámicas son muy distintas entre sí. A continuación, se intenta establecer definiciones que permitan diferenciar los conceptos:

a) Las ideologías

Como indica Araya Umaña, siguiendo a Ibáñez, la existencia de una estrecha relación conceptual entre las representaciones sociales y las ideologías ha conducido a que distintos —autores afirmen que las R S no son sino la manifestación concreta y objetivada de las ideologías que las engendranll (Araya Umaña, 2002, pág. 43). Lo anterior tampoco es un descalabro sino más bien una propuesta con base en la relación de inclusión que Moscovici observa entre

ambos conceptos, en el que la ideología está constituida por un conjunto de representaciones sociales (Moscovici, 1986).

Sobre lo mismo y coincidiendo con Araya Umaña se sostiene que — Las representaciones sociales son siempre representaciones de algo y de alguien y siempre son construidas por grupos o personas, lo cual excluye la existencia de representaciones sociales genéricas y socialmente indiferenciadas en cuanto a sus portadores. En oposición con estas características, la ideología sí tiene un carácter de generalidad que la asimila a un código interpretativo o a un dispositivo generador de juicios, percepción, actitudes, sobre objetos específicos, pero sin que el propio código esté anclado en un objeto particular sino que atraviesa todos los objetos, además de que no es atribuible a un agente particular.

No obstante, se puede afirmar que la ideología — al igual que las conversaciones, las vivencias, la ubicación de las personas en la estructura social —, es una de las condiciones de producción de las representaciones sociales. Es decir, la ideología es uno de los elementos de causalidad que interviene en la génesis de las representaciones sociales, pero esta relación de causalidad es de tipo circular, puesto que las representaciones sociales pueden modificar a su vez los elementos ideológicos que han contribuido a su propia formación (Araya Umaña, 2002, pág. 43).

En síntesis, la estrecha vinculación que se observa entre ambos conceptos permite que entre ellos existan, en lo que a producción y transformación se refiere, relaciones de tipo circular.

b) Las creencias

A diferencia de la recurrente confusión entre representaciones sociales e ideologías, para el caso de las creencias no ocurre lo mismo. Se entiende que estas forman parte del campo de la representación, en especial por su característica de proposición simple. Esta característica de proposición simple se observa en la tendencia de las creencias a describir el objeto en términos dicotómicos, es decir, como correcto o incorrecto; evaluarlo en los mismos términos, como bueno o malo, y propender a la consideración u omisión del mismo (Araya Umaña, 2002). Finalmente, a diferencia de la relación anterior, no ocurre como causalidad sino como orientación a la acción.

c) La imagen

Producción y reproducción de objetos sociales es la más fundamental de las distinciones a tener en cuenta a la hora de conceptualizar a las representaciones sociales y a las imágenes; es inadmisibles su consideración como sinónimos.

La representación consiste en la construcción o producción de un objeto resultante del propio proceso de representación; es decir, no es un simple reflejo de lo externo pues se enmarca en un contexto social y cumple una función determinada en la interacción social. Por su parte, la imagen es una reproducción del mundo exterior, es una reproducción mental pasiva de lo exterior en el interior

y que por ende se reduce a mecanismos perceptivos. Finalmente, mientras la imagen –al consistir en reproducción de un objeto- presupone la existencia separada de un mundo externo y uno interno, la representación niega tal separación y considera al objeto como una prolongación de su comportamiento, mediado por el conocimiento que disponga de él y de la interacción existente en el grupo social (Araya Umaña, 2002).

En síntesis, en esta investigación las representaciones sociales son entendidas como una forma de conocimiento específico funcional que permite a los individuos comprender la realidad -o un objeto en particular- y, al mismo tiempo, dar sentido a las conductas o comportamientos que tienen respecto de esa realidad u objeto. Se les considera como un conocimiento de sentido común o una forma de pensamiento social en el que confluyen, tanto los procesos cognitivos de los sujetos como su interacción social en el campo social en el que se desenvuelven. Este conocimiento que los sujetos tienen respecto de la realidad o de un objeto, está dotado de un significado construido por los propios sujetos y que es compartido y consensuado por medio de la comunicación existente entre ellos.

Capítulo 3: Metodología



3. Metodología de la investigación

3.1. Paradigmas, modelo y tradiciones de investigación.

La presente investigación corresponde a una investigación cualitativa basándose en un estudio de campo centrándose en el interés de la situación misma, en este caso saber la Representaciones Sociales de los docentes acerca del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente.

Toda investigación cualitativa está sujeta a cierto paradigma. Al margen de los métodos concretos utilizados para la recogida y el análisis de datos, cuatro son los paradigmas según Guba y Lincoln los cuales son: Positivismo, Postpositivismo, la Teoría crítica y el Constructivismo. “Estos paradigmas se escinden en dos grandes tendencias que, sin ser excluidas, resultan orientativas. Los dos primeros, positivismo y postpositivimos, comprenden los paradigmas tradicionales de la metodología cuantitativa que, por ello mismo, ha sido identificada con frecuencia como ciencia positivista. Los dos últimos (Teoría crítica y constructivismo) se identifican habitualmente con la metodología cualitativa que, por ello mismo, ha sido definida como hermenéutica e interpretativa” (Ruiz, Metodología de la investigación cualitativa, 2012, pág. 58). Según las “creencias básicas de los paradigmas alternativos de investigación” esto se clasifica en tres tipos que son: Ontología, epistemología y metodología.

Cada uno se subdivide en positivismo, postpositivimos, teoría crítica y constructivismo y cada una tiene su propio enfoque de acuerdo a la investigación que se lleve. En este caso, la creencia básica considerada corresponde a la “metodología” correspondiente a la “teoría crítica” (dialógica/dialéctica), ya que a través del dialogo se intenta recopilar la información que se necesita. (Ruiz, Metodología de la investigación cualitativa, 2012, pág. 59).

Según Guba y Lincoln, al elegir un paradigma esto genera consecuencias en los pasos siguientes de la investigación, ya que los objetivos de la investigación, la naturaleza del conocimiento, el papel de los valores, el modo concreto de operar, sean diferentes en función del paradigma elegido al inicio de la investigación. Según el “posicionamiento de los paradigmas en los términos prácticos seleccionados” se enfocará en Bonanza o criterio de calidad, basándose en el constructivismo (fiabilidad y autenticidad y mala comprensión; estímulos de acción). (Ruiz, Metodología de la investigación cualitativa, 2012, pág. 60).

Una vez elegido el paradigma, es preciso formular la elección estratégica del foco de interés al que se orienta la investigación. Los focos de interés, según R. Tesch, los reduce en tres categorías las cuales son: Estudio de Lenguaje, Estudios descriptivos/interpretativos y Estudios de orientación teórica (Ruiz, Metodología de la investigación cualitativa, 2012, pág. 61). La presente investigación calza con “estudios descriptivos/interpretativos” ya que se pretende hacer un análisis estructural de eventos (búsqueda de las estructuras lógicas que relacionan los eventos unos con otros).

3.2. Diseño de Investigación.

¿Qué es un diseño de investigación?

El término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea.

Sugerimos a quien se inicia dentro de la investigación comenzar con estudios que se basen en un solo diseño y, posteriormente, desarrollar indagaciones que impliquen más de un diseño, si es que la situación de investigación así lo requiere. Utilizar más de un diseño eleva considerablemente los costos de la investigación.

En la investigación disponemos de distintas clases de diseños preconcebidos y debemos elegir uno o varios entre las alternativas existentes, o desarrollar nuestra propia estrategia.

Si el diseño está concebido cuidadosamente, el producto final de un estudio (sus resultados) tendrá mayores posibilidades de éxito para generar conocimiento. Puesto que no es lo mismo seleccionar un tipo de diseño que otro: cada uno tiene sus características propias.

Existen distintos enfoques de investigación, los cuales son:

- Cuantitativo
- Mixto (sincrónico y diacrónico)
- Cualitativo

El diseño de investigación de nuestro tema es el enfoque cualitativo.

Los distintos tipos de diseños metodológicos que han sido desarrollados en el campo de la investigación cualitativa ofrecen alternativas a la pregunta de ¿cómo investigar? La respuesta a esta pregunta se desprende de manera importante de las respuestas a las preguntas sobre qué investigar y con qué propósitos, y nos orienta hacia la toma de decisiones respecto del diseño que utilizaremos como guía para desarrollar nuestra investigación.

Los diseños metodológicos de investigación, por lo tanto, corresponden a distintas estrategias para responder a la pregunta de investigación, y satisfacer así la finalidad y los objetivos de esta.

Así, por ejemplo, podemos distinguir tres tipos de diseños básicos en razón de dos grandes ámbitos de finalidad que se pueden plantear en investigación cualitativa (comprender, transformar), y de la diversa posición que exigen del equipo de investigación: el estudio de caso, la investigación participativa y la investigación acción participativa.

a) Estudio de Caso: este diseño persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto utilizando múltiples fuentes de evidencia, es decir, las perspectivas y versiones de los diferentes actores (Borges, 1995). Corresponde a un enfoque más bien *etic* o *externalista* en tanto el equipo de investigación registra, utilizando técnicas cualitativas, y realiza un diagnóstico frente al fenómeno en cuestión (Dávila, 1995). El producto de la indagación ya sea éste la comprensión y/o intervención de un problema de investigación es, por lo tanto, propiedad de los especialistas.

b) Investigación Participativa: este diseño persigue el objetivo de indagar en profundidad un fenómeno en su contexto, incorporando la participación parcial de los actores ya sea, en la recolección de la información, en la contrastación de los resultados de la investigación, o en la implementación de las estrategias a seguir (Contreras, 2002). En este tipo de diseño, el equipo de investigación es también quien sistematiza e interpreta los resultados, sin embargo, plantea un esfuerzo por situarse en una posición *emic* o *internalista* al facilitar la construcción y

contrastación de los resultados desde la perspectiva de las personas o comunidad estudiada (Dávila, 1995).

c) Investigación Acción Participativa: el objetivo que persigue este diseño metodológico es la transformación social a través de un proceso dialéctico de reflexión-acción, donde la comunidad o grupo adquiere un carácter protagónico en la delimitación, atención y análisis del problema investigado, siendo el equipo de investigación un agente dinamizador y orientador del proceso (Contreras, 2002). En este caso las fases de indagación, producción de conocimiento y gestión del problema de investigación son simultáneas y, pertenecen a los actores en cuestión (incluido el equipo de investigación). Dado lo anterior, este diseño responde a un enfoque *emic* en tanto se orienta a la comprensión e interpretación del problema de investigación, desde la perspectiva de los actores que participan de él (Dávila, 1995).

Como señalamos más arriba, las preguntas de investigación son una importante guía para la elección de un diseño. Así, por ejemplo: Las preguntas que subrayan en su formulación una unidad de análisis, por ejemplo, un individuo, un país, una organización, un grupo de relaciones o interacciones entre actores, e identifican el contexto particular o campo donde será investigado el objeto de estudio definido, guían nuestra elección hacia un Estudio de Caso (Borges, 1995). En su formulación incorporamos las distintas perspectivas como información relevante para la reconstrucción del caso.

Por otro lado, las preguntas que subrayan como objeto de estudio alguna temática o problema definido desde y, por lo tanto, de interés para una comunidad o grupo social en particular y, atienden a la búsqueda de alguna acción a realizar, por la misma comunidad o grupo social, en función de un cambio de esa condición que ha sido definida como problemática por ellos mismos, guían nuestra elección hacia un diseño de Investigación Participativa o Investigación Acción Participativa.

Luego, en la elección de este tipo de diseños no sólo se apunta a la descripción y comprensión de un problema de investigación en sus distintas dimensiones, sino que además incorporamos como propósito la indagación de las potencialidades con que cuenta la comunidad o grupo social en cuestión, para desarrollar cursos de acción con el fin de promover una transformación (Contreras, 2000).

Otra manera de distinguir diseños metodológicos de investigación es la propuesta por Rodríguez, Gil y García (1999) en razón de la relación de determinados objetos de estudio, con determinados intereses teóricos y disciplinares y, el desarrollo de un instrumental técnico correspondiente para la producción de datos. Exponen ocho enfoques o estrategias: la fenomenología, la teoría fundada, la etnografía, el enfoque biográfico, la investigación acción/participativa, la etnometodología y el análisis del discurso.

a) La **fenomenología** cuenta sus orígenes en la filosofía y la sociología fenomenológicas, específicamente en la escuela de pensamiento creada por Husserl en la primera mitad del siglo XX. Básicamente sostiene tres proposiciones que son importantes en términos metodológicos y, que se pueden encontrar en otros enfoques de investigación cualitativa:

- Toda vez que algo es observado, alguien observa. Es decir, que el objeto es objeto para una conciencia y, por lo tanto, el conocimiento es relativo a la relación entre el sujeto observador y el objeto observado. Entonces, el objeto de estudio de la fenomenología son los objetos como se le dan a la conciencia del observador, es decir los fenómenos, constituyendo una relación compleja de conocimiento en la cual interesa conocer el objeto como se da a la conciencia, a la vez que, conocer las estructuras mediante las cuales la conciencia construye objetos o ciertos tipos de objeto.

- Las operaciones mediante la cual podemos comprender las maneras como los objetos se dan a la conciencia y como esta se constituye, son poner entre paréntesis su carácter **noumenal** o “de conciencia en sí misma” y desarrollando los métodos de la **epoche** fenomenológica y el *experimentus mentis*, inventado y rescatado por Husserl.

En este sentido, la primera labor de la fenomenología es descriptiva, no persigue dar explicaciones respecto de los objetos, sino que primeramente mostrar como son. La segunda labor es la *epoche* fenomenológica, es decir, extraer lo propiamente constitutivo del objeto. Es decir, las características necesarias y suficientes que dan cuenta y son constituyentes del objeto para la conciencia. Por ejemplo, ¿qué es lo constitutivo de las emociones?, ¿del tiempo?

- El *experimentus mentis*, o la idea del experimento mental, no solo persigue despojar al objeto de sus características en función de encontrar sus propiedades esenciales, sino que también busca conocer y comparar las facultades de la conciencia y su constitución.

En coherencia con estas tres proposiciones, los objetos de estudio de la fenomenología son los significados que los individuos asignan a sus experiencias y su vida cotidiana, junto con los procesos de interpretación a través de los cuales los individuos definen su mundo, se constituyen como tales y, actúan en consecuencia.

El instrumental para la producción de datos desarrollado por esta metodología son la observación, la introspección, el registro de conversaciones, anécdotas y experiencias personales y, el análisis de documentos.

b) La **Teoría Fundada** es originaria de la sociología y, se nutre teóricamente del pragmatismo americano, los desarrollos de la Escuela de Chicago y, el interaccionismo simbólico. Sus creadores son Glasser y Strauss (1976) y, este último, continúa el desarrollo de este enfoque con Juliet Corbin (1990). Todos ellos señalan que, el propósito de la teoría fundada es el de descubrir conceptos, hipótesis y relaciones a partir de los datos, de manera de producir teorías de carácter emergente para la comprensión y explicación de los fenómenos. En este contexto, el objeto de estudio de este enfoque son las teorías subjetivas que son construidas por las personas para explicar y orientar sus acciones respecto de un fenómeno.

Proponen dos operaciones básicas que acompañan todo el proceso de investigación:

- 1) El muestreo teórico, es decir la simultaneidad del proceso de construcción del caso de estudio con el proceso de análisis de manera orientar el primero en virtud de la teoría emergente resultado del segundo.
- 2) El método de comparación constante, es decir la contrastación permanente de los datos, los conceptos y categorías generadas en el

análisis y de las hipótesis emergentes, para el desarrollo o reconstrucción de la teoría que da cuenta del fenómeno desde la perspectiva de los participantes.

Dentro del instrumental técnico utilizado para la producción de datos, este método considera la entrevista, la observación, el grupo focal y los registros de campo.

c) La **etnografía** es desarrollada en el campo de la antropología, específicamente de la antropología cultural. Es posible reconocer en la evolución de este método tres momentos históricos que conducen a la configuración actual de su objeto de estudio:

1) Premoderno, en el cual los antropólogos se surtían de objetos y descripciones de otras culturas que traían consigo exploradores y, a partir de las cuales redactan sus descripciones e interpretaciones caracterizadas por el etnocentrismo.

2) Moderno, en el cual los antropólogos se insertan en el campo y comienzan a recolectar información de primera fuente, sin embargo, conservan categorías de análisis e interpretación “universales” y, por lo tanto, etnocéntricas.

3) Postmoderno, en el cual se relativiza la noción antropológica naturalística de la cultura en dos sentidos: i) interpretando las culturas

partir de sus sentidos y ii) redescubriendo al otro en el próximo (propia cultura) a partir del ejercicio de extrañamiento. En este sentido, este último momento de desarrollo de la etnografía destaca dos operaciones para el conocimiento y comprensión del otro: sumergirse en la cultura y ver desde la perspectiva del otro y, a la vez volverse extraño, siendo el resultado de toda etnografía la descripción del tránsito entre una cultura y otra.

En este contexto, su objeto de estudio es la descripción e interpretación de la cultura, forma de vida y estructura social de un grupo determinado. El instrumental de producción de datos con que cuenta son: la observación participante, la entrevista y la conversación, la recolección de documentos y, los registros gráficos como fotografías, mapas, junto con el diario de campo del investigador.

d) El **enfoque biográfico** se nutre del uso de las biografías y relatos de vida en ciencias sociales (antropología, sociología). Rescata una antigua tradición que cuenta sus orígenes en los exámenes de conciencia que practicaban los griegos y los romanos cotidianamente.

Su objeto de estudio es la psicohistoria de diferentes aspectos de la vida de los grupos sociales y las personas que se cristaliza en los testimonios, los relatos y las estructuras narrativas. De esta manera dentro del instrumental técnico para la producción de datos cuenta con las

entrevistas abiertas y en profundidad, el relato de vida, los diarios de vida, la literatura, las cartas y las autobiografías.

e) La **investigación acción/participativa**, cuenta entre sus fuentes la teoría crítica en ciencias sociales y, los movimientos de carácter social y político gestados en las décadas de los 60' y 70' en Latinoamérica.

Su objeto de estudio son los problemas de interés definidos por una comunidad, en un contexto de acción y cambio social, persiguiendo el propósito de empoderar a dicha comunidad respecto de la gestión de su destino colectivo.

Este enfoque se hace cargo de la noción de que el conocimiento siempre es situado (aunque pretenda no serlo), en el sentido que es construido en ciertos grupos y comunidades que concentran el poder (por ejemplo, la comunidad científica), a la vez que la posesión de dicho conocimiento les otorga más poder. Así, en este tipo de diseño lo que interesa es comprender los problemas de estudio desde la perspectiva de las minorías, favoreciendo la pluralidad, la distribución más igualitaria del conocimiento y, en consecuencia, el empoderamiento de dichos grupos sociales y comunidades.

Los instrumentos de producción de datos de lo que da cuenta son la observación participante, el diario de campo, las entrevistas, los grupos de discusión, la planificación estratégica, el marco lógico y el análisis FODA.

f) La **etnometodología** se origina en la década de los 60' y 70' a partir de los desarrollos teóricos y sociológicos de Parsons (teoría social), Schütz (sociología fenomenológica) y Mead (interaccionismo simbólico), sobre los cuales Garfinkel formula su obra "Studies in ethnomethodology" (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Es posible mencionar tres principios teóricos básicos reforzados y usados por la etnometodología:

- 1) El mundo social es construido a partir de significados y puntos de vistas compartidos.
- 2) Estos significados que constituyen la vida social son creados y se reproducen en las prácticas e interacciones cotidianas entre sujetos y con los objetos del mundo.
- 3) Es posible estudiar los significados y prácticas que conforman la vida social a través del análisis de las actividades cotidianas de las personas y, de los métodos o estrategias empleadas por ellas para construirlas y darles sentido (etno-métodos). Por lo tanto, el objeto de estudio de este enfoque son las prácticas sociales a través de las cuales se organiza y significa la vida social. El instrumental desarrollado para la producción de datos consistentes con este objeto de estudio son la provocación experimental, el registro de diálogos e interacciones, la observación y las notas de campo del investigador.

g) El **análisis del discurso** reconoce sus orígenes en la etnometodología y el análisis de la conversación, en el interaccionismo simbólico, los desarrollos pragmáticos de la lingüística y, los planteamientos de Michael Foucault. Teóricamente, sostiene el carácter discursivo de la realidad amparado en la noción de que el lenguaje construye ciertas versiones de la realidad con una determinada función, lo cual se demuestra en su variación. Así, por ejemplo, el nombrar el conflicto entre EE. UU. e Irak como una guerra o una invasión, construirá un escenario distinto para el desarrollo de dicho conflicto y, por lo tanto, la decisión respecto de una u otra versión será en razón de determinadas funciones, construcción que a su vez resultará en determinados efectos sociales.

Así, el objeto de estudio de este enfoque son los discursos y su efecto social, específicamente prestando atención a la construcción, función y variación de los discursos.

El instrumental técnico, para la producción de datos pertinentes a esta estrategia, reúne el registro de discursos cotidianos, las entrevistas, los grupos de discusión y la recopilación de documentos.

3.3. Muestra.

- **Para saber la opinión de un grupo:** Se selecciona a una persona del grupo para saber la opinión, la cual supondrá que todo el grupo piensa lo mismo (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 63).

- **Para saber el comportamiento de un grupo:** Se selecciona a personas que están previamente estudiadas, es decir, se saben las situaciones o acciones a las que han estado sometido o viviendo dichas personas para tener el comportamiento que se está investigando (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 63).
- **Análisis cualitativo:** Siempre se realiza en un individuo o en un grupo reducido de personas. Estos análisis pretenden profundizar un tema, por eso se da en grupos reducido de personas y busca una validez interna de la investigación (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 63).

Para comenzar, es necesario saber la posición estratégica o estrategia, cómo acercarse a las personas, y tener precaución en los aspectos desorientadores que surgen durante la investigación. Un error común en estas investigaciones es la realización de “*Encuestas de opinión*”, que se produce al identificar erróneamente la muestra y al pensar que sólo existe un muestreo probabilístico (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 63).

- **Criterios de confianza:** Garantiza la representatividad y distingue a los tipos de muestra. Estos criterios se dividen en dos tipos:

1. **Leyes probabilísticas del Azar:** Garantiza la confianza de la muestra. Es apoyada por la Ley de los Grandes Números y Ley del Límite Central (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 63). Este tipo de ley establece el grado de representatividad de la muestra, es decir,

la muestra seleccionada representa al universo de estudio del que se extrajo. Acá, el margen de error y el nivel de confianza lo establece el investigador (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 64).

2. Intencionales: La muestra no se elige al azar, la elección se hace mediante métodos de investigación, existiendo distintos tipos de este tipo de muestreo:

A. Muestreo Opinático: Se elegirá la muestra siguiendo un criterio estratégico, es decir, aquella que por el conocimiento de la situación o problema que se va a investigar. Este tipo de muestra también ocurre cuando surgen nuevas muestras a medida que se sigue investigando (llamado "*Bola de nieve*") (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 64).

B. Muestreo Teórico: El investigador genera teorías y la analiza. Este análisis que se realiza afecta a la investigación en adelante. Al modificar la investigación a medida que avanza, se van definiendo y acotando los grupos que se van a utilizar como muestra. Este tipo de muestreo se preocupa de recoger información relevante y más *ad hoc* a la investigación.

Esta muestra e investigación se acaba hasta que no aparezcan nuevos conceptos o categorías, es decir, alcanza el nivel de saturación (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 64).

- **Investigación cuantitativa:** Corresponde al muestreo probabilístico. El investigador debe determinar el número de unidades y la recolección al azar.
- **Investigación cualitativa:** El investigador debe velar por la situación que mejor le permita recoger la información. Además, se debe tener en cuenta la cantidad de información que se va a recolectar (saturación) y la calidad de la información recolectada.

Para elegir el muestreo, es necesario establecer grupos de unidades (objeto, situaciones, textos, individuos) y grupo de dimensiones (aspectos, situaciones, procesos) (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 65).

El número de unidades es menor en el muestro cualitativo que en el cuantitativo, y las diferencias principales entre la investigación Cualitativa y Cuantitativa, es que en la primera, el investigador le da importancia a la investigación de dimensiones, mientras que en la segunda, se genera una teoría o comprende el significado de algo (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 66)

Para complementar la elección del tipo de muestreo en una investigación cualitativa, se puede agregar lo siguiente del muestro intencional:

- **Muestreo de casos desviantes o extremos:** Se enfatiza en las características de mayor interés.

- **Muestreo de Intensidad:** Se eligen a expertos determinados en la investigación.
- **Muestreo de la variedad máxima:** Se eligen grupos en los que se observan lo que se está investigando (Ruiz, Metodología de la Investigación Cualitativa, 2012, pág. 67).

Para esta investigación, los sujetos de estudios serán profesores y profesoras de Química que ya hayan participado en la Evaluación Docente, por lo tanto, estos sujetos de estudios deberán estar trabajando en un establecimiento educacional municipal.

3.4. Instrumentos de recopilación de la información

Dentro de los instrumentos de recopilación de la información encontramos las entrevistas las cuales pueden ser cualitativas o cuantitativas. Las principales características de la entrevista cualitativa es que es flexible, íntima y abierta y el objetivo es intercambiar información entre una persona y otras u otras. En cambio, la entrevista cuantitativa el entrevistador y el cuestionario controlan el ritmo y la dirección de la entrevista; es un cuestionario estandarizado que se aplica a todos los entrevistados, en lo posible en las mismas condiciones; son preguntas cerradas y el principio y final de la entrevista se definen con claridad.

3.4.1. La entrevista cualitativa

La entrevista cualitativa, como se mencionó más arriba es flexible, íntima y abierta esto para poder lograr el objetivo último que es acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus interpretaciones, los motivos de sus actos, sus percepciones y sus sentimientos, respecto del tema en estudio.

Este tipo de entrevista la provoca el entrevistador, y por ello se distingue de la conversación ocasional. Ello no quiere decir que la conversación ocasional carezca de utilidad y de valores informativos en la investigación social: es más, ésta es muy utilizada por el observador participante con la finalidad de comprender mejor la realidad en la que está inmerso. Sin embargo, la entrevista de la que ahora hablamos es algo distinto pues se trata de una conversación solicitada por el entrevistador, que es el interesado en recopilar información acerca de un tema particular, (en general, el encuentro se programa con una cita). En segundo lugar, para la entrevista cualitativa los sujetos a entrevistar son elegidos según los datos o aspectos que se quieran recopilar. El entrevistado no es ocasional: éste es elegido por sus características (que haya tenido determinadas experiencias, que pertenezca a determinadas categorías sociales, etc.). Debe contarse con un número bastante considerable de estos sujetos. Es decir, no debe tratarse de entrevistas esporádicas, sino de entrevistas a un número de casos tal que permita obtener informaciones generalizables a una población más extensa. Tal conversación está encaminada a una finalidad, finalidad mencionada en el párrafo anterior. Por lo tanto, no es ocasional el

acontecimiento, no es ocasional la persona entrevistada, no es ocasional el tema de la conversación.

Por último, no se trata de una conversación común y normal entre dos personas en el que los roles de los interlocutores están equilibrados y colocados en un mismo nivel, sino que el entrevistador establece el tema y controla que el desarrollo de la misma responda a los fines cognoscitivos que él se ha marcado. Esta intervención de guía del entrevistador puede realizarse con distintos grados de direccionalidad, pero respetando en esencia la libertad del entrevistado para estructurar la respuesta, o incluso toda la conversación, como él crea conveniente (de lo contrario se incurriría en el caso de la encuesta por muestreo y del cuestionario).

Para lograr el objetivo final las entrevistas cualitativas deben cumplir algunas características fundamentales tales como:

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.

5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

3.4.2. Tipos de entrevista.

Existen diferentes tipos de entrevistas, en la tabla a continuación se dan a conocer características de cada tipo.

Tabla 1: Resumen principales características de las entrevistas.

Estructuradas	Semi estructurada	No estructuradas o abiertas
Es la más rígida de todas pues las preguntas están previamente determinadas, son específicas y siguen un orden.	Es flexible, el entrevistador tiene una serie de preguntas y durante la entrevista puede añadir preguntas espontáneas para obtener más precisión, conceptos e ideas.	El entrevistador posee toda la atribución de la forma de manejar la entrevista. Existe un contenido general sin embargo no hay un orden preestablecido lo que produce que se vayan adquiriendo características de conversación, es decir de una respuesta pueden surgir nuevas preguntas.

3.4.3. Tipos de pregunta de investigación

Para empezar la entrevista las preguntas son de tipo encuesta, preguntas cerradas esto para obtener un perfil sociodemográfico del entrevistado ya que esto tiene directa relación con la perspectiva del entrevistado. A estas preguntas se le asocia un primer nivel de selección de informantes para la comprensión del fenómeno en estudio.

Por ejemplo: ¿Edad?; ¿trabaja?; ¿Cuánto lleva trabajando?; ¿Estado civil?; ¿Tipo de establecimiento en el cual se desempeña?; ¿Establecimiento en el cual trabaja?;

A continuación, se desarrolla el cuerpo de la entrevista, es aquí donde el entrevistador busca dar respuestas relevantes al conjunto de preguntas de investigación, al problema inicial planteado por el investigador. Según el enfoque de la entrevista ya sea estructurada, semiestructurada o no estructurada (abierta).

La entrevista se finaliza con el agradecimiento del entrevistador/investigador. Debe dejarse abierta la posibilidad de volver a contactar al entrevistado pues nos puede interesar volver a preguntarle algún aspecto. Igualmente, puede darse el caso de que el informante desee leer la entrevista transcrita y completar o matizar ciertas cuestiones. En estos casos, no debe haber demora temporal excesiva entre el momento de la entrevista y el reencuentro.

El diagrama siguiente sugiere el orden para entrevistas cualitativas:

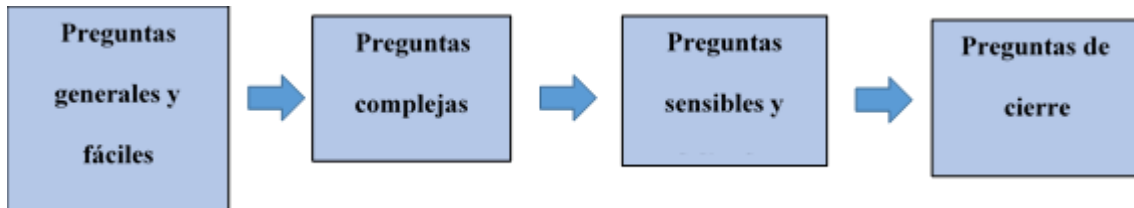


Figura 4: Diagrama del orden para entrevistas cualitativas.

El tipo de preguntas se restringe al tipo de entrevista a llevar a cabo. Para el caso de entrevistas cualitativas y cuantitativas Grinnell, Williams y Unrau (2009), ejemplifican la tipología de las preguntas tal como se ve en la siguiente tabla.

Tabla 2: Clase de preguntas.

Clase	Características	Ejemplos
Preguntas generales (gran tour)	Parten de planteamientos globales para dirigirse al tema que interesa. Propias de entrevistas previas.	¿Qué opina de la violencia familiar? ¿Cuáles son sus metas en la vida? ¿cómo ve usted la economía del país? ¿Cómo es la vida aquí en Barranquilla?
Preguntas para ejemplificar	Sirven como disipadores para exploraciones más profundas. Se le solicita al entrevistado que proporcione un ejemplo de evento suceso o categoría.	Usted ha comentado que la atención médica es pésima en este hospital ¿Podría proporcionarme un ejemplo? ¿Qué personajes históricos han tenido metas claras en su vida? ¿Qué situaciones le generaban ansiedad en la guerra cristera?
Preguntas de estructura o estructurales	El entrevistador solicita al entrevistado una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías	¿Qué tipos de drogas se venden más en este barrio? ¿qué clase de problemas tuvo al construir este puente?

Clase	Característica	Ejemplos
(Continuación de la clase “Preguntas de estructura o estructurales”)	(Continuación de la clase “Preguntas de estructura o estructurales”)	¿Qué elementos toma en cuenta para decir que la ropa de una tienda departamental tiene buena calidad?
Preguntas de contraste	Al entrevistado se le cuestiona sobre similitudes y diferencias respecto a ciertos temas y se le pide que clasifique símbolos en categorías.	Hay personas a las que les gusta que los dependientes de la tienda se mantengan cerca y al tanto de sus necesidades, mientras que es otros quieren que se presenten solamente si se les solicita, ¿Usted qué prefiere? ¿Cómo es el trato que recibe de las enfermeras de turno matutino, en comparación con el trato de las enfermeras del turno nocturno? ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra?

Continuación Tabla 2.

Para entrevistas del tipo cualitativas el autor Martens (2010) señala que las preguntas se clasifican en 6 tipos, los cuales se ejemplifican a continuación:

De opinión: ¿considera usted que haya corrupción en el actual gobierno de...?

Desde su punto de vista, ¿cuál cree que es el problema en este caso...? ¿Qué piensa de esto...?

2. De expresión de sentimientos: ¿cómo se siente con respecto al alcoholismo de su esposo? ¿Cómo describiría lo que experimenta sobre...?

3. De conocimientos: ¿cuáles son los candidatos a ocupar la alcaldía de...? ¿Qué sabe usted de las causas que provocaron el alcoholismo de su esposo?

4. *Sensitivas* (relativas a los sentidos): ¿qué género de música le gusta escuchar más cuando se encuentra estresado? ¿Qué vio en la escena del crimen?
5. *De antecedentes*: ¿cuánto tiempo participó en la guerra cristera? ¿Después de su primer alumbramiento sufrió depresión posparto?
6. *De simulación*: suponga que usted es el alcalde de..., ¿cuál sería el principal problema que intentaría resolver?

La entrevista cuantitativa se centra en el instrumento y la cualitativa se enfoca en la interacción.

5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Concluyendo:

- El propósito de las entrevistas es obtener respuestas a través del lenguaje hablado y de la interacción entrevistador-entrevistado.
- Es muy importante generar un clima de confianza con el entrevistado y cultive la empatía.
- No se debe preguntar de manera tendenciosa ni induciendo la respuesta.
- Escuchar activamente, pedir ejemplos y hacer una sola pregunta a la vez.

- La entrevista debe ser un diálogo y resulta importante dejar que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El tono tiene que ser espontáneo, tentativo, cuidadoso y con cierto aire de “curiosidad” por parte del entrevistador. Nunca incomodar al entrevistado o invadir su privacidad. Evite sarcasmos y si se equivoca, admítalo.
- El entrevistador tiene que demostrar interés en las reacciones del entrevistado y pedirle que señale ambigüedades, confusiones y opiniones no incluidas.
- Cuando al entrevistado no le quede clara una pregunta, es recomendable repetirla; del mismo modo, en caso de que el entrevistador no entienda una respuesta, es conveniente que le pida al entrevistado que la repita, para verificar que no haya errores de comprensión.
- Cada entrevista es única y crucial, y su duración debe mantener un equilibrio entre obtener la información de interés y no cansar al entrevistado.
- Siempre demostrar la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y la entrevista.
- El entrevistado debe tener siempre la posibilidad de hacer preguntas y disipar sus dudas. Es importante hacérselo saber.

Capítulo 4: Fases de la investigación



4. Fases de la investigación

A continuación, se presenta la siguiente tabla que muestra las fases de la investigación, las cuales son: Recopilación teórica, búsqueda y determinación de la muestra, elección del método de recolección de información, elaboración de la carta de consentimiento informado, elaboración de preguntas para recolección de información, construcción del instrumento de recolección de información, transcripción de las entrevistas, análisis y resultados de las entrevistas.

Tabla 3: Fases de la investigación.

Fases	Descripción
Recopilación teórica	Los investigadores tomando como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos, intentarán establecer todo el marco teórico conceptual desde el que parte la investigación.
Búsqueda y determinación de la Muestra	Para la búsqueda de la muestra se debe tener presente lo que es una muestra. Muestra: Parte de una población seleccionada mediante alguna técnica. La muestra es un subconjunto representativo, adecuado y válido de la población.

Fases	Descripción
<p>Búsqueda y determinación de la Muestra (Continuación)</p>	<p>La muestra de una investigación cualitativa se determina durante o después de la inmersión inicial en el campo y puede ser reajustada en pasos posteriores del proceso.</p> <p>En los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva matemática, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados, sino que se busca la profundidad de estos.</p> <p>Aun así un muestreo adecuado tiene una importancia crucial en la investigación, y por esta razón es necesario reflexionar detenidamente sobre cuál es la estrategia de muestreo más pertinente para lograr los objetivos de investigación, tomando en cuenta criterios de rigor, estratégicos, éticos y pragmáticos.</p>
<p>Elección del método de recolección de información</p>	<p>La elección para recopilar información se basa en la entrevista cualitativa, la que se refiere a la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas.</p> <p>La técnica de la entrevista se utiliza, tanto en el estudio de casos como en la investigación/acción, como fuente de información. En este sentido, puede emplearse en diferentes momentos de la investigación.</p>
<p>Elaboración de la carta de consentimiento informado</p>	<p>Creación de un documento en el que se le da a conocer a las muestras, todo el proceso de recopilación de información necesaria para llevar a cabo la investigación.</p>

Fases	Descripción
Elaboración de la carta de consentimiento informado (Continuación)	Se destaca el carácter anónimo que tendrá la etapa de recopilación.
Elaboración de preguntas para la recolección de información	Consiste en la creación de preguntas mediante una lluvia de ideas, que permiten indagar de primera fuente sobre el tema del que se va a tratar la investigación. Estas preguntas se basan en la experiencia vivida más que en la parte teórica por el docente, que en este caso será la Evaluación Docente. Es necesario acotar el tema de investigación, lo cual permitirá obtener información más enfocado al tema a tratar.
Construcción del instrumento de recolección de información	Fase en la que se seleccionarán las preguntas realizadas en la etapa anterior con el fin de obtener la información que se basa en la experiencia vivida por las muestras, que en este caso corresponde a los profesores que hayan rendido la Evaluación Docente y que pertenecen a establecimientos educacionales municipales.
Transcripción de las entrevistas	Una vez creada las preguntas, definida la muestra y realizada la entrevista, se procederá a transcribir los audios grabados de dichas entrevistas, con el objetivo
Análisis y resultados de las entrevistas	En base a los análisis para la extracción de resultados extraídos de la entrevista señalaremos que las técnicas y métodos propios de la investigación cualitativa, nos plantean la posibilidad de un estudio pormenorizado de los problemas presentados en la educación. Trabajando en el propio lugar donde se plantea el problema y comprendiendo los fenómenos en la situación donde se producen...

Fases	Descripción
<p>Análisis y resultados de las entrevistas (Continuación)</p>	<p>... podemos crear alternativas válidas que propicien una mejora del proceso educativo.</p> <p>Asimismo, la visión del profesor/a como investigador de su propia acción, posibilita el cambio e innovación entendido como mejora de la práctica. La capacidad de desarrollo profesional del profesorado estará relacionada con su capacidad crítica hacia el trabajo desarrollado. La investigación-acción, abre un camino de búsqueda de alternativas para mejorar la acción, a partir de la reflexión de los propios participantes.</p>



**Capítulo 5: Representaciones sociales de la
Evaluación Docente en profesores de
Ciencias Naturales y Química**



5. Análisis de las entrevistas

5.1. Análisis por entrevistado.

Para saber las representaciones sociales sobre Evaluación Docente, se entrevistaron a seis profesores de Química, los cuales ya se encuentran dentro del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, además dichos entrevistados se encuentran en los diferentes tramos de la Evaluación Docente y Carrera Docente.

Cabe recordar que los tramos de la Evaluación Docente corresponden a: Destacado, competente, básico e insatisfactorio. Por otro lado, en la Carrera Docente se encuentran los siguientes tramos: Experto II – I, avanzado, temprano e inicial.

En la siguiente tabla, se expone el análisis de los seis entrevistados acerca de la Evaluación Docente.

Tabla 4: Análisis de entrevistas.

Preguntas	Entrevistado/a					
	A	B	C	D	E	F
1. ¿Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año y qué curso?	Sí, ha sido evaluado/a tres veces en 1 ^{ero} y 2 ^{do} medio (2018, 2014 y 2010).	Sí, está siendo evaluado/a el 2018 por primera vez en 2 ^{do} medio.	Sí fue evaluado/a una vez en el año 2016 en el curso 7 ^{mo} básico.	Sí, ha sido evaluado/a tres veces, en los años 2008, 2012 y 2016 en 3 ^{ero} y 4 ^{to} medio.	Si, fue evaluado/a tres veces el 2006, 2010 y 2014, en 3 ^{ero} y 4 ^{to} medio.	Sí, fue evaluado/a tres veces el 2009, 2013 y 2017 en 1 ^{ero} , 2 ^{do} y 3 ^{ero} medio.
2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?	Para el/la entrevistado/a es: "Es una pérdida de tiempo... porque en realidad lo que hace la Evaluación, es una ficción de lo que creen que hacen los profesores".	Para el/la entrevistado/a es: "Es un instrumento mal hecho, que no mide realmente la capacidad de los docentes y está muy estandarizados".	Para el/la entrevistado/a es: "Es una forma de presionar a los docentes más que de medir realmente las capacidades que existen en cada uno de los que están dentro de la sala de clases".	Para el/la entrevistado/a: "Es un sistema de medición que no refleja la realidad, además es falso y es un agobio laboral porque es un abuso que planifiquen una evaluación fuera de tu horario de trabajo".	Para el/la entrevistado/a: "Es un desafío, ya que me ayudó a organizarme, a ver de distintas formas la educación".	Para el/la entrevistado/a: "Fue una experiencia enriquecedora donde aprendí ser más técnica ya que al contextualizar mejor he logrado cambios notables en mi metodología de enseñar".
3. ¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera que va a rendir la Evaluación Docente?	Para el/la entrevistado/a es: "En realidad para mí es una constante rabia, pérdida de tiempo y frustración".	Para el/la entrevistado/a es: "Al principio sentí miedo e inseguridad, me estresé y me desmotivé. En resumen, nada positivo".	Para el/la entrevistado/a es: "Complejidad en todos sus sentidos, frustración".	Para el/la entrevistado/a es: "Sentí estrés y presión".	Para el/la entrevistado/a es: "Sinceramente, molestia".	Para el/la entrevistado/a es: "Una angustia constante".

Preguntas	Entrevistado/a					
	A	B	C	D	E	F
4. ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?	<p>"En general, el tiempo que ocupé fueron en las tardes de los fines de semana (sábados y domingos) y dos horas a la semana".</p>	<p>"En general, fueron hartas horas. Semanalmente, fueron aproximadamente entre tres y cuatro horas. A eso, hay que sumarle las horas que se usaron durante los fines de semana, en el cual se sigue durante las noches. Algo bueno de este liceo es que te asignan horas para que trabajes en el portafolio, pero claramente esas horas no son suficientes".</p>	<p>"... yo creo que unas 40-50 horas fácil, si es que no más".</p>	<p>"Cada vez que hago un portafolio pierdo una semana de mi tiempo decidiéndome de qué tema lo voy a hacer y buscando materiales de ese tema, hago toda una investigación para decidirme de qué voy a hacer. En promedio, a la semana, de lunes a viernes, unas ocho horas y el fin de semana, sábado y domingo, un día entero, medio día del sábado y medio día del domingo.</p>	<p>"En realidad, eso te involucra varias semanas, a veces hasta tarde, después de las 12 de la noche". Cabe destacar que, debido a la religión del entrevistado/a, no permite el trabajo en los fines de semana.</p>	<p>"Alrededor de 10 horas en donde el día ocupado es un sábado, ya que en la semana me era imposible debido a mi trabajo"</p>

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
4. <i>(Continuación)</i> ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?				Además, no me gusta estar contra el tiempo así que ojalá tenerlo listo 15 días antes, para así revisar redacción, ortografía y esas preguntas con caracteres porque dan poco espacio".		
5. ¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a las que prepara cotidianamente?	El/la entrevistado/a afirma: "No, porque para obtener una evaluación sobresaliente, tienen que haber ciertas condiciones que a lo mejor en las clases se pueden dar, pero no será siempre."	El/la entrevistado/a afirma: "Sí, las que yo hago son parecidas."	El/la entrevistado/a afirma: "En mi caso eran similares, debido a que yo participé en EseñaChile. Ahí, ellos nos entregaban un formato de clases más estructurado... y eso me ayudó en la Evaluación Docente."	El/la entrevistado/a afirma: "Son similares... La diferencia es que uno/a reflexiona más para la clase que va a hacer a la Evaluación Docente que para una clase normal."	El/la entrevistado/a afirma: "No, siéndote bien sincero, no lo son."	El/la entrevistado/a afirma: "Sí, lógico, porque debería ser así, puesto que uno no puede realizar una clase para la Evaluación Docente, llevando a cabo un montaje de tu realidad."

Preguntas	Entrevistado/a					
	A	B	C	D	E	F
6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?	<p>"Eso si coincide, porque son los mismos contenidos, los aprendizajes... Sobre la comparación, ocurre que las clases que hice son las que apliqué acá, entonces eran las mismas".</p>	<p>"Si, de hecho, la clase que aplique cuando te graban, fue una clase en la que yo ya había trabajado con los estudiantes, de hecho fue la continuación de las clases anteriores".</p>	<p>"Si, en esa ocasión sí, de hecho ocupe unas que eran de octavo básico que ya las había aplicado en la sala de clase, lo que sí, tuve que modificar algunas cosas, digamos que por el tema de espacio de los caracteres que te solicita la evaluación y digamos que el vocabulario y tratar de colocar lo justo y necesario porque igual uno cuando prepara la clase tiene que ver varios factores y digamos que el espacio que te dan como para explicar lo que uno hace es limitado".</p>	<p>"Si coinciden, porque siguen la estructura, lo único es que no está escrita en papel ni con tanto detalle como lo pide el portafolio".</p>	<p>"Bueno, todas tienen un inicio, desarrollo y una conclusión, eso se mantiene, pero tanto que esa clase se va a aplicar tal como la planificación de la Evaluación Docente, eso es imposible porque va a depender mucho del ánimo, de la circunstancia en la que venga el alumno cada día.</p>	<p>"Mis clases planificadas para la evaluación docente coinciden totalmente con las que realizo día a día. La comparación más notoria es la autocrítica que una misma se plantea al momento de enseñar junto con la autonomía de perfeccionarse".</p>

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
6. <i>(Continuación)</i> Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?					<i>Sí apliqué una comparación y no resulta porque, no olvidemos que esa evaluación está hecha para un tiempo en la que cual supone que tú lo vas a aplicar, así como está en el papel que en la realidad humana es muy distinta".</i>	
7. ¿Usted estaría dispuesto en realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño en todas sus pruebas?	E/la entrevistado/a expresa: "No, el tiempo no alcanza."	E/la entrevistado/a afirma: "No, porque requiere demasiado tiempo y trabajo."	E/la entrevistado/a afirma: "Por un tema de tiempo, no."	E/la entrevistado/a afirma: "No estaría dispuesto a realizarlo/a, debido a que ocupa mucho tiempo."	E/la entrevistado/a afirma: "Sí, pero es un trabajo que te saca de quicio y por lo tanto es muy engorroso".	E/la entrevistado/a afirma: "Claro, ya que antes no se hacía, pero a mí me encantaría llevarlo a la práctica."

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?	El/la entrevistado dice: "No, porque las tres veces que me he evaluado ha sido el mismo sentimiento de "ah que bueno, ya terminé de hacer este cacho", porque para nosotros, los profesores de este colegio, todos tenemos el mismo sentimiento de "oh, qué lata".	El/la entrevistado dice: "Sí, pero en el sentido de que antes de hacerla, cuando supe que tenía que darla y todo, fue muy estresante y mucho miedo (...). Por otro lado, después de rendirla sentí que no era tanto trabajo, pero eso debe ser porque tampoco tengo tantas horas, porque en este Liceo aún no hay 3 ^{eros} y 4 ^{tos} medios, y tampoco hay Jornada Escolar Completa. Por ejemplo, yo tengo colegas que tienen 44 horas, para ellos es muy estresante hacer la Evaluación Docente y se llenan de trabajo.	El/la entrevistado dice: "sí, si yo creo que tenía muchas dudas, mucha angustia de lo que era la evaluación Docente y después de evaluarme en el proceso ya completo y mirado en perspectiva me di cuenta que en realidad no era un instrumento tan complejo, de hecho es relativamente fácil de llenar, por así decirlo, pero con la presión que uno tiene de la misma persona hasta la de tus colegas, el equipo directivo, que no te puede ir mal, que vas a colocar, etc. entonces más que instrumento en sí mismo es la presión..."	El/la entrevistado dice: "No, para nada. Lo único que cambia es que como ya la he hecho tres veces, ya me sé la estructura de memoria del proceso, pero sigo pensando que es demasiado tiempo de tu tiempo libre que no se justifica, porque no es algo que sea verdadero. Es un sistema falso"	El/la entrevistado dice: "Si, como te dije al principio, me ayudó a ordenarme con la preparación de una clase, los tiempos".	El/la entrevistado dice: "Si radicalmente, ya que ahora después de mis tres evaluaciones me siento demasiado segura, porque me doy cuenta de mi avance y perfeccionamiento logrado en post a cada evaluación docente".

Preguntas	Entrevistado/a					
	A	B	C	D	E	F
9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar?	El/la entrevistado dice: "No, porque no sabemos quién es. Se supone que nos dicen que la persona que nos dicen que nos va a evaluar es de la misma asignatura, pero de ahí a que sea a la realidad, no confiamos quien nos evalúa."	El/la entrevistado dice: "Creo confiar en esas personas, aunque nunca he tenido ver la oportunidad de ver una Evaluación corregida. Igual tengo colegas que dicen que han sido mal evaluados luego de haber visto las pautas con las que fueron evaluados. Pero por el momento, confío".	El/la entrevistado dice: "Si porque es un profesional docente igual que yo, quizás con muchos más años de experiencia, que ha visto otros portafolios, ha visto otras clases entonces si es un profesor el que te está evaluando y que ha estado dentro del aula, yo no creo que hay problemas en que revise los instrumentos, así que confió plenamente en la o las personas que revisaron mis instrumentos".	El/la entrevistado dice: "El colega que viene de evaluador par, si nunca he desconfiado. Ahora si tú me preguntas si estoy de acuerdo de eso, no estoy de acuerdo, jamás sería evaluador par porque no estoy de acuerdo de esto. Ahora, si viene alguien recién egresado, a lo mejor si me podría generar algo de desconfianza porque le faltan años de "training".	El/la entrevistado dice: "Sinceramente no. Yo siempre he sido del punto de vista que la evaluación docente depende mucho de la persona que te va a corregir el portafolio"	El/la entrevistado dice: "Plenamente, ya que yo fui evaluador par. Además, de que todo es transparente, por lo menos a mi me ha tocado así".

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
10. ¿Confía en este tipo de evaluación?	<p>El/la entrevistado dice: "Tampoco, porque no es algo real, no sabemos en realidad de cómo nos evalúan, qué criterio ocupan."</p>	<p>El/la entrevistado dice: "La verdad es que no. Porque siento no mide realmente lo que uno puede entregar en una sala, debido a que está todo pauteado, te dicen "la planificación tiene que tener esto, esto y esto otro", lo mismo que la clase grabada, te dicen que debe tener esto, esto y esto. Entonces, no es la realidad, el llenado de documentos de la Evaluación Docente no refleja realmente lo que tú sabes, lo que puedes entregar al estudiante.</p>	<p>El/la entrevistado dice: "la verdad es que no, confié en las personas que revisan el instrumento, pero no en la evaluación misma, porque siento que es una evaluación que se puede manejar (...) instrumento mismo no confié".</p>	<p>El/la entrevistado dice: "No, porque no defiendo algo que es falso y por eso mismo nunca voy a ser evaluador par y por eso nunca fui a dar la prueba"</p>	<p>El/la entrevistado dice: "No".</p>	<p>El/la entrevistado dice: "Si, confío en todo el proceso".</p>

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?	<p>El/la entrevistado dice: "Tampoco confío en los resultados. Como, por ejemplo, el año pasado salé objetada, tuve que contextualizar el por qué había cometido ese error y nunca tuve una respuesta satisfactoria, entonces ellos nunca van a perder (...) Para ellos, siempre su evaluación va a ser la correcta y que uno estuvo mal."</p>	<p>El/la entrevistado dice: "En base a lo mismo, puedo confiar en el tema de que está todo pauteado, como que te dicen realmente que debe ir en cada pregunta, confío, pero no así en la Evaluación misma".</p>	<p>El/la entrevistado dice: "En mis resultados confío, (...) bien o mal, era lo que yo hacía, entonces confío en mis resultados, pero si yo pienso en otros resultados que han tenido otras personas, claramente no confío mucho en esos resultados porque lo que uno aprecia dentro de la sala de clases o (...) no es congruente con la realidad".</p>	<p>"Confío en que cada persona que hizo esa evaluación hizo un gran esfuerzo para tener esos resultados. Ahora, efectivamente como hay gente que paga para que le hagan los portafolios, en ese sentido no confío porque pagan para tener un buen resultado. Ahora, de forma persona, si y no confío en el resultado, porque no refleja en el fondo so un profesor es mejor o peor que otro, porque quizás al que le fue mejor que a mi pagó".</p>	<p>El/la entrevistado dice: "No"</p>	<p>El/la entrevistado dice: "Si, confío en todos los resultados obtenidos"</p>

Preguntas	Entrevistado					
	A	B	C	D	E	F
12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?	<p>"Yo prefiero conocido, porque va a conocer el contexto y distintas maneras de argumentar, entonces para mi alguien desconocido a lo mejor su punto de vista no va a coincidir con los míos."</p>	<p>"Conocido, obviamente. Porque una persona que es ajena a ti quizás no te va a entregar la orientación que esperarías que te entregara. Quizás un conocido te podría orientar antes de la Evaluación, como que tendrías una mejor forma de hacer, una predisposición mejor."</p>	<p>"Prefiero que sea alguien desconocido, porque realmente me va a decir lo que necesito modificar (...) entonces, un conocido viene y te dice ciertas cosas, pero un desconocido te va a decir todo lo que debes mejorar."</p>	<p>"Me es indiferente, pero sí preferiría que me evaluara alguien del mismo colegio, que me evaluara por mi trabajo de día a día y no por un trabajo extra."</p>	<p>"Por alguien conocido, específicamente por alguien del área científica, que no es lo mismo del área humanista. A demás, la persona que debería estar viendo directamente la clase de manera normal, sin un papel, ya que cuando graban la clase es como un cuento y un <u>show</u>."</p>	<p>"Me han ocurrido los dos casos, así que no tengo preferencia en esta pregunta. Independiente de que me conozcan o no me conozcan me preparo y estudio como siempre."</p>

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?	<p>"Como fui objetada, todavía estoy en Inicial. Pero si me gustaría subir, porque los tramos se relacionan con la plata y a uno eso le interesa, la plata. No es que con la evaluación voy a aprender más o te enseñe más."</p>	<p>"Yo aún estoy en la base, en el más bajo. Como nunca me he evaluado, tengo pocos años de servicio, estoy en el nivel inicial. Entonces, claramente por un tema económico, quiero seguir avanzando, para subir el sueldo".</p>	<p>"sí (...) me gustaría seguir subiendo porque es un tema, bueno además de lo económico que a nadie le hace mal es por un tema de perfeccionamiento."</p>	<p>"Estoy en avanzado así que sí, me gustaría seguir subiendo porque si sales dos veces, en el portfolio, con letra A te dejan tranquilo, eso quiere decir que en los cuatro años que vienen no te tocaría evaluarte".</p>	<p>"No, yo estoy en un buen tramo y podría seguir subiendo a experto dos. Tuve la posibilidad de ser mentor y de la red "Maestros de Maestros", pero sinceramente no me interesa porque el sistema no te premia ni te reconoce más allá de lo que ya lograste."</p>	<p>"No puedo subir más ni menos bajar, así que me quedo en mi tramo".</p>

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?	<p>"Como no los conozco, para mi no (...) También puede ser que son profesores de título, pero hace años que no están ejerciendo, entonces lo ven desde su oficina, como una fantasía."</p>	<p>"Por ahora quiero confiar en que sí están capacitadas, como es primera vez que me evaluó, entonces no sé realmente. Cuando vea los resultados, porque te entregan tu Evaluación como corregida, entonces ahí te dicen cuántos puntos tienes en esto, entonces cuando vea eso, quiero comparar con lo que yo tengo, pero por ahora me gustaría confiar en esas personas."</p>	<p>Sí, ya que el/la entrevistado/a dice "Siento que las personas que te evalúan como son docentes tienen esa misma capacidad".</p>	<p>"Si, porque para estar como evaluador par deben cumplir con ciertos requisitos y si los asignaron como tal deben cumplirlos."</p>	<p>"Bueno, se supone que yo recibo una capacitación del CPEIP, pero yo no sé qué tramos tendrán ellos, si han sido evaluados, y va a depender mucho del criterio de cada persona".</p>	<p>"Si, ya que las personas que están ahí son preparadas para aquello".</p>

Preguntas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?	<p>"La preocupación es que, si uno no sube de tramo y se mantiene, no va a haber aumento de sueldo, más que nada (...) En la parte laboral, me da lo mismo que mis colegas pregunten si subí o no, porque lo importante es que el sueldo alcance para fin de mes."</p>	<p>La mayor preocupación de este/a entrevistado/a es: "Como se saca una especie de promedio entre el portafolio y la prueba de conocimientos, tengo miedo a que me baje el puntaje y quede mal evaluada."</p>	<p>"Yo creo que la preocupación más grande más que por mi misma es que hay profesores muy bien evaluados, y que en realidad dentro de la sala de clases no desarrollan lo que supone tiene su evaluación (...) pero nunc lo he visto como algo que me pueda perjudicar, como una amenaza, de hecho, todo lo contrario (...) pero sé que, para ciertas personas, sí es una amenaza."</p>	<p>"No tengo preocupaciones porque ya no puedo bajar, ya estoy en avanzado y aunque me fuera mal se mantiene lo que tengo. Pero es preocupante para la gente que viene recién egresando por la cantidad de dinero invertido para que después te "echen". A demás es la única carrera que no te dejan trabajar si sales mal evaluado".</p>	<p>"Como la Carrera Docente está basada en tramos, la idea era que uno quedara en un buen tramo, que personalmente es para que no te molesten más. Entonces, se supone que en el tramo en el que estoy yo, no deberían molestarme más y en ese aspecto siento una satisfacción de que no me van a molestar más, pero más allá no es una mayor preocupación de cómo fui evaluado."</p>	<p>"No me genera ninguna preocupación, la evaluación docente, en el ámbito laboral a esta altura, si en primera instancia, pero ya no".</p>

Preguntas Anexas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
¿Se cumple el trabajo colaborativo después de la Evaluación Docente?	<i>"No, no se cumple y tampoco se hace. De hecho, es algo nuevo de la Evaluación Docente (...) Esto muchas ocurren por el problema de los egos, ya que muchos profesores no quieren compartir información."</i>	<i>"En este liceo se trabaja a nivel de departamento, es decir, con los profesores de Ciencias Naturales. Se articulan actividades en conjunto, siempre programamos cosas, que, si bien no todas se cumplen, se tratan de hacer."</i>	El/la entrevistado afirma que: <i>"Yo trabajo bastante con el par de Ciencias, a pesar de que él trabaja en segundo ciclo (...) ahí hemos desarrollado trabajo colaborativo, pero personalmente como que nosotros nos juntamos y proporcionamos el espacio, pero todavía como colegio cuesta el trabajo colaborativo."</i>			
¿Qué le agregaría a la Evaluación Docente?			<i>"Le agregaría un cuestionario para alumnos donde ellos te 'evalúen'."</i>			

Preguntas Anexas	Entrevistados					
	A	B	C	D	E	F
(Continuación) ¿Qué le agregaría a la Evaluación Docente?			Más que mal, son ellos los que reciben tu conocimiento y están en la clase contigo.”.			



5.2. Análisis por pregunta.

A continuación se muestran la interpretación de las entrevistas por pregunta.

1. ¿Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Todos los docentes entrevistados han sido evaluados entre una a tres veces, en los cursos de séptimo a cuarto medio.

Tabla 5: Resumen de los datos de los entrevistados.

Entrevistado	A	B	C	D	E	F
Edad	34 años	29 años	27 años	53 años	57 años	53 años
Años ejerciendo	11 años	3 años	3 años	26 años	30 años	23 años
¿Cuántas veces ha rendido la evaluación docente?	Tres veces	En proceso evaluativo	Una vez	Tres veces	Tres veces	Tres veces
En qué curso(s)	Primero y segundo medio.	Segundo medio	Séptimo básico	Tercero y cuarto medio	Tercero y cuarto medio	Primero, segundo y tercero medio
Tramo carrera docente	Inicial	Inicial	Inicial	Avanzado	Experto I	Experto II
Tramo evaluación docente	Competente	Básico	Básico	Destacado	Destacado	Destacado

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Para cuatro docentes entrevistados, la evaluación docente es un instrumento de medición falso, que solo genera estrés durante el proceso, indignación constante y agobio laboral, como dice el/la entrevistado/a "D": *"Es un sistema de medición que no refleja la realidad, además es falso y es un agobio laboral, porque es un abuso que planifiquen una evaluación fuera de tu horario de trabajo."* (cabe

destacar que dichos docentes están en el rango de básico a destacado en la Evaluación Docente y en el rango de inicial a avanzado en la Carrera Docente). Ahora, los otros dos docentes la consideran favorable y enriquecedora no solo en el proceso, sino que también en el ámbito laboral, como por ejemplo, el/la entrevistado/a “F” expresa: *“Fue una experiencia enriquecedora, donde aprendí a ser más técnica ya que al contextualizar mejor, he logrado cambios notables en mi metodología de enseñanza.”*. Cabe destacar que estos dos últimos docentes están en el nivel de destacado en la Evaluación Docente y en el rango Experto I y Experto II en la Carrera Docente.

3. ¿Qué percepción se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?

En conclusión, los sentimientos que genera la Evaluación Docente en todos los entrevistados son negativos, generan frustración y desmotivación al momento de desarrollarla. Como por ejemplo, el/la entrevistado/a “C” dice: *“Sentí estrés y presión”*, mientras que el/la entrevistado/a “F” expresa: *“Una angustia constante.”*.

4. ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?

Todos los docentes dedican una gran cantidad de horas en todo lo que es la Evaluación Docente. Donde mínimo son 10 horas de trabajo a la semana. Por ejemplo, el/la entrevistado "D" dice: *"Cada vez que hago un portafolio, pierdo una semana de mi tiempo decidiéndome de qué tema lo voy a hacer, y buscando materiales de ese tema (...) en promedio a la semana, de lunes a viernes, unas ocho horas en promedio y el fin de semana, sábado y domingo, un día entero, medio día del sábado y medio día del domingo. Además, no me gusta estar contra el tiempo, así que ojalá tenerlo listo 15 días antes, para así revisar redacción, ortografía y esas preguntas con caracteres porque dan poco espacio."* Por otro lado, el/la entrevistado/a "B" dice: *"En general, fueron hartas horas. Semanalmente fueron aproximadamente entre tres y cuatro horas. A eso hay que sumarle las horas que se usaron los fines de semana, en el cual se sigue durante las noches. Algo bueno de este Liceo, es que te asignan horas para que trabajes en el portafolio, pero claramente esas horas no son suficientes."*

5. ¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docentes son similares a la que prepara cotidianamente?

Para cuatro docentes las clases preparadas para la evaluación docente son similares a las que preparan cotidianamente. Por ejemplo, para el/la entrevistado/a "F", manifiesta: *"Sí, lógico, porque debería ser así, puesto que uno*

no puede realizar una clase para la Evaluación Docente, llevando a cabo un montaje de tú realidad.” En cambio, para las otras dos personas, las clases preparadas para la evolución docente no son iguales a las preparadas cotidianamente ya que el ambiente es totalmente distinto a las clases reales, alterando el ambiente. En este caso, el/la entrevistado “A” declara: “No, porque para obtener una evaluación sobresaliente, tienen que haber ciertas condiciones, que a lo mejor en las clases se pueden dar, pero no será siempre.”.

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Para cinco docentes entrevistados, las planificaciones de la clase que realiza diariamente sí coinciden con las planificadas para la evaluación docente, esto se refleja en la estructura que llevan las clases que generalmente cumplen con inicio, desarrollo y cierre. El/la entrevistado/a “B” afirma: “*Sí, de hecho la clase que apliqué cuando te graban, fue una clase en la que yo ya había trabajado con los estudiantes, de hecho fue la continuación de las clases anteriores.*”. Sin embargo, para un docente, las planificaciones de las clases que realiza diariamente no coinciden con las planificadas para la evaluación docente, debido a que se ve influenciado por las circunstancias que rodean el ambiente de las clases. En este caso, el/la entrevistado/a dice: “*Bueno, todas tienen un inicio, desarrollo y una conclusión, eso se mantiene, pero tanto que una clase se va a aplicar tal como la planificación de la Evaluación Docente, eso es imposible*

porque va a depender mucho del ánimo, de las circunstancias en la que venga el alumno cada día. Sí apliqué una comparación y no resulta porque, no olvidemos que esa Evaluación está hecha para un tiempo en la cual supone que tú lo vas a aplicar, así como está en el papel, que en la realidad humana es muy distinta.”.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas?

Para cuatro docentes entrevistados, no estarían dispuestos a realizar rubricas analítica de desempeño, debido a que ocupa mucho tiempo que no disponen. El/la entrevistado “C” opina: *“Por un tema de tiempo, no.”*. Sin embargo, dos docentes si están dispuesto a realizarlas. En este caso, el/la entrevistado/a “F” dice: *“Claro, ya que antes no se hacía, pero a mí me encantaría llevarlo a la práctica.”*.

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?

A dos docentes entrevistados no les ha cambiado la perspectiva de la evaluación docente, esto es debido a que nunca han estado de acuerdo a dicha evaluación porque consideran que es un sistema de medición falsa, manipulable y poco fidedigno. Para el/la entrevistado/a “D”: *“No, para nada. Lo único que cambia es que ya como la he hecho tres veces, ya me sé la estructura de memoria del proceso, pero sigo pensando que es demasiado tiempo de tu tiempo libre que no*

*se justifica porque no es algo que sea verdadero. Es un sistema falso.”. Sin embargo, a los cuatros docentes restantes si les cambió la perspectiva de la evaluación docente, ya que aprendieron del proceso a: organizarse, estructurar la clase, administrar los tiempos, entre otras. En esta respuesta, se destaca al entrevistado/a “F”: *“Si radicalmente, ya que ahora después de mis tres evaluaciones me siento demasiado seguro/a, porque me doy cuenta de mi avance y perfeccionamiento logrado en post a cada Evaluación Docente.”.**

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

Dos docentes entrevistados no confían en la persona que los va a evaluar, esto debido a que no conocen quién los va a evaluar. Para el/la entrevistado/a “E” afirma: *“Sinceramente no, yo siempre he sido del punto de vista que la Evaluación Docente depende mucho de la persona que te va a corregir el portafolio.”.* Sin embargo, los otros cuatro docentes si confían en la persona que los va a evaluar ya que afirman que son personas capacitadas para cumplir dicho rol, exceptuando un caso el que expresa que si es evaluado por un recién egresado, le genera desconfianza (sólo en el caso de la entrevista del evaluador par). El/la entrevistado/a “F” dice: *“Plenamente, ya que yo fui evaluador par. Además, de que todo es transparente, por lo menos a mí me ha tocado así.”.* Cabe destacar que los dos docentes que no confían pertenecen al tramo Inicial y Experto I de la Carrera Docente, y los cuatro que sí confían, pertenecen al tramo Inicial, avanzado y Experto II.

10. ¿Confía en este tipo de evaluación?

Cinco profesores entrevistados no confían en este tipo de evaluación porque dicen que es un proceso falso, manipulable, generando desconfianza. Para el/la entrevistado/a “D”, afirma: *“No, porque no definiendo algo que es falso y por eso mismo nunca voy a ser evaluador par y por eso, nunca fui a dar la prueba cuando era opcional.”*. Cabe destacar que los docentes están en un rango de básico a destacado en la evaluación docente y los rangos de inicial a experto I en la carrera docente. Sin embargo, un docente manifiesta que confía plenamente en el proceso, porque ha participado del proceso, como evaluador par. El/la entrevistado/a “F” afirma: *“Sí confío en todo el proceso.”*. Cabe destacar que está en el rango de destacado en la evaluación docente y el rango de experto II en la carrera docente.

11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?

Un docente entrevistado si confía en el resultado obtenido debido a sus perspectivas y experiencias vividas. El/la entrevistado/a “F” expresa: *“Sí confío en todos los resultados obtenidos.”*. Sin embargo, cinco docentes no están de acuerdo con los resultados obtenidos porque estos son poco creíbles, observan poca congruencia entre los resultados y lo que se aprecia diariamente en la labor del docente y entre docente se especula la compra de portafolios. El/la entrevistado “C” dice: *“En mis resultados confío, (...) bien o mal, era lo que yo hacía, entonces confío en mis resultados, pero si yo pienso en otros resultados*

que han tenido otras personas, claramente no confío mucho en esos resultados, porque lo que uno aprecia dentro de la sala de clases o (...) no es congruente con la realidad.”.

12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?

Cuatro docentes prefieren que los evaluadores sean conocidos, donde tres le dan énfasis a que sea alguien del área científica y otro prefiere que sea alguien del mismo establecimiento y que sea evaluado por el trabajo diario. Como por ejemplo, para el/la entrevistado “B” dice: *“Conocido obviamente. Porque una persona que es ajena a ti quizás no te va a entregar la orientación que esperarías que te entregara. Quizás un conocido te podría orientar antes de la Evaluación, como que tendrías una mejor forma de hacer, una predisposición mejor.”.* Por otro lado, el/la entrevistado/a “E” afirma: *“Por alguien conocido, específicamente por alguien del área científica que no es lo mismo del área humanista. Además, la persona que debería estar viendo directamente la clase de manera normal, sin un papel, ya que cuando graban la clase es como un cuento y un show.”.* Sin embargo, un docente entrevistado prefiere que sea desconocido porque así se evitan prejuicios y la última docente le es indiferente quien lo entreviste. El/la entrevistado/a “C” expresa: *“Prefiero que sea alguien desconocido, porque realmente me va a decir lo que necesito modificar (...) entonces, un conocido viene y te dice ciertas cosas, pero un desconocido te va a decir todo lo que debes mejorar.”.* Desde otro punto de vista, el/la entrevistado/a “F” dice: *“Me han*

ocurrido los dos casos, así que no tengo preferencia en esta pregunta. Independiente de que me conozcan o no me conozcan, me preparo y estudio como siempre.”.

13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?

Cuatro docentes que pertenecen a los tramos de básico a destacado en la evaluación docente y de inicial a avanzado a en la carrera docente, aspiran a subir de tramo, donde tres por motivos monetarios y uno para salir bien evaluada en el portafolio y no volver a realizarlo. Como por ejemplo, el/la entrevistado “A” dice: *“Como fui objetada, todavía estoy en inicial. Pero si me gustaría subir, porque los tramos se relacionan con la plata y a uno eso le interesa, la plata. No es que con la evaluación vayas a aprender más o te enseñe más.”.* Por otra parte, el/la entrevistado/a “C”, afirma: *“Sí (...) me gustaría seguir subiendo porque es un tema, bueno además de lo económico que a nadie le hace mal, es por un tema de perfeccionamiento.”.* Sin embargo, dos docentes que se encuentran en el tramo de destacado en la evaluación docente y experto I y experto II en la carrera docente, un caso en particular no quiere seguir subiendo porque expresa que el sistema no reconoce sus logros y en el otro caso se encuentra en el tramo más alto, por lo cual no puede aspirar a más. Para el/la entrevistado/a “E” dice: *“No, yo estoy en un buen tramo y podría seguir subiendo a Experto II. Tuve la posibilidad de ser mentor y de la red “Maestros de Maestros” pero sinceramente*

no me interesa porque el sistema no te premia ni te reconoce más allá de lo que ya lograste.”. Por otro lado, el/la entrevistado/a “F” comenta: *“No puedo subir más ni menos bajar, así que me quedo en mi tramo.”*.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Cuatro docentes entrevistados creen que las personas que los evalúan están capacitadas para realizar dicha labor porque reciben el perfeccionamiento para cumplir con el proceso de evaluación. Por ejemplo, el/la entrevistado “C” manifiesta: *“Siento que las personas que te evalúan como son docentes tienen esa misma capacidad.”*. Sin embargo, un entrevistado dice que no porque no conoce a la persona y el/la otro entrevistado, responde ambiguamente, imposibilitando esclarecer su respuesta. El/la entrevistado “A”, que responde negativamente, manifiesta: *“Como no los conozco, para mí no (...) También puede ser que son profesores de título, pero hace años que no están ejerciendo, entonces lo ven desde su oficina como una fantasía.”*. Por otro lado, el/la entrevistado “E”, expresa de forma ambigua lo siguiente: *“Bueno, se supone que yo recibo una capacitación del CPEIP, pero yo no sé qué tramos tendrán ellos, si han sido evaluados, y va a depender mucho del criterio de cada persona.”*.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

A tres docentes entrevistados les provoca preocupación la Evaluación Docente en el ámbito laboral. Como, por ejemplo, el/la entrevistado "A" expresa: *"La preocupación es que, si uno no sube de tramo y se mantiene, no va a haber aumento de sueldo, más que nada (...) En la parte laboral, me da lo mismo que mis colegas pregunten si subí o no, porque lo importante es que el sueldo alcance para fin de mes."*. Por otro lado, el/la entrevistado "B" menciona: *"Como se saca una especie de promedio entre el portafolio y la prueba de conocimientos, tengo miedo a que me baje el puntaje y quede mal evaluada."*. Desde otra perspectiva, el/la entrevistado/a "C", expone: *"Yo creo que la preocupación más grande más que por mí misma es que hay profesores muy bien evaluados, y que en realidad dentro de la sala de clases no desarrollan lo que supone tiene su evaluación (...) pero nunca lo he visto como algo que me pueda perjudicar, como una amenaza, de hecho, todo lo contrario (...) pero sé que, para ciertas personas, sí es una amenaza."*. Por otra parte, el/la entrevistado/a "D" le genera una preocupación, pero es para las generaciones futuras de profesores, no personalmente: *"No tengo preocupaciones porque ya no puedo bajar, ya estoy en avanzado y aunque me fuera mal se mantiene lo que tengo. Pero es preocupante para la gente que viene recién egresando por la cantidad de dinero invertido para que después te "echen". A demás es la única carrera que no te dejan trabajar si sales mal evaluado."*

En otro orden de ideas, dos entrevistados/as no les genera preocupación alguna. Como por ejemplo el/la entrevistado/a “E”, manifiesta: *“Como la Carrera Docente está basada en tramos, la idea era que uno quedara en un buen tramo, que personalmente es para que no te molesten más. Entonces, se supone que en el tramo en el que estoy yo, no deberían molestarme más y en ese aspecto siento una satisfacción de que no me van a molestar más, pero más allá no es una mayor preocupación de cómo fui evaluado.”*.

5.3. Análisis preguntas anexas.

Estas preguntas surgieron a medida que se iba avanzando en la entrevista, a modo de conversación con algunos entrevistados.

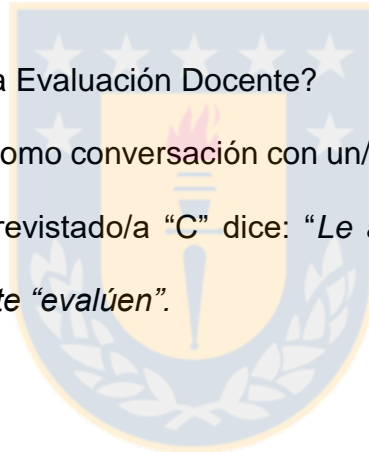
1. ¿Se cumple el trabajo colaborativo después de la Evaluación Docente?

Esta pregunta, surgió como conversación entre tres profesores de los seis entrevistados. De los tres entrevistados, dos manifiestan que sí se cumple el trabajo colaborativo. Por ejemplo, el/la entrevistado/a “B” dice: *“En este liceo se trabaja a nivel de departamento, es decir, con los profesores de Ciencias Naturales. Se articulan actividades en conjunto, siempre programamos cosas, que, si bien no todas se cumplen, se tratan de hacer.”*. Además, el/la entrevistado/a “C” expresa: *“Yo trabajo bastante con el par de Ciencias, a pesar de que él trabaja en segundo ciclo (...) ahí hemos desarrollado trabajo*

colaborativo, pero personalmente como que nosotros nos juntamos y proporcionamos el espacio, pero todavía como colegio cuesta el trabajo colaborativo.”. Por otro lado, sólo un/a entrevistado/a afirma que no se cumple el trabajo colaborativo. El/la entrevistado/a “A” expresa: “No, no se cumple y tampoco se hace. De hecho, es algo nuevo de la Evaluación Docente (...) Esto muchas veces ocurren por el problema de los egos, ya que muchos profesores no quieren compartir información.”.

2. ¿Qué agregaría a la Evaluación Docente?

Esta pregunta surgió como conversación con un/a entrevistado/a de los seis que participaron. El/la entrevistado/a “C” dice: *“Le agregaría un cuestionario para alumnos, donde ellos te “evalúen”.*



Capítulo 6: Conclusiones



6. Conclusiones y sugerencias

De acuerdo al primer objetivo específico que dice “Explorar los significados que otorgan los docentes a la Evaluación del Desempeño Docente en el contexto del para qué, qué y cómo este proceso es vivenciado”. Según lo extraído de la investigación, las percepciones de los docentes entrevistados frente al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, se expresa que es un instrumento falso, manipulable, que genera estrés, angustia y agobio, dedicando mucho tiempo extra fuera de su horario de trabajo, donde mínimo ocuparon 10 horas de trabajo a la semana, donde algunos profesores entrevistados distribuyeron el tiempo entre las planificaciones del portafolio, la clase grabada y estudio para prueba de conocimiento. Gran parte de los entrevistados coincidieron en que la estructura de sus clases diarias era similar a la que piden en la Evaluación Docente; con un inicio, desarrollo y cierre, corroborando que las planificaciones realizadas para la evaluación docente concuerdan con las que planifican cotidianamente para sus respectivos establecimientos.

Según las respuestas de los docentes, las preocupaciones se distribuyen en el aumento monetario del sueldo, en subir de tramo en la Carrera Docente, en la incongruencia entre los resultados obtenidos con lo observado por los pares (otros profesores del mismo establecimiento) y la obtención de una baja

calificación en la prueba de conocimientos de la disciplina, ya que esta puede afectar en la estabilidad laboral. No obstante, hay una minoría de docentes entrevistados que consideran que la Evaluación Docente es favorable y enriquecedora, tanto en el transcurso del proceso evaluativo como en lo laboral. Cabe destacar que dichos entrevistados pertenecen a los tramos Experto I y II de la Carrera Docente, correspondiente a los tramos más alto que puede aspirar un docente en el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, y que además uno de ellos ha participado como Evaluador Par, lo que le da la seguridad y confianza en la veracidad del sistema.

En base al segundo objetivo, que dice: “Evidenciar cuál es el centro de preocupación de los docentes con referencia al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, considerando su intencionalidad y/o carácter, los procedimientos e instrumentos empleados, las capacidades de quienes los evalúan, los marcos reguladores, las consecuencias u otros.”. Se desprende de la investigación que las percepciones son de frustración y desmotivación, enfatizando en el exceso de tiempo invertido que se requiere para preparar materiales, pautas de evaluación (como por ejemplo, Rúbricas Analíticas de Desempeño), entre otras.

Haciendo referencia a la confianza de todo el proceso evaluativo, gran parte de los docentes entrevistados, sí confían en las personas que participan como evaluadores, porque saben que esas personas están capacitadas para realizar

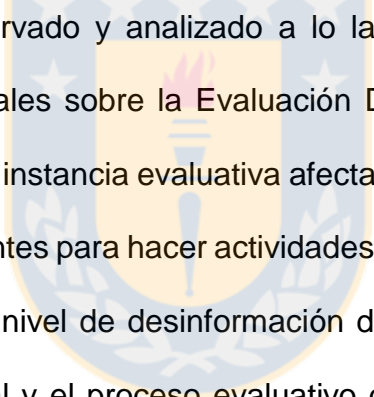
dicha labor. Sí bien creen en los evaluadores, manifiestan que no confían en el tipo de evaluación, ya que se considera como un proceso falso y manipulable. En relación a la persona que evalúa al docente, la mayoría de los entrevistados prefieren que los evaluadores sean conocidos, dando énfasis en que sean del área científica, puesto que a los entrevistados les genera seguridad que cumplan ese requisito.

Con respecto a la confianza que tienen los docentes entrevistados a la Evaluación Docente, la gran mayoría considera que es falso, porque es un instrumento manipulable, condición que hace que aumente la desconfianza al momento de saber los resultados, porque estos son poco creíbles y entre los mismos docentes se especula la compra de portafolios.

Sin embargo, la minoría de los entrevistados sí estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño debido a que organizaría de mejor forma al momento de corregir evaluaciones. Además, hay una desconfianza por parte de algunos docentes frente a los evaluadores, ya que desconocen a quienes participan en el proceso de evaluación.

En base al tercer objetivo, que dice: “Interpretar qué sentimientos y razonamientos espontáneos les genera ser evaluados, en tanto objeto de evaluación de diversos actores (pares, superiores, docentes especialistas, etc.).”.

La percepción que se produce en los entrevistados cuando se les comunica que van a rendir la Evaluación Docente, es negativa. La mayoría los docentes coinciden en que el proceso evaluativo genera frustración y desmotivación, debido a la desconfianza latente antes, durante y después del proceso, al exceso de tiempo invertido fuera del horario laboral en la preparación de materiales, al sacrificio familiar que hacen los docentes durante el periodo de tiempo que dura la Evaluación Docente.



Considerando lo observado y analizado a lo largo de esta investigación, las representaciones sociales sobre la Evaluación Docente en su mayoría fueron negativas, ya que esta instancia evaluativa afecta directamente en el tiempo que pueden tener los docentes para hacer actividades fuera del ambiente laboral. Por otro lado, hay un alto nivel de desinformación de los entrevistados acerca del marco regulatorio legal y el proceso evaluativo del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, esto se refleja en que gran parte de los docentes entrevistados manifestaron desconocer parcialmente los requisitos y exigencias que deben poseer los entes evaluadores de portafolio y evaluador par. Si bien los docentes entrevistados conocen parcialmente los requisitos que permiten a otros docentes ser corregidores de portafolio o correctores de clase grabada, la gran mayoría sabe que los correctores reciben una capacitación por parte del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). Además, se da énfasis en que prefieren que los evaluadores sean

conocidos del evaluado, ya que les genera más seguridad y una retroalimentación condicionada. Según el marco regulatorio legal del Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, lo preferible sería que los evaluadores continuarán siendo desconocidos, ya que así la retroalimentación sería sin prejuicios y el resultado de la evaluación habría de ser más objetiva.

Un punto que destacar es la alta desconfianza que genera en los docentes este proceso evaluativo porque no se logra que contribuya al desarrollo profesional y a la mejora de la enseñanza puesto que los mismos docentes insinúan que es un instrumento poco fiable.

Un aspecto negativo de la Evaluación Docente es que actualmente la mayoría de los docentes rinden dicha evaluación sólo por el interés económico, es decir, con el sólo hecho de rendirla y sacar una buena calificación pueden optar a un aumento del sueldo a corto plazo. Por otro lado, lo esperado por los docentes que alcanzan un buen tramo tanto en la Evaluación Docente como en la Carrera Docente es poder optar a mejores condiciones salariales o mejores cargos específicos dentro del establecimiento, como por ejemplo llegar a ser jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, jefe de departamento, disminución de horas en aula para dedicarlos en otras labores académicas, entre otras. Situación que hoy por hoy no se cumple, pues los docentes que están en tramos superiores tienen la posibilidad de pertenecer a la red Maestros de Maestros y a ser mentores, sin tener una remuneración adicional.

Para finalizar, las respuestas a nuestros objetivos y pregunta de investigación planteados en esta tesis de pregrado fueron argumentados de manera tal que fue posible llegar a las conclusiones expuestas anteriormente, por ende, se cumplió el objetivo general, que fue “Indagar acerca de las Representaciones Sociales de un grupo de docentes en relación al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente”.

A raíz de lo manifestado en la conclusión, a modo de sugerencia, se podría realizar una charla informativa o una inducción a todos los nuevos docentes que ingresan al Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, en la cual se informe sobre los tramos de la Evaluación Docente y Carrera Docente, sin olvidar las etapas que conlleva el proceso evaluativo. En cuanto a los tiempos invertido en la preparación de la Evaluación Docente, dentro del marco regulatorio legal del Desempeño Docente, debería considerarse el tiempo de preparación para el portafolio, de clases y materiales, y para la prueba de conocimientos. Cabe destacar que este tiempo debe incluirse dentro del horario laboral.

Capítulo 7: Plan de trabajo



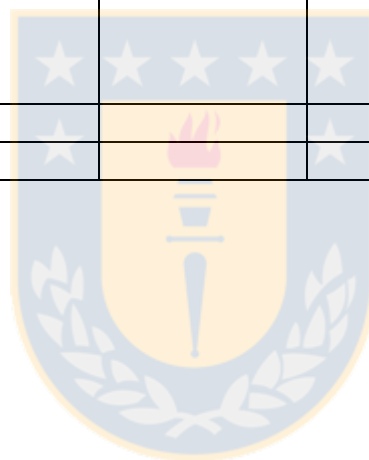
7. Carta Gantt

En este capítulo se expone las fechas en los que se realizó cada etapa de la investigación. Para esto se realizó una Carta Gantt en función de los meses que se dedicaron para realizar esta investigación.



7.1. Carta Gantt.

Actividad	Mes de agosto	Mes de septiembre	Mes de octubre	Mes de noviembre	Mes de diciembre
1. Elaboración de la introducción					
2. Búsqueda de los referentes teóricos					
3. Metodología de la información					
4. Fases de la investigación					
5. Representaciones sociales y/o análisis de la evaluación docente en profesores de ciencias naturales y química.					
6. Conclusiones					
7. Informe final					



Bibliografía y referencias

- AHUMADA, P. (1992) Evaluación de la eficiencia docente. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente. En Revista Perspectiva Educacional. No. 19-20. Universidad Católica de Valparaíso
- ÁLVAREZ, A. (1996). El Constructivismo. Estructuralista: La teoría de las Clases Sociales de Pierre Bourdieu. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (no 75), 145-172. Obtenido de http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_075_08.pdf
- ALVAREZ, F. BRITO, J. (2006). Evaluación de desempeño docente. Sistematización de los aspectos trabajados sobre este tema en el Encuentro internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo profesional docente, organizado por UNESCO y la Red KIPUS. Santiago de Chile: UNESCO.
- ALVARADO, M., CABEZAS, G., FALCK, D. & ORTEGA, M.E. (2012). La evaluación docente y sus instrumentos: Discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes. Artículo de investigación, Centro de Estudios Ministerio de Educación de Chile y Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas [PNUD], Santiago.

- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. Resultados de la Evaluación Docente 2006 a 2010. En línea; disponible en <http://siit2.bcn.cl/actualidad-territorial-19-5-2015/evaluacion-docente-resultados-nacionalesregionales-y-comunales-1>
- BRUNNER, J. ET AL. (1995) Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI. Archivo Chile. Editorial Universitaria.
- CONTRERAS, G. F., FAÚNDEZ, A., GUTIÉRREZ, G., JIMÉNEZ, M., PONCE, F., Y SILVA, E. (2007). Diagnóstico del proceso e instrumentos usados actualmente para la evaluación del desempeño docente. En Cinda - Mineduc, Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria (pp. 81-98). Santiago de Chile: Cinda-Mineduc.
- CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2005). Instructivo: sistema de evaluación del desempeño docente. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Área de Acreditación y Evaluación Docente.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. (2000). La complejidad de las políticas de evaluación del desempeño docente. Docencia, 10, 51-53.
- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G. (2003). Fin de las calificaciones: Nuevo Sistema Nacional sobre Evaluación del Desempeño Docente. Docencia, 20, 80-87.

- DÍAZ, F. & PÉREZ, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar* 4, p. 6-27. ISSN: 1988–5105.
- ELACQUA, G. (2011) Breve historia de las reformas educacionales en Chile (1813 al presente): cobertura, condiciones, calidad y equidad. Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales. Documento disponible en: <http://bicentenario.camara.cl/seminario/pdf/mesa%204%20-%20Gregory%20Elacqua.pdf>
- EZPELETA, JUSTA (1986). “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”, en Cuadernos del DIE, México: DIE - CINVESTAV - IPN.
- GARCÍA, M.I.A., Y BELTRÁN, M.R. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, 36, 56-64.
- GOE, L., BELL, C., & LITTLE, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: a research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- GOE, L., HOLHEIDE, L., & MILLER, T. (2011). *A practical guide to designing comprehensive teacher evaluation systems*. Washington, D. C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. TeacherCollegePress, Toronto, Canada.

- JODELET, D Y GUERRERO, A. (2000) Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. (Coord.) UNAM, Facultad de Psicología, México.
- JODELET, DENISE (2008), “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría”, en Serge Moscovici, Psicología Social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales, España, Paidós, pp. 469-494.
- MANZI, J. (2007) SNED ¿Una herramienta para culpabilizar docentes? Observatorio Chileno de Políticas Educativas. www.opech.cl
- MANZI, J., GONZÁLEZ, R. & SUN, Y. (eds.). (2011). La Evaluación Docente en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, Centro de Medición MIDE UC, Santiago, Chile.
- MINEDUC (1997) DFL 1. Estatuto de los profesionales de la educación. [En línea]. Recuperado desde: <http://bcn.cl/1lzfi>
- MINEDUC (2004) Ley 19.96, sobre Evaluación Docente. Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/Ley_19961.pdf
- MINEDUC (2003) Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- MOSCOVICI, SERGE (1979). Introducción a la psicología social. Barcelona: Planeta.

- MOSCOVICI, SERGE (1979). La psicología social II. México: Paidós.
- MOSCOVICI SERGE (2003). La conciencia social y su historia; en Representaciones sociales; problemas teóricos y conocimientos infantiles. Castorina José Antonio. Barcelona. Gedisa.
- MURILLO, F.; GONZÁLES DEL ALBA, V. y RIZO, H. (2007) Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente, un estudio comparado entre 50 países de América Europa. UNESCO Santiago. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- NAVARRO, J. C. (2003) La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política. En: Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.
- UNESCO, 2003
- NÚÑEZ, I. (1989) La profesión docente, en: Educación y transición democrática, PIIE, Santiago.
- NUÑEZ, I. (2003) El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente, García-Huidobro C.C. (editor) Políticas educacionales en el cambio de siglo, Cap. 9, Ed. Universitaria, Santiago.
- OECD (2013). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework.
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.

- OCDE (2013 Serie Evidencias: Evaluación Docente: Su estado actual y pasos futuros 8 de noviembre de 2013 “OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Teacher Evaluation in Chile 2012” realizado por la OCDE y del estudio “La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes” realizado por el Centro de Estudios MINEDUC y el PNUD.
- RODRÍGUEZ, TANIA (2007), “Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales”, en Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coords), Representaciones sociales. Teoría e investigación, México, Universidad de Guadalajara, pp. 157-188.
- Bachellet, M. (20 de abril de 2015). *Historia de Ley N° 20 903*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional: www.bcn.cl/historiadelaley/fileadmin/file_ley/6107/HLDA_6107_749a0d2de c7072ac83d52ebf0f2ff393.pdf
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. (marzo de 2012). *Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente: Algunas consideraciones publicadas en los medios de comunicación*. Obtenido de Educación 2020: www.educacion2020.cl/sites/default/files/dossier-final-carrera-docente-ceppe.pdf
- *Evaluación Docente y Carrera Docente*. (s.f.). Obtenido de Docentemás: <http://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/evaluacion-docente-y-carrera-docente.php>

- Ministerio de Educación. (s.f.). *Consecuencia y uso de resultados*. Obtenido de Docentemás: www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/consecuencias-y-uso-de-resultados.php
- Radio Cooperativa. (16 de septiembre de 2013). *El proyecto de carrera docente bajo la mirada de expertos*. Obtenido de Radio Cooperativa: www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/el-proyecto-de-carrera-docente-bajo-la-mirada-de-expertos/2013-09-16/094948.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*, 261-279.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: McGraw Hill.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ministerio de Educación. (30 de diciembre de 2018). *DocenteMÁS*. Obtenido de <https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/niveles-de-desempeno.php>
- Torres, B (2016). *Representaciones Sociales y Experiencia Escolar: El caso de los estudiantes de octavo básico del colegio Villa Acero de Hualpén sobre el humedal de Lengua* (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción, Concepción.

Cuerpos Anexos

Entrevistas.

Entrevistado "A".

1. ¿Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Bueno, incluyendo este año, he sido evaluada tres veces. Y siempre, como este es un establecimiento técnico, han sido en primero y segundo medio, aunque por lo general siempre he elegido los segundos medios. Entonces, han sido tres veces contando este año.

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Para mí la Evaluación Docente, es una pérdida de tiempo, porque acá en los colegios es un tiempo extra que nosotros debemos utilizar para llenar todo lo que se debe llenar, porque igual es hartito, entonces, los colegios no nos van a dar ese tiempo extra, ese es tiempo que debemos ocupar en nuestras casas, perder tiempo para estar con la familia, porque en realidad lo que hace la Evaluación es como una ficción de lo que creen que hacen los profesores, que en realidad uno puede inventar la clase perfecta, pero no significa que vaya a ser la clase de verdad del día a día. Entonces para mí es una mentira y una pérdida de tiempo.

3. ¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?

Yo diría que una mezcla de rabia y de... es que en realidad como para mí es una pérdida de tiempo es como que en vez de que el tiempo que pueda utilizar nuevas estrategias, las distintas personalidades y aprendizajes que tienen los estudiantes, voy a perder tiempo en llenar todo ese papeleo que significa la Evaluación Docente. En realidad, para mí cuando dicen que me tengo que evaluar, es una lata, es como rabia, frustración de que eso no me sirve de nada y pierdo tiempo en vez de buscar actividades, clases nuevas, información relevante para los chiquillos de ahora, voy a tener que perder mucho tiempo en desarrollar la Evaluación.

4. ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?

Yo diría que, al final cuando nos avisan igual uno comienza inmediatamente, uno comienza más que nada desde las vacaciones de invierno. Pero, por ejemplo, uno ocupa todo el fin de semana en buscar material. Durante la semana yo diría que por lo menos en dos días uno puede tener más tiempo. En general, el tiempo que ocupé fueron en las tardes de los fines de semana (sábados y domingos) y dos horas a la semana, porque uno tiene que estar ahí concentrado y cabeceándose.

5. ¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a la que prepara cotidianamente?

No, porque para obtener una evaluación sobresaliente, tienen que haber ciertas condiciones que a lo mejor en las clases se pueden dar, pero no será siempre. Entonces, al final es una ficción que uno prepara para la Evaluación Docente.

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Eso si coincide, porque son los mismos contenidos, los mismos aprendizajes. Así que en eso si coincide.

Sobre la comparación ocurre que las clases que hice son las que apliqué acá, entonces eran las mismas. A lo mejor como ahí uno hace la ficción, los tiempos en todos los cursos no fueron acabados, quizás faltó el cierre. Pero en el contenido, si se pasó, si coincide.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas?

No, es que no da el tiempo. O sea, uno muchas veces ocupa (lo que no se debe hacer) el ojo crítico porque no da el tiempo para hacer todo. Además, todos los cursos son distintos, y dentro de los cursos, los alumnos igual son distintos, entonces no daría y uno debe mediar con eso.

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?

No, porque las tres veces que me he evaluado ha sido el mismo sentimiento de “ah que bueno, ya terminé de hacer este cacho”, porque para nosotros, los profesores de este colegio, todos tenemos el mismo sentimiento de “oh, qué lata”.

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

No, porque nosotros no sabemos quién es. Se supone que nos dicen que la persona que nos va a evaluar es de la misma asignatura, pero de ahí a que sea la realidad, no confiamos quién nos evalúa.

10. ¿Confía en este tipo de evaluación?

Tampoco, porque no es algo real, no sabemos en realidad de cómo nos evalúan, qué criterio ocupan. Se supone que nos dan algunas luces de cómo va a ser, pero de ahí a que sea real. Por ejemplo, conversando con otros profesores de otras ciudades, ha habido errores en los resultados, entonces, no confiamos en la evaluación.

11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?

Tampoco confío en los resultados, pero como por ejemplo el año pasado fui objetada. Tuve que contextualizar el por qué había cometido ese error entre comillas y nunca tuve una respuesta satisfactoria, entonces ellos nunca van a perder. O sea, uno puede decir “esto está malo, esto está bueno” o “me equivoqué en esto”, pero para ellos siempre su evaluación va a ser la correcta y que uno estuvo mal. En algunos casos que hemos visto, puede que uno haya argumentado muy bien salió a favor y cambió de competente a destacado, pero la mayoría no, queda como fue evaluada no más.

12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?

Yo prefiero conocido, porque una va a conocer el contexto y distintas maneras de argumentar, entonces para mi alguien desconocido a lo mejor su punto de vista no va a coincidir con los míos, entonces acá en la evaluación todo es relativo, no se puede evaluar con números, porque hay muchas cosas que influyen, estamos trabajando con personas y puede que en una clase tú tengas que pasar un objetivo y a veces no los pasas porque surge una problemática que hace que tu clase sea una conversación con los estudiantes o un análisis. Entonces acá en educación, la Evaluación Docente hace perder cosas valiosas que uno tiene con los estudiantes, pero sí preferiría con alguien conocido, por eso.

13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?

Es que como fue objetada mi evaluación, todavía estoy en inicial. Pero si me gustaría subir, porque los tramos se relacionan con la plata y a uno eso le interesa, la plata. No es que con la evaluación vayas a aprender más o te enseñe más. Sino que con la Evaluación, te va a salir el sueldo a final del mes.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Como no los conozco, para mi no. Además, que estas mismas personas que cambian las leyes, que cambian siempre los contenidos que se están viendo, que hacen todo por arriba por así decirlo, no son profesores o son muy pocos. También puede ser que son profesores de título, pero hace años que no están ejerciendo, entonces lo ven desde su oficina, como una fantasía.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

Bueno, la preocupación es que, si uno no sube de tramo y se mantiene, no va a haber un aumento de sueldo, más que nada, o que te van a evaluar otra vez o te hacen esa capacitación para nivelar si estás muy mal. En la parte laboral, me da lo mismo que mis colegas pregunten si subí o no, porque lo importante es que el sueldo te alcance para fin de mes.

16. ¿Se cumple el trabajo colaborativo después de la Evaluación Docente?

No, no se cumple y tampoco se hace. De hecho, eso es algo nuevo de la Evaluación Docente. Nosotros acá, teníamos reuniones para dar ejemplos de trabajos colaborativos y qué podríamos hacer o tener una idea, porque en este establecimiento no se da eso. Esto muchas veces ocurre por el problema de los egos, ya que muchos profesores no quieren compartir información, en vez de quedarse acá y si no es por obligación, prefiere irse a la casa y hacer las labores allá. Entonces no se da por ego y por tiempo.

Entrevistado “B”

1. Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Fui evaluada este año y ha sido la primera. La Evaluación fue en un 2^{do} medio.

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Es un instrumento mal hecho, que no mide realmente la capacidad de los docentes y está muy estandarizado.

3. ¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?

Al principio sentí miedo, inseguridad. Luego cuando la estaba haciendo, fue estresante, desmotivante. En resumen, nada positivo en realidad.

4. ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?

En general, fueron hartas horas. Semanalmente fueron aproximadamente entre tres y cuatro horas. A eso hay que sumarle las horas que se usaron durante los fines de semana, en el cual se sigue durante la noche.

Algo bueno de este Liceo es que te asignan horas para que trabajes en el portafolio, pero claramente esas horas no son suficientes, porque después igual sigues en la noche trabajando en la Evaluación Docente. Las horas que te asignan son casi siempre los miércoles, mientras todos los profesores están en Consejo. Resumidamente, se dedican muchas horas.

5. ¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a la que prepara cotidianamente?

Las que yo hago, si son parecidas. Porque las clases que te piden para la Evaluación Docente en el portafolio son con inicio, desarrollo y cierre, y en las clases que hago, realizo lo mismo. Entonces, el desarrollo es muy parecido.

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Sí, de hecho, la clase que apliqué cuando te graban, fue una clase en la que yo ya había trabajado con los estudiantes, de hecho, fue la continuación de las clases anteriores.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas?

No, porque requiere demasiado tiempo y trabajo. Además, es poco práctico para las pruebas con muchos ítems.

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?

Sí, pero en el sentido de que antes de hacerla, cuando supe que tenía que darla y todo, fue muy estresante y mucho miedo. Cuando ya la di, sentí que tampoco era tanto que jugó mucho en contra la predisposición. Por otro lado, después de rendirla sentí que no era tanto trabajo, pero eso debe ser porque tampoco tengo tantas horas, porque en este Liceo aún no hay 3^{eros} y 4^{tos} medios, y tampoco hay Jornada Escolar Completa. Por ejemplo, yo tengo colegas que tienen 44 horas, para ellos es muy estresante hacer la Evaluación Docente y se llenan de trabajo.

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

Creo confiar en esas personas, aunque nunca he tenido ver la oportunidad de ver una Evaluación corregida. Igual tengo colegas que dicen que han sido mal evaluados luego de haber visto las pautas con las que fueron evaluados. Pero por el momento, confío.

10. ¿Confía en este tipo de evaluación?

La verdad es que no. Porque siento no mide realmente lo que uno puede entregar en una sala, debido a que está todo pauteado, te dicen “la planificación tiene que tener esto, esto y esto otro”, lo mismo que la clase grabada, te dicen que debe tener esto, esto y esto. Entonces, no es la realidad, el llenado de documentos de la Evaluación Docente no refleja realmente lo que tú sabes, lo que puedes entregar al estudiante.

11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?

En base a lo mismo, puedo confiar en el tema de que está todo pauteado, como que te dicen realmente que debe ir en cada pregunta, confío, pero no así en la Evaluación misma.

12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?

Conocido, obviamente. Porque una persona que es ajena a ti quizás no te va a entregar la orientación que esperarías que te entregara. Quizás un conocido te

podría orientar antes de la Evaluación, como que tendrías una mejor forma de hacer, una predisposición mejor.

13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?

Yo aún estoy en la base, en el más bajo. Como nunca me he evaluado, tengo pocos años de servicio, estoy en el nivel inicial. Entonces, claramente por un tema económico, quiero seguir avanzando, para subir el sueldo.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Como te digo, por ahora quiero confiar en que sí están capacitadas, como es primera vez que me evaluó, entonces no sé realmente. Cuando vea los resultados, porque te entregan tu Evaluación como corregida, entonces ahí te dicen cuántos puntos tienes en esto, entonces cuando vea eso, quiero comparar con lo que yo tengo, pero por ahora me gustaría confiar en esas personas.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

La preocupación que tengo por ejemplo ahora es el tema del tramo en el que voy a salir asignada cuando rinda la prueba. Lo que sale en el portafolio, se complementa con la calificación de la prueba de conocimientos, entonces quizás

por un tema de que aún no he trabajado con tercero y cuarto medio, tengo esos conocimientos más débiles, entonces ese es el miedo que tengo, de que salga bien el portafolio, pero más o menos en la prueba de conocimientos. Entonces como se saca una especie de promedio entre el portafolio y la prueba de conocimientos, tengo miedo a que me baje el puntaje y quede mal evaluada. Así que, por ahora, eso es lo que me preocupa en el tema de la Evaluación.

16. ¿Se cumple el trabajo colaborativo después de la Evaluación Docente?

En este Liceo se trabaja a nivel de departamento, es decir, con los profesores de Ciencias Naturales. Se articulan actividades en conjunto, siempre programamos cosas, que, si bien no todas se cumplen, pero se tratan de hacer. En el tema del trabajo colaborativo con las Educadoras Diferenciales, igual se trabaja, aunque no es tanto debido a que no tengo horas destinadas de trabajo colaborativo con las Diferenciales, pero igual se hace cuando podemos, nos juntamos un ratito y se hace, pero no es como un esperarí que fuera.

Entrevistado “C”

1. ¿Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Sí, una vez, el 2016, en séptimo

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Para mí la Ev. Docente Es un instrumento que ocupa el ministerio de educación o la parte administrativa para poder medir los estándares de los profesores que están dentro del aula en el Sistema. municipal, eso es lo que debería ser, quizás, ahora lo que es realmente, quizás, una forma de presionar a algunos docentes más que de medir realmente las capacidades que existen en cada uno de los que están dentro de la sala de clases

3. *¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?*

Para mí fue súper complejo, porque el año anterior cuando era mi primer año de trabajo, yo trabajé solo en la parte administrativa en un colegio y hacía un par de reforzamientos en la enseñanza media, trabajé como co-docente en primer ciclo básico y no contaba con la experiencia en aula suficiente como para sentir que en la evaluación iba a reflejar lo que yo podía lograr dentro del aula, entonces era el primer año en que realmente estaba en aula, haciendo las clases yo, preparando yo el material, entonces para mí fue súper complejo y adicionalmente estaba empezando un magister en orientación familiar entonces estaba con el magister estaba recién empezando como la vida propiamente tal de docente, entonces fue súper complejo así como que se me vino el mundo abajo porque era un desafío que yo encontraba que era muy grande porque era total y absolutamente desconocido porque lo que a uno le muestran en la universidad es súper poco te dan un barrido de lo que es la Ev. Docente pero más allá de

los instrumentos o cómo se lleva a cabo es muy poco lo que uno sabe hasta que se enfrenta a ello.

4. *¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?*

Para las clases no fue mucha la preparación porque igual utilice los formatos que tenía de mis clases, pero si yo creo que en total unas 40 horas si es que no más, porque lo más complejo de todo era sentarte a escribir lo que tú haces en el día a día o digamos que con ciertos caracteres, con ciertos formatos que uno no está acostumbrado porque uno hace mecánicamente las cosas, entonces el sentarte ahí era lo más complejo y yo creo que unas 40-50 horas fácil, si es que no más.

5. *¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a la que prepara cotidianamente?*

En mi caso eran similares igual tuve la suerte de estar en esa época en el programa “Enseña Chile” y ellos como que nos daban un formato de clases como más estructurado que, digamos, que si yo hubiese salido directamente de la universidad y hubiese salido directamente de la universidad y entrado a trabajar, entonces era como específico el inicio el desarrollo el cierre con ciertas características entonces eso igual me ayudo en la evaluación docente que era lo que la Ev. pedía. Entonces en ese sentido no era complejo prepararlas y era como lo mismo que yo hacía en la sala clases.

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Si, en esa ocasión sí, de hecho ocupe unas que eran de octavo básico que ya las había aplicado en la sala de clase, lo que sí, tuve que modificar algunas cosas, digamos que por el tema de espacio de los caracteres que te solicita la evaluación y digamos que el vocabulario y tratar de colocar lo justo y necesario porque igual uno cuando prepara la clase tiene que ver varios factores y digamos que el espacio que te dan como para explicar lo que uno hace es limitado. Claro, o sea para colocarla dentro de la plataforma igual estuve pensando en cómo había hecho las clases y en cómo lo iba a colocar en un instrumento, también pensando que esto iba a ser evaluado por una persona que no vio la clase que no sabía cómo se desarrollaba y además tenía que ser de tal forma que siguiera los parámetros que también solicita la evaluación propiamente tal, entonces obviamente es un trabajo como de sentarte y ver qué fue lo que hice, que debería haber hecho y que es lo que voy a plasmar en el instrumento.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas?

Yo creo que por un tema tiempo no, porque, sería lo ideal, pero estamos en un sistema que es muy complejo y no nos da el tiempo de analizar cada instrumento con una rúbrica analítica.

Si tuviéramos más horas para poder preparar nuestro material o que de verdad nuestras horas de trabajo colaborativo, fueran, o de trabajo libre sean para preparar material, ahí lo ocuparía pero realmente tenemos que ver la realidad y no es así porque en estas horas libres que se supone que nosotros preparamos material, terminamos cuidando a un curso, atendiendo apoderados atendiendo a los propios estudiantes, entonces lamentablemente por tiempo no, no lo haría.

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?
Sí, si yo creo que tenía muchas dudas, mucha angustia de lo que era la Ev. Docente y después de evaluarme en el proceso ya completo y mirado en perspectiva me di cuenta de que en realidad no era un instrumento tan complejo, de hecho es relativamente fácil de llenar, por así decirlo, pero con la presión que uno tiene de la misma persona hasta la de tus colegas, el equipo directivo, que no te puede ir mal, que cuidado con lo que vas a colocar, etc. entonces más que instrumento en sí mismo es la presión. Yo la rendí una vez entonces para la próxima vez que la rinda ya van a ser diferentes las perspectivas que uno va a tener, porque como ya no es algo desconocido obviamente te cambia toda la visión.

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

Si, si porque es un profesional docente igual que yo, quizás con muchos más años de experiencia, que ha visto otros portafolios, ha visto otras clases entonces

si es un profesor el que te está evaluando y que ha estado dentro del aula, yo no creo que hay problemas en que revise los instrumentos, así que confió plenamente en la o las personas que revisaron mis instrumentos.

10. *¿Confía en este tipo de evaluación?*

La verdad es que no, confió en las personas que revisan el instrumento, pero en la evaluación misma, porque siento que es una evaluación que se puede manejar, ahora que ya lo viví y ya sé en las cosas que tengo que fijarme, que cosas tengo que poner que cosas no debería poner, que cosas tengo que hacer, por ejemplo yo he visto, lamentablemente, como otros colegas manejan el instrumento, como se consiguen las pautas de evaluación del instrumento, como se arreglan entre ellos, se corrigen, está bien pedir ayuda, pero lamentablemente es un instrumento desde la clase, desde el portafolio, desde la conversación con el otro par docente, que se puede manipular, entonces no es la realidad misma del docente. Además que igual influye el entorno en que uno se está evaluando, la época, entonces yo creo que en el instrumento mismo no confío.

11. *¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?*

En mis resultados confío, porque por lo menos cuando yo lo hice como estaba recién partiendo y todo yo coloque lo que hacía realmente dentro en la sala de clases , bien o mal, era lo que yo hacía, entonces confió en mis resultados, pero si yo pienso en otros resultados que han tenido otras personas, claramente no

confió mucho en esos resultados porque lo que uno aprecia dentro de la sala de clases o de lo que los mismos estudiantes van expresando sobre ciertos docentes y después ver la evaluación que tienen ellos como que no es congruente con la realidad.

12. *¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?*
Eh yo creo que desconocido por el hecho que no tiene prejuicio sobre lo que uno hace dentro de la sala de clases, porque no conoce a los estudiantes, no te conoce a tí, no conoce el contexto, entonces va a tener una visión objetiva de tu quehacer pedagógico, emmm pero también una persona conocida puede darte digamos una retroalimentación distinta porque como conoce todo tu contexto, tus estudiantes, todo, siento que a lo mejor te puede guiar en ciertos aspectos que van más con tu contexto. Pero si yo pongo en la balanza los dos prefiero que sea alguien desconocido porque realmente me a decir lo que necesito modificar y no me a decir con “paños fríos” o como “mira quizás...” “podrías...” entonces un conocido viene y te dice ciertas cosas, pero un desconocido te va a decir todo lo que tienes que mejorar.

13. *Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?*

Sí, yo me encuentro en el tramo inicial, que es cuando estamos recién partiendo, sobre todo por el tema de los años de servicio entonces no podía optar a subir

en el tramo, me gustaría seguir subiendo porque es un tema, bueno además de lo económico que a nadie le hace mal es por un tema de perfeccionamiento ,seguir creciendo no solo por uno mismo sino también por los estudiantes y por ir trabajando para ser mejor cada día, no se le puede pedir a los estudiantes ser mejores, si yo no trabajo para ser mejor.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Deberían, yo creo que si, por el mismo hecho de que... ya de estar dentro de la sala de clases, la mayoría que te evalúa son docentes ya te da una perspectiva para poder evaluar al otro, además siendo docente uno tiene la capacidad de evaluación como casi innata, como que uno evalúa cada instante lo que va haciendo tanto personalmente como son sus estudiantes, entonces siento que las personas que te evalúan como son docentes tienen esa misma capacidad.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

Ehh yo creo que la preocupación más grande más que por misma es que hay profesores muy bien evaluados y que en realidad dentro de la sala de clases no desarrollan lo que supone tiene su evaluación. Hay personas que salen destacadas y que en realidad en la sala de clases no demuestran todas esas habilidades esos conocimientos y los que salen perjudicados son los

estudiantes, o sea a mí en el ámbito mientras yo mejore, mientras yo sea mejor, mientras yo trate de ir siendo mejor día a día mis estudiantes van a poder tener esa capacidad, entonces si en mi Ev. Docente me va bien, eso sigue para mi trabajo bien, pero nunca lo he visto como algo que me pueda perjudicar , como una amenaza, de hecho todo lo contrario porque cuando me toco la evaluación docente mis directivos igual estuvieron bien preocupados de mí, me apoyaron hartoo, me fueron a ver las clases para poder ir yo mejorando y son cosas que yo he ido mejorando con la experiencia, pero hoy no lo veo como una amenaza, pero sí sé que para ciertas personas si es una amenaza.

16. ¿Se fomenta el trabajo colaborativo?

En esa época (yo llegue justo el año que me toco evaluarme) había cambio de directora, el director que estuvo como interino durante dos años anteriores no puedo hacer mucho con el colegio entonces era un año de cambios, no podíamos hacer mucho trabajo colaborativo con los colegas porque además éramos todos muy nuevos, no conocíamos mucho el contexto, si se trataba de buscar el trabajo colaborativo peo lamentablemente no lo podíamos llevar a cabo entonces costo en esa época , pero ahora por ejemplo que ya ha pasado dos años de esa época yo trabajo bastante con el par de ciencias a pesar de que él trabaja en segundo ciclo de quinto a séptimo y tiene tercero medio el área de física y yo trabajo de octavos a tercero medio las tres ciencias, ahí hemos desarrollado trabajo colaborativo pero personalmente como que nosotros nos

juntamos y propiciamos el espacio, pero todavía como colegio cuesta el trabajo colaborativo, si hemos logrado instancias de participación con los colegas de primer y segundo ciclo pero es algo que todavía no está instaurado y cuesta instaurarlo porque no es una política por lo menos en el colegio que sea tan factible porque igual somos pocos profesores o éramos pocos profesores ahora hemos ido aumentando la planta docente, así que cuesta eso pero poco a poco ya para el otro año vamos a tener esa instancia.

17. ¿Qué le agregaría a la evaluación docente?

Le agregaría un cuestionario para alumnos donde ellos te “evalúen” más que mal son ellos los que reciben tu conocimiento y están en las clases contigo.

Entrevistado “D”

1. ¿Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Si, tres veces. Los años fueron 2008, 2012 y 2016. Con respecto a los cursos, a ti te presentan dos unidades por curso y dentro de eso tienes que elegir una unidad y un curso. Recuerdo que un año lo hizo con cuarto, otro año también lo hice con cuarto, el problema es que se me confunden porque la clase filmada es distinta a la planificación, pero recuerdo que la última vez hice todo para un mismo curso, tanto la clase filmada como la planificación. En el año 2016 lo hice

con cuarto medio (química nuclear), 2012 con cuarto medio igual (polímeros) y en el 2008 también fue con tercero con el tema de oxido-reducción

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Para mí es un sistema de medición que no refleja la realidad. Que es un sistema de medición falso porque es algo montado, por eso la filmación la encuentro completamente falsa porque nada ocurre como en una clase normal donde nadie te interrumpe, donde nadie dice nada.

La encuentro muy estresante, sobre todo lo de la clase filmada, porque al terminar la clase filmada es como si uno se quitara un saco de ochenta kilos encima de tu cuerpo, porque sabes que la clase filmada tiene una pauta que tienes que llevar en donde no te puede faltar nada, como por ejemplo que decir el objetivo tres veces, en el inicio, desarrollo y cierre, que tienes que recordar las normas de convivencia, que tienes que hacer todo lo que es aprendizajes previos en el inicio, que tienes que hacer el planteamiento de lo que tienes que enseñar, que tienes que hacer las preguntas en metacognición, que los alumnos te tienen que responder, proyectar la siguiente clase, todo en cuarenta minutos.

Yo no estoy de acuerdo con este tipo de evaluación docente, porque tampoco encuentro justo que tengas que hacerlo durante tres meses de tu tiempo libre.

Pienso que a todos los profesores deberían evaluarlos los jefes como en cualquier trabajo por lo que tú haces día a día.

Encuentro que es un agobio laboral y un abuso que planifiquen una evaluación fuera de tu horario de trabajo

3. *¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?*

Como uno ya sabe, ya vivió el proceso, es como estrés de nuevo, estar otra vez sometida a la presión, a estar más estresada porque esta profesión ya es estresante y con evaluación docente es peor, porque, por ejemplo, cuando di la primera evaluación mi hijo tenía dos años, entonces olvídame qué sentimiento de culpa tenía porque tenía que contratar a una niña que fuera hasta el fin de semana a cuidarlo y así poder terminar las hojas del portafolio, entonces tenía un sentimiento de culpa que hasta el día de hoy me acuerdo de eso porque significa dejarlo botado y es un tiempo que no se recupera.

Menos mal, que después sacaron, porque cuando empezó esto, empezó la prueba de conociendo no era obligación, era voluntario. Pero resulta que después, lo que habían rendido la prueba los encasillaron más alto que las que no lo habían dado, y si no era obligación, “te jodieron, yo no la di porque nunca estuve de acuerdo con esto, después cuando era obligación ahí la tuve que dar, pero un día sábado, en la mañana, fuera de tu horario de trabajo de 10:00 am a 13:00 pm para más remate en diciembre (17 de diciembre en donde ya no hay alumnos). Y más encima se hace entrega del portafolio una semana antes de vacaciones de invierno, para que te pases todas las vacaciones torturándote con

el portafolio y más encima te hacen entregarlo el 20 de octubre, cuatro días después del día del profesor. Encuentro que es perverso el sistema.

4. *¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?*

Cada vez que hago un portafolio pierdo una semana de mi tiempo decidiéndome de qué tema lo voy a hacer y buscando materiales de ese tema, hago toda una investigación para decidirme de qué voy a hacer.

En promedio, a la semana, de lunes a viernes, unas ocho horas y el fin de semana, sábado y domingo, un día entero, medio día del sábado y medio día del domingo. Además no me gusta estar contra el tiempo así que ojalá tenerlo listo 15 días antes, para así revisar redacción, ortografía y esas preguntas con caracteres porque dan poco espacio

5. *¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a la que prepara cotidianamente?*

Quizás sean similares, pero uno no viene a improvisar a las clases, tengo todo el material listo para mis clases, como guías, pruebas, entre otras cosas.

Siempre preparo mis clases, y la pizarra la utilizo solo para explicar los ejercicios y ejercicios para resolver.

La diferencia es que uno reflexión más en la clase que se va a hacer, para la evaluación docente, y los detalles, además, yo no escribo la clase, no hago las

planificaciones clase a clase, no las escribo porque con los años de servicios permiten a uno tener la estructura de la clase en mi mente

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Si coinciden, porque siguen la estructura, lo único es que no está escrita en papel ni con tanto detalle como lo pide el portafolio.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas?

Solamente ocupo las rubricas analíticas de desempeño es cuando tengo disertaciones, cuando evalúo mándalas, pero las ocupo poco, pero no estaría dispuesta a usarlas porque ocupan mucho tiempo.

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?

No, para nada. Lo único que cambia es que como ya la he hecho tres veces, ya me sé la estructura de memoria del proceso, pero sigo pensando que es demasiado tiempo de tu tiempo libre que no se justifica, porque no es algo que sea verdadero. Es un sistema falso

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

El colega que viene de evaluador par, si nunca he desconfiado. Ahora si tú me preguntas si estoy de acuerdo de eso, no estoy de acuerdo, jamás sería evaluador par porque no estoy de acuerdo de esto.

Ahora, si vienen alguien recién egresado, a lo mejor si me podría generar algo de desconfianza porque le faltan años de “training”

10. ¿Confía en este tipo de evaluación?

No, porque no definiendo algo que es falso y por eso mismo nunca voy a ser evaluador par y por eso nunca fui a dar la prueba

11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?

Confío en que cada persona que hizo esa evaluación hizo un gran esfuerzo para tener esos resultados. Ahora, efectivamente como hay gente que paga para que le hagan los portafolios, en ese sentido no confío porque pagan para tener un buen resultado

Ahora, de forma persona, si y no confío en el resultado, porque no refleja en el fondo so un profesor es mejor o peor que otro, porque quizás al que le fue mejor que a mi pagó

12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?

Me es indiferente, pero si preferiría que me evaluara alguien del mismo colegio, que me evaluara por mi trabajo de día a día y no por un trabajo extra.

13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?

Estoy en avanzado así que sí, me gustaría seguir subiendo porque si sales dos veces, en el portafolio, con letra A te dejan tranquilo, eso quiere decir que en los cuatro años que vienen no te tocaría evaluarte.

En la evaluación (portafolio, evaluador par, evaluador de directivos y autoevaluación) soy destacada y en portafolio avanzado.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Si, porque para estar como evaluador par deben cumplir con ciertos requisitos y si los asignaron como tal deben cumplirlos.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

No tengo preocupaciones porque ya no puedo bajar, ya estoy en avanzado y aunque me fuera mal se mantiene lo que tengo.

Pero es preocupante para la gente que viene recién egresando por la cantidad de dinero invertido para que después te “echen”. A demás es la única carrera que no te dejan trabajar si sales mal evaluado

Entrevistado “E”

1. ¿Fue evaluado? ¿Cuántas veces ha sido evaluado? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Son tres las evaluaciones que he rendido. Una fue el 2006, la otra el 2010 y el 2014. Los cursos en los que me evaluaron fue en cuarto medio y tercero medio.

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Para mí ha sido un desafío. En lo personal, me ha ayudado a ordenar, formas de ver la Educación y de cómo entrar en un tema, y ser ordenado en la entrega de contenidos. En ese aspecto me ha ayudado la Evaluación Docente y así la veo.

3. ¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?

Sinceramente, molestia.

4. ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?

En realidad, eso te involucra varias semanas, a veces hasta tarde, después de las 12 de la noche. Más que buscar material, es saber qué me van a evaluar.

5. ¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a la que prepara cotidianamente?

No, siéndote bien sincero, no lo son. Para mí, siempre he entendido que la Evaluación Docente es un show, que uno tiene que armar, no que uno después lo haga diferente a las clases, pero en lo personal para esa evaluación, uno debe ser mucho más cuidadoso, porque uno debe pensar en la mente de la persona que te va a evaluar.

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Bueno, todas tienen un inicio, desarrollo y una conclusión, eso se mantiene, pero tanto que esa clase se va a aplicar tal como la planificación de la Evaluación Docente, eso es imposible porque va a depender mucho del ánimo, de la circunstancia en la que venga el alumno cada día.

Sí apliqué una comparación y no resulta porque no olvidemos que esa evaluación está hecha para un tiempo en la que cual supone que tú lo vas a aplicar, así como está en el papel que en la realidad humana es muy distinta.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas?

Sí, pero es un trabajo que te saca de quicio y, por lo tanto, es muy engorroso. Es útil hasta cierto punto, cuando es una prueba resulta ser mucho trabajo y muy agotador.

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente?

Sí, como te dije al principio, me ayudó a ordenarme con la preparación de una clase, los tiempos.

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

Sinceramente no. Yo siempre he sido del punto de vista que la Evaluación Docente depende mucho de la persona que te va a corregir el portafolio. Yo siempre le digo a mis colegas, que depende de quién te va a evaluar vas a poder salir bien o mal, aunque exista una pauta.

10. ¿Confía en este tipo de evaluación?

No.

11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?

No.

12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?

Por alguien conocido, específicamente por alguien del área científica, que no es lo mismo por alguien del área humanista. Además, la persona que debería estar viendo directamente la clase de manera normal, sin un papel, ya que cuando graban la clase es como un cuento y un show. Al final, todo lo que está en el papel escrito no se hace en la realidad.

13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?

No, yo estoy en un buen tramo (Experto 1) y podría seguir subiendo a Experto 2. Tuve la posibilidad de ser mentor y de la red "Maestros de Maestros", pero sinceramente no me interesa porque el sistema no te premia ni te reconoce más allá de lo que ya lograste.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Bueno, se supone que yo recibo una capacitación del CPEIP, pero yo no sé qué tramos tendrán ellos, si han sido evaluados, y va a depender mucho del criterio de cada persona.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

Como la Carrera Docente está basada en tramos, la idea era que uno quedara en un buen tramo, que personalmente es para que no te molesten más. Entonces, se supone que en el tramo en el que estoy yo, no deberían molestarme más y en ese aspecto siento una satisfacción de que no me van a molestar más, pero más allá no es una mayor preocupación de cómo fui evaluado.

Entrevistado “F”

1. ¿Fue evaluado (a)? ¿Cuántas veces ha sido evaluado(a)? ¿En qué año fue evaluado y en qué curso?

Sí, tres veces. La primera evaluación me la aplicaron el 2009 con primer año medio, la segunda evaluación fue el año 2013 con segundo medio y la tercera evaluación fue el año 2017 con terceros medios.

2. Para usted ¿Qué es la Evaluación Docente?

Fue una experiencia muy enriquecedora, dónde he aprendido mucho y me ha ayudado a ordenarme de manera que he podido ser más técnica, es decir, poder realizar mis clases relacionando cada contenido con la vida cotidiana, ya que al contextualizar mejor he logrado cambiar en la misma clase mi metodología dependiendo de la atención que las estudiantes presten en el momento.

3. ¿Qué emociones y/o sentimientos se producen en usted cuando se entera de que va a rendir la Evaluación Docente?

Uno se angustia constantemente, debido a que era la primera vez. Se desconocía en qué consistía la evaluación docente, ya que sólo tenía el marco de la buena enseñanza y nada de capacitación.

4. ¿Cuántas horas aproximadas dedicó usted para la preparación de material y clases que se le pidió para la Evaluación Docente?

Alrededor de 10 horas, en donde el día ocupado era un sábado, ya que en la semana me era imposible debido a mi trabajo.

5. ¿Usted cree que las clases preparadas para la Evaluación Docente son similares a la que prepara cotidianamente?

Sí lógico, ya que debiera ser así, puesto que una no puede realizar una clase para la evaluación docente llevando a cabo un montaje de tu realidad. Para mí la clase evaluada es una clase más y por lo tanto se debe hacer como corresponde. Una debe ser autocrítica con lo que hace, es por eso que la honestidad en mi trabajo la aplico siempre.

6. Sobre las clases que usted planifica diariamente ¿Coinciden con las planificadas para la Evaluación Docente? ¿Aplicó alguna comparación?

Mis clases planificadas para la evaluación docente coinciden totalmente con las que realizo día a día. La comparación más notoria es la autocrítica que una misma se plantea al momento de enseñar junto con la autonomía de perfeccionarse.

7. ¿Usted estaría dispuesto a realizar Rúbricas Analíticas de Desempeño a todas sus pruebas? *Claro, es reciente este aspecto, ya que antes no se hacía, pero a mí me encantaría llevarlo a la práctica.*

8. Después de evaluarse ¿Le cambió la perspectiva de la Evaluación Docente? *Sí radicalmente, ya que ahora después de mis tres evaluaciones me siento demasiado segura, porque me doy cuenta de mi avance y perfeccionamiento logrado en post a cada evaluación docente.*

9. ¿Confía en la persona que lo va a evaluar? ¿Por qué?

Plenamente, ya que yo fui evaluadora par. Además que todo es transparente, por lo menos a mí me ha tocado así.

10. ¿Confía en este tipo de evaluación?

Sí, confío en todo el proceso.

11. ¿Confía en los resultados de la Evaluación Docente?

Sí, confío en todos los resultados obtenidos.

12. ¿Preferiría ser evaluado por alguien conocido o desconocido? ¿Por qué?

Me han ocurrido los dos casos, así que no tengo preferencias en esta pregunta.

Independiente de que me conozcan o no me conozcan me preparo y estudio como siempre.

13. Según el tramo en el que se encuentra ¿Usted quiere seguir subiendo de tramo? ¿Por qué?

No puedo subir más ni menos bajar, así que me quedo en mi tramo.

14. ¿Cree usted que las personas que lo están evaluando, están capacitadas para realizar dicha labor?

Sí, ya que las personas que están ahí son preparadas para aquello.

15. ¿Cuáles son las preocupaciones que le genera la Evaluación Docente en el ámbito laboral?

No me genera ninguna preocupación la evaluación docente en el ámbito laboral a esta altura, sí en primera instancia, pero ya no.

La clave de evitar preocupaciones producto de esta evaluación es la constancia y la autocrítica.



Cartas de consentimiento informado.



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
Facultad de Educación
Pedagogía en Ciencias Naturales y Química



CONSENTIMIENTO INFORMADO – ENTREVISTA

Yo Evelyn Cuevas Racionero....., Rut. 17.182.606-3 quien vive y desarrolla actividades en la localidad de Tome....., acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos de la investigación y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en el cuestionario que se realizará durante el transcurso de la investigación en mi ciudad o localidad de residencia.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los Investigadores Responsables y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el Investigador. También fui informado que la información sólo se utilizará en los trabajos académicos propios de esta investigación. Entiendo que la información será tratada confidencialmente y que se utilizarán códigos para analizarla, de modo de garantizar mi anonimato.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante y firma

Pablo Tomás Gutiérrez Cortés

Nombre Alumno tesista y firma

Francisca Luisa Ester Moya Toledo

Nombre Alumna tesista y firma

Valentina Ivonne Rivas Mellado

Nombre Alumna tesista y firma

Daniel Alejandro Palma Díaz

Nombre Alumno tesista y firma

Jaime Hidalgo Rivera

Nombre Profesor guía y firma

Fecha: 22-mar-19.....

Fecha: 22-mar-19.....

Copia Entrevistador

Universidad de Concepción, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química



CONSENTIMIENTO INFORMADO - ENTREVISTA

Yo Maria Soledad Torres Ortiz, Rut 13.795.596-3, quien vive y desarrolla actividades en la localidad de Tome, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos de la investigación y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en el cuestionario que se realizará durante el transcurso de la investigación en mi ciudad o localidad de residencia.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los Investigadores Responsables y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el Investigador. También fui informado que la información sólo se utilizará en los trabajos académicos propios de esta investigación. Entiendo que la información será tratada confidencialmente y que se utilizarán códigos para analizarla, de modo de garantizar mi anonimato.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Maria Soledad Torres Ortiz
Nombre Participante y firma

Pablo Tomás Gutiérrez Cortés
Nombre Alumno tesista y firma

Francisca Luisa Ester Moya Toledo
Nombre Alumna tesista y firma

Valentina Ivonne Rivas Mellado
Nombre Alumna tesista y firma

Daniel Alejandro Palma Díaz
Nombre Alumno tesista y firma

Jaime Hidalgo Rivera
Nombre Profesor guía y firma

Fecha: 21-nov-18

Fecha: 21-nov-18

Copia Entrevistador

Universidad de Concepción, Pedagogía en Ciencias Naturales y Química



CONSENTIMIENTO INFORMADO – ENTREVISTA

Yo José Ramón Quiñeros, Rut. 8.815081-3 quien vive y desarrolla actividades en la localidad de Concepción, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos de la investigación y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en el cuestionario que se realizará durante el transcurso de la investigación en mi ciudad o localidad de residencia.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los Investigadores Responsables y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el Investigador. También fui informado que la información sólo se utilizará en los trabajos académicos propios de esta investigación. Entiendo que la información será tratada confidencialmente y que se utilizarán códigos para analizarla, de modo de garantizar mi anonimato.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.


Nombre Participante y firma


Pablo Tomás Gutiérrez Cortés
Nombre Alumno tesista y firma


Francisca Luisa Ester Moya Toledo
Nombre Alumna tesista y firma


Valentina Ivonne Rivas Mellado
Nombre Alumna tesista y firma


Daniel Alejandro Palma Díaz
Nombre Alumno tesista y firma


Mg JAIME HIDALGO RIVERA
Jaime Hidalgo Rivera
Nombre Profesor guía y firma

Fecha: 09/11/2018

Fecha:



CONSENTIMIENTO INFORMADO - ENTREVISTA

Yo Anne María Rivas Trachuca Rut. 9500 0177, quien vive y desarrolla actividades en la localidad de Chiguayante, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos de la investigación y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en el cuestionario que se realizará durante el transcurso de la investigación en mi ciudad o localidad de residencia.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los Investigadores Responsables y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el Investigador. También fui informado que la información sólo se utilizará en los trabajos académicos propios de esta investigación. Entiendo que la información será tratada confidencialmente y que se utilizarán códigos para analizarla, de modo de garantizar mi anonimato.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.


Anne Rivas Trachuca
Nombre Participante y firma


Pablo Tomás Gutiérrez Cortés
Nombre Alumno testista y firma


Francisca Luisa Ester Moya Toledo
Nombre Alumna testista y firma


Valentina Ivonne Rivas Mellado
Nombre Alumna testista y firma


Daniel Alejandro Palma Díaz
Nombre Alumno testista y firma


Mg. Jaime Hidalgo Rivera
Nombre Educador guía y firma

Fecha: 15/11/2018

Fecha:




CONSENTIMIENTO INFORMADO - ENTREVISTA

Yo Natally Carolina Ortega Nuñez Rut. 17.760.411-9 quien vive y desarrolla actividades en la localidad de Ciudad Peñón, acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos de la investigación y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, acepto participar en el cuestionario que se realizará durante el transcurso de la investigación en mi ciudad o localidad de residencia.

Declaro además haber sido informado/a que la participación en esta investigación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna. Declaro saber que la información entregada será confidencial y anónima. Entiendo que la información será analizada por los Investigadores Responsables y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el Investigador. También fui informado que la información sólo se utilizará en los trabajos académicos propios de esta investigación. Entiendo que la información será tratada confidencialmente y que se utilizarán códigos para analizarla, de modo de garantizar mi anonimato.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.



Natally Carolina Ortega Nuñez
Nombre Participante y firma


Pablo Tomás Gutiérrez Cortés
Nombre Alumno tesista y firma


Francisca Luisa Ester Moya Toledo
Nombre Alumna tesista y firma


Valentina Ivonne Rivas Mellado
Nombre Alumna tesista y firma


Daniel Alejandro Palma Díaz
Nombre Alumno tesista y firma


Mg. Jaime Hidalgo Rivera
Nombre Profesor guía y firma

Fecha: 24 Nov 2018

Fecha: 24 Nov 2018