

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN



**EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE DOCENTES DE
TRES ESTABLECIMIENTOS DE LA COMUNA DE
CONCEPCIÓN SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN
DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Mg. Marcela Palma Troncoso

Seminaristas: Ninoska Contreras Valdebenito

Oscar Herrera Dimter

CONCEPCIÓN, 2016

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos de Ninoska

En primer lugar a Dios por hacer todo esto posible. A mi familia por ser parte de todo este proceso, especialmente a mis padres y hermano, por su apoyo y cariño incondicional, por creer en mí y en este sueño, por su lucha y sacrificio.

A mis amigos, que hicieron de esta etapa una gran aventura y me acompañaron en cada momento. En especial a mi compañero de tesis, gracias Oscar, por tu infinita paciencia y comprensión, por todas las canciones que entonaste, que hicieron de este trabajo un agrado. Gracias amigo.

Y por último, a nuestra profesora guía, promotora y apoyo en la realización de este seminario.

A todos ellos, muchas gracias.

Agradecimientos de Oscar

En primer lugar, a mi familia; A Catherine, Mono y Gokú, por llegar cuando menos los esperaba y hacerme una persona más adulta, responsable y feliz; a mi madre y hermanos, por su apoyo y amor incondicional; a mis suegros y cuñados ;y póstumamente, a mi padre.

A Ninoska, por confiar en mí en esta última tarea y por su inagotable alegría. A la profesora Marcela, por guiar esta investigación y por fomentar nuestro pensamiento crítico.

A los amigos, que me han apoyado en toda esta etapa, académica y personal, que han estado siempre a mi lado.

A los profesores de mi querida Universidad de Concepción y a las personas que hicieron posible esta investigación. A todos, infinitas gracias.

RESUMEN

Esta investigación presenta la percepción y experiencia de los docentes de tres establecimientos municipales de la comuna de Concepción, sobre el sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, su aplicación, resultados y consecuencias, con el fin de generar algunos lineamientos para ser considerados en un sistema de evaluación orientado a la mejora del desempeño del profesor. Se utiliza un enfoque del tipo cualitativo transeccional fenomenológico, en una muestra tipo de 15 docentes de los distintos establecimientos, los cuales participaron de tres grupos focales. Los resultados permiten observar que existe cierto nivel de homogeneidad en las opiniones de los docentes, a pesar de que existen temas donde no es posible un acuerdo entre ellos. Además, el análisis da luces de las principales características que debe tener el sistema de evaluación, según los docentes participantes, para que este sirva como un recurso para la mejora el desempeño profesional.



ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN.....	8
I. Planteamiento del problema.....	8
II. Pregunta de Investigación	14
III. Objetivo General.....	14
IV. Objetivos Específicos	14
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.....	15
I. Concepto de Evaluación	15
II. Profesionalismo docente	20
III. El Marco para la Buena Enseñanza.....	26
IV. Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.....	32
IV.1. Estructura del SEDPD	33
IV.2 Instrumentos de Evaluación.....	35
IV.3 Resultados y sus consecuencias.....	39
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	42
I. Diseño de Investigación	42
II. Los participantes	43
III. Procedimientos Metodológicos	44
III.1. Grupos focales	44
III.2. Fases del trabajo de campo	45
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	48
I. TEMA 1: Percepción sobre el SEDPD	49

II. TEMA 2: Percepción del MBE como base del SEDPD	53
III. TEMA 3: Uso o valor de los resultados de la Evaluación Docente por parte de los profesores.	57
IV. TEMA 4: Problemas del sistema nacional de evaluación Docente.....	59
V. Tema 5: Modificaciones al SEDPD.....	70
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	78
I. Limitaciones	89
II. Proyecciones.....	90
Capítulo VI: CONCLUSIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS	96



INTRODUCCIÓN

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente en Chile nació el año 2003, tras un largo proceso de negociaciones entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile. La implementación de esta, vino a marcar un hito en las políticas de fortalecimiento docente, además de ser unos de los países pioneros dentro de la región en implementar programas de este tipo.

A la fecha, se han completado doce años de aplicación de la evaluación docente, de la cual han participado profesores que ejercen en los distintos niveles, modalidades y sectores de la enseñanza. Este período no ha estado exento de críticas por parte de distintas entidades, que acusan falencias en el sistema.

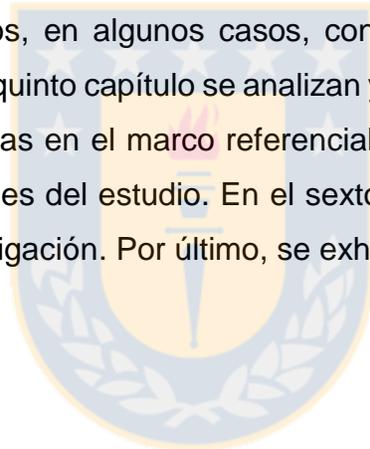
Por ello, en los últimos años, han surgido diversas investigaciones que apuntan a comprender y exponer los resultados que ha tenido la implementación del sistema y los desafíos a futuro para que este se acerque cada día más al cumplimiento de sus objetivos.

La presente investigación se enmarca en conocer las experiencias de los docentes que son o han sido partícipes de este proceso. Busca, puntualmente, averiguar cuáles son las características principales para que la evaluación sirva como un recurso para mejorar la calidad docente.

Se expone en primer lugar, la formulación del problema y el marco general en donde este se inscribe. El segundo apartado abarca el marco referencial, que expone el estudio en las diferentes temáticas que orientan esta investigación, entre

ellos, autores como Gimeno Sacristan y Jorge Manzi. Para esto, se repasan algunos temas como el concepto de evaluación, el profesionalismo docente, el Marco para la Buena Enseñanza y el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, indicando los aspectos principales de cada una de ellas. El tercer capítulo describe el diseño metodológico, el cual corresponde a un enfoque cualitativo fenomenológico, así como la elección de los instrumentos y procedimientos seguidos para obtener la información, junto con el tipo de análisis realizado de los datos obtenidos.

El cuarto apartado expone los resultados a partir de temas definidos, emanados de los objetivos de la investigación y las categorías extraídas de los datos analizados, ejemplificados, en algunos casos, con citas extraídas de los grupos focales realizados. En el quinto capítulo se analizan y discuten los resultados a partir de las temáticas expuestas en el marco referencial, además de dar a conocer las limitaciones y proyecciones del estudio. En el sexto capítulo se dan a conocer las conclusiones de la investigación. Por último, se exhiben los anexos.



CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN

I. Planteamiento del problema

La evaluación es un proceso que permite proporcionar información relevante respecto del cumplimiento de objetivos trazados al principio de una tarea, lo que permitirá tomar decisiones que mejoren dicho proceso. Asimismo, permite asignar un valor sobre dicha tarea y sobre aquél que la lleva a cabo, es así que la sociedad actual vive en constantes procesos de evaluación, los cuáles pueden ser formales o informales.

Donde, probablemente, la evaluación cobra un rol fundamental, es en los sistemas educativos, permitiendo obtener información en relación a las preguntas “qué, cómo, por qué y cuándo enseñar”.

En palabras de A. de la Orden (1989): *"la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación"*.

En la práctica, los estudiantes son constantemente evaluados, con el fin de constatar si poseen habilidades o han adquirido aquellas herramientas que son consideradas básicas para ciertos niveles de desarrollo, de acuerdo a las legislaciones vigentes. Sin embargo, un actor importante del sistema educativo es el docente, quien tiene la misión, entre muchas otras, de evaluar al estudiante y

tomar las decisiones necesarias para que el proceso de aprendizaje-enseñanza sea exitoso.

Dadas las características mencionadas anteriormente, respecto de la finalidad del proceso evaluativo, se hace necesaria una evaluación destinada a evidenciar aquellos aspectos importantes, específicamente del proceso de enseñanza y si han tenido un efecto significativo en el proceso de aprendizaje, es decir evaluar la acción pedagógica, desde su diseño a su implementación, incluyendo la reflexión de las decisiones tomadas en ella. Esta evidencia, debe permitir tomar decisiones que fortalezcan el desempeño docente y mejoren, en definitiva, la calidad de la educación.

En este sentido, existen en muchos países variados modelos para evaluar el desempeño docente, los cuales tiene distintas maneras de ejecución y repercusiones.

En Chile, existe desde el año 2003 el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, el que es desarrollado por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), con el asesoramiento técnico de MIDE UC. Asimismo, esta evaluación es aplicada a los docentes de todos los niveles del sistema municipal del país, la que es aplicada a través de una Comisión Comunal de Evaluación, la que se encuentra conformada por docentes de aula que han sido seleccionados y capacitados para aplicarla.

La construcción de los instrumentos de evaluación se realiza bajo el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), publicado en el año 2003 y es el fruto del trabajo de representantes técnicos del Ministerio de Educación, Asociación de

Municipalidades y Colegio de profesores, en base a la experiencia nacional e internacional. El Marco para la Buena Enseñanza *“busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos”* (MINEDUC, 2003). Estas responsabilidades están organizadas en cuatro dominios, los cuales se consideran fundamentales para el buen desempeño de todo profesor. A su vez, cada dominio considera criterios que están detallados a través de descriptores. Los dominios consignados en el MBE son:

- Dominio A: Preparación de la enseñanza.
- Dominio B: Creación de un ambiente Propicio para el aprendizaje.
- Dominio C: Responsabilidades profesionales.
- Dominio D: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Estos dominios, los criterios y descriptores que precisan las acciones en cada uno de ellos, son la base del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD).

El SEDPD tiene por objetivo, en primer lugar, fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación; y en segundo lugar, busca incentivar el fortalecimiento de la práctica docente, favoreciendo así que cada día se cuente con más y mejores herramientas para otorgar una educación de la calidad (Docentemas).

Para ello considera cuatro instrumentos, que nos permiten una visión global del desempeño de los profesores: la Autoevaluación, que completa el propio evaluado; el Portafolio, a través del cual cada docente entrega evidencias directas de su trabajo, incluyendo la grabación de una clase; la Entrevista por un Evaluador Par, realizada por un profesor de características similares al docente evaluado,

empleando una pauta estructurada y una rúbrica de corrección; y los Informes de Referencia de Terceros, emitidos por el Director y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento.

Asimismo, distingue cuatro niveles de desempeño los cuales se obtienen a partir de los cuatro instrumentos: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio.

Es imprescindible que este proceso considere aspectos propios del centro educativo en el cual el docente se desempeña, debido a la manera en que el contexto influye en el “qué, por qué, cómo y cuándo enseñar”. Consecuentemente, las distintas realidades influyen irremediablemente en la manera en que el profesor se desempeña, debiendo adecuar estrategias, recursos, instrumentos de evaluación, etc.

El resultado de la evaluación docente tiene varias repercusiones; por una parte, los profesores que obtienen un resultado Destacado o Competente, se deben reevaluar dentro de cuatro años y además pueden optar a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), lo que, en concreto, es un aumento en las remuneraciones; los que obtienen un resultado Básico, deben participar de los Planes de Superación Profesional (PSP) y reevaluarse al cabo de dos años; los que obtienen resultado Insatisfactorio, deben participar de los mismos PSP y reevaluarse al año siguiente.

Los resultados obtenidos en las aplicaciones en el año 2014, muestran una clara diferenciación en las calificaciones de cada uno de los instrumentos, como se aprecia en la **Figura 1** que se muestra a continuación.

Resultados por instrumento 2014

Resultados por instrumento 2014

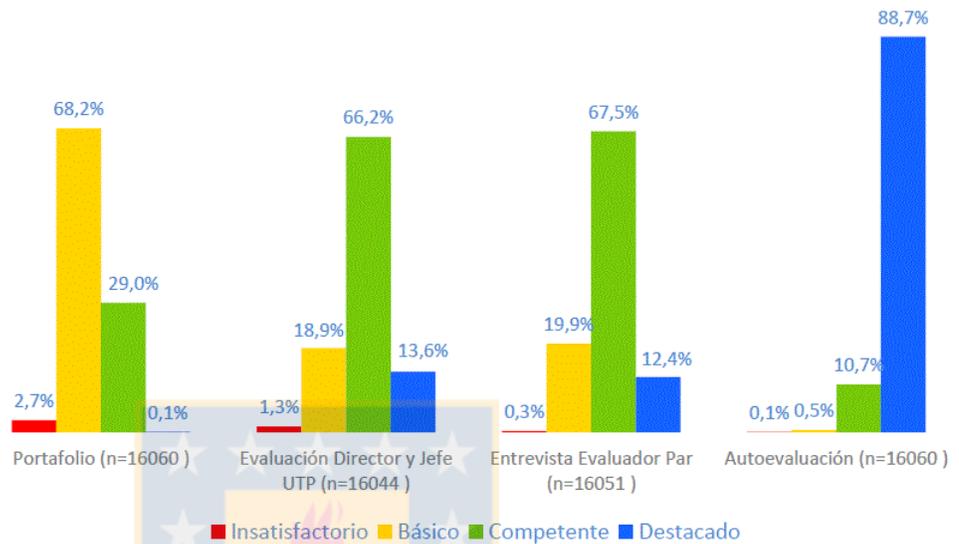


Figura 1. Extraída de Mineduc (2015).

Dadas estas consideraciones, es inevitable cuestionarse si los instrumentos del SEDPD conforman una oportunidad para reflexionar acerca de la propia práctica pedagógica, considerando que la autoevaluación, entendida en palabras de Gimeno Sacristán (1995) como vía para que los evaluados se responsabilicen de sus propias prácticas, contemplando aspectos que solo ellos pueden conocer.

Finalmente, si el SEDPD considera parcialmente el contexto en el que se desempeña el profesor (debido a la elaboración de instrumentos estandarizados a nivel nacional) y además, su resultado se ve influenciado por aspectos que no tienen directa relación con el desempeño docente ¿Es realmente un sistema que permita reflexionar acerca del ejercicio de la profesión? ¿Los resultados producen mejoras en la educación, ayudando a los profesores a mejorar su desempeño en el aula?

Para poder aportar a esta discusión, esta investigación busca conocer de voz de los propios docentes evaluados sobre sus experiencias y percepciones acerca de este proceso, y las observaciones y/o cambios que ellos, a la luz de su reflexión y su misma experiencia, indicarían.



II. Pregunta de Investigación

¿Cuál es la percepción de los docentes de tres establecimientos de la comuna de Concepción, que han rendido la evaluación docente, sobre este sistema? ¿Cuáles serían las modificaciones que los docentes le realizarían al sistema de evaluación del desempeño profesional docente?

III. Objetivo General

Analizar la percepción de los docentes de tres establecimientos educacionales de la comuna de Concepción, sobre el sistema y los resultados de la evaluación del desempeño profesional docente, a partir de las experiencias de éstos, y generar algunos lineamientos para ser considerados en un sistema de evaluación orientado a la mejora del desempeño del profesor.

IV. Objetivos Específicos

1. Indagar en las experiencias de los docentes de tres establecimientos educacionales de la comuna de Concepción en la evaluación docente realizada por ellos.
2. Conocer la opinión de los docentes sobre el sustento teórico del SEDPD.
3. Exponer la visión de los docentes sobre los resultados del SEDPD y los procesos de retroalimentación vividos en los procesos de evaluación docente.
4. Caracterizar la opinión que tienen los docentes de tres establecimientos educacionales de la comuna de Concepción sobre los instrumentos utilizados en el SEDPD y la eficacia de éstos.
5. Desarrollar criterios o lineamientos para ser considerados en un sistema de evaluación docente como un recurso para mejorar la calidad del desempeño del profesor.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

I. Concepto de Evaluación

El concepto de evaluación, a lo largo de la historia, ha tenido distintas concepciones y objetivos. El término aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios del pasado siglo y se refiere a la acción y a la consecuencia de evaluar, un verbo cuya etimología se remonta al francés *évaluer* y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa o asunto.

Uno de los campos donde la evaluación juega un papel protagónico es el educativo, es por ello que el concepto ha avanzado a lo largo de la historia, debido al constante debate que existen entre los especialistas del área que cada día analizan y profundizan más acerca de la importancia de su correcta utilización en las aulas de clases.

Inicialmente la evaluación puede conceptuarse como:

“Dar calificaciones al rendimiento escolar de los alumnos en las asignaturas o áreas del currículum, para permitir su graduación quien pasa una asignatura, un curso o un nivel, quién obtiene una titulación, propiciando la selección y jerarquización de los alumnos” (Gimeno Sacristán, 1995)

Entre los años 1930 y 1970 aproximadamente, predominó la preocupación por la objetividad en la medición de los resultados, lo que vino a tecnificar la evaluación para evitar la subjetividad en la corrección. Se suma a esto la prevalencia

del modelo curricular de Tyler, citado por Casanova (1998), quien en su *General Statement of Education*, publicado en 1942 y en *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de 1950, establece un modelo que vincula estrechamente los objetivos externos propuestos en el programa con la evaluación, que consiste en la constatación de la coincidencia o no de los resultados obtenidos con los objetivos que se pretenden lograr inicialmente.

Define, por tanto, la evaluación, como *“el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuesto”*. En el caso de la Evaluación docente, los objetivos propuestos para la medición, en relación a los criterios evaluados.

Luego, se destacan los aportes que Cronbach, Stufflebeam et al, citados por Yañez (2004), pues agrega un elemento importante a la evaluación, al conceptualizarla como *“el recurso para proporcionar información sobre los procesos, que debe ser valorada después, para ayudar en la toma de decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos”*.

Este autor considera la evaluación como un instrumento que nos orienta en la toma de decisiones a partir de la recopilación sistemática de datos, para adaptar las estrategias en función a las necesidades de lo detectado en la evolución.

Esta característica sería fundamental en un proceso de evaluación docente, pues la sola constatación de un error o deficiencia no es suficiente si lo que se busca es mejorar las prácticas y en definitiva los aprendizajes de los estudiantes. Si la información no sirve para tomar decisiones para optimizar los procesos de enseñanza, o bien, si estas modificaciones no son evaluadas, es decir, si no es un proceso con un grado de continuidad, la evaluación parece carecer de sentido.

Para continuar con el análisis de la evolución del concepto de evaluación, existe un tercer momento importante en que Guba Scriven et al, citados también por Yáñez (2004) nos dice que *“la evaluación ha adoptado el sentido de ser un juicio de valor que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de valoración que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor”*. La autora incluye en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado y el contexto en el cual se desarrolla.

Lo anterior es un punto interesante por cuanto, una de las dificultades de una evaluación de tipo estandarizada es que no permite introducir elementos contextuales, pues el riesgo de la subjetividad es alto, y la validez de sus juicios es puesta en duda.

Son muchos los autores que han y siguen reflexionando acerca del concepto de evaluación y de su adecuada puesta en práctica, pero, son estos tres autores anteriormente señalados quienes dan los elementos básicos que la definen, cada uno con aspectos que siguen siendo valiosos para las prácticas evaluativas.

Como se ha mencionado anteriormente la evaluación cumple múltiples funciones y objetivos que son posibles de alcanzar mediante su aplicación. Son variados los autores que proponen un buen número de finalidades que son posibles de diferenciar entre ellas. Nos vamos a centrar en la clasificación que nos entrega Gimeno Sacristán, citado por Yáñez (2004), quien enuncia funciones tales como función social, poder de control, funciones pedagógicas, entre otras. Para fines de esta investigación, solo describiremos dos de estas funciones que resultan relevantes para el tema y objeto de investigación.

En primer lugar la función social, sirve para ordenar y jerarquizar a los individuos, asignándoles una calificación, lo que responde a una demanda de la sociedad que trasunta el ámbito pedagógico (Yáñez, 2004). La calificación final, es el resultado de una dinámica de ritos de evaluación reiterados los que se han desencadenado por esa capacidad de jerarquización que muestra la institución educativa.

Y por último, el poder de control, función que le otorga a quien ejerce la evaluación un instrumento de poder sobre el evaluado, lo que repercute indudablemente en la cultura escolar.

Es pertinente, al finalizar este análisis acerca de las distintas conceptualización de la evaluación, realizar una diferenciación entre medición, calificación y evaluación; conceptos que, aún en la actualidad, prácticamente son sinónimos, pero como hemos apreciado, cada uno de ellos ha significado una avance de los modelos evaluativos.

El concepto de medición alude a un *“procedimiento que compara alguna característica de un objeto con una escala de pautas preexistentes, para medir esas características”* (Ebel, 1977), es decir, apunta a recoger información sobre el objeto evaluado, a través de instrumentos técnicos contruidos en base a objetivos y criterios planteados que permitan verificar los logros obtenidos.

La calificación es un concepto aún más reducido que la medición, es una parte del proceso evaluativo y tiene que ver con una manera de comunicar y expresar los resultados del aprendizaje, la que puede realizarse utilizando símbolos, conceptos, números, entre otros.

Por último la evaluación combina estos dos conceptos. Como hemos visto a lo largo del capítulo, es un concepto más amplio y global, que involucra además conceptos como: procesos, juicios de valor, recolección de información, toma de decisiones, entre muchos otros.

Se puede entender la evaluación como un proceso continuo, dinámico y sistemático, a través del cual se recoge información, que será valorada mediante parámetros previamente establecidos, para así orientar la toma de decisiones, de manera que permita fortalecer las habilidades y mejorar las debilidades del evaluado.

Otro concepto relevante es el feedback o retroalimentación. En relación a lo mencionado, cabe destacar que entenderemos por retroalimentación, al proceso de comunicación y ajuste de los resultados, mediante la transmisión de mensajes al evaluado acerca de las fortalezas y debilidades en su trabajo, la cual debe ser comprendida por el alumno. Según Nicol y Macfarlane-Dick (2006) existen siete principios de buenas prácticas de retroalimentación, los cuales son:

1. Facilitar el desarrollo de la auto-evaluación.
2. Alentar el diálogo entre el evaluado, el evaluador y el entorno.
3. El evaluado debe conocer los objetivos y criterios de la evaluación.
4. Proporcionar oportunidades para “cerrar la brecha” entre los logros alcanzados y los logros fijados.
5. Ofrecer información de alta calidad al evaluado sobre su desempeño.
6. Alentar a las expectativas positivas y la autoestima.
7. Proporciona información al evaluador que se puede utilizar para ayudar tomar decisiones para la regulación de las metas planteadas.

II. Profesionalismo docente

El concepto de profesionalismo ha sido abordado por la sociología como el estudio de las características profesionales y como estructura de orden social. Del mismo modo, no son pocas las definiciones que hay al respecto y que dependen, en gran medida, de quién hace el estudio y su empleo.

Desde el punto de vista semántico, Montero, citado por Eirín, García y Montero (2009) se refieren a los términos profesión, profesionalismo, profesionalidad, etcétera, como un campo amplio *“y dependiendo de su utilización, de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con qué intereses, sus significados varían enormemente”*.

Es importante señalar que toda profesión es trabajo, sin embargo, no sucede lo mismo al contrario, lo cual supone una especie de categorización o estatus de ciertas labores, como por ejemplo, la labor docente. Sarramona, Noguera y Vera (1998) indican que *“lo profesional es sinónimo de imparcialidad, de ausencia de arbitrariedad, de responsabilidad frente al amateur, de calidad en el servicio, de entrega generosa, de esmero en el modo de realizar el trabajo, de competencia”*. Esto nos indica que el profesionalismo no sólo requiere de un preparación especial, sino además, de un compromiso especial hacia la profesión que se ejerce y un compromiso personal que lo distingue de otra actividades.

Bourdoncle, citado por Sarramona et al. (1998), establece una diferenciación del concepto de profesionalización dependiendo del ámbito en el que se aplica:

- Al status de una actividad en sí misma y del grupo de personas que la ponen en práctica. Es algo más que el oficio.

- A los conocimientos y capacidades que exige la actividad. Así profesionalización es el proceso de mejora de las capacidades y de racionalización de los saberes puestos en práctica, lo cual redundará en una mayor destreza y eficacia.
- Al individuo o sujeto que se ha profesionalizado que domina cada vez mejor la actividad y responde a las normas establecidas colectivamente por el grupo profesional.
- A la formación. Proceso fuertemente orientado hacia la actividad profesional, tanto en sus contenidos como en sus formadores.

En consecuencia, la profesionalización de una actividad requiere de diversos aspectos diferenciadores y característicos en sus funciones y en sus formas de ejecutar. Requiere además, de procesos formativos iniciales y continuos, lo cual supone un proceso dinámico y no estático. Darling-Hammond, citado por Eirin et al. (2009), señala que *“la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma”*.

Para el caso de la profesionalización docente, Goodson y Hargreaves, citados por Eirin et al. (2009), estructuran cinco formas de entender el concepto:

1. **Profesionalismo clásico:** Se define en comparación con otras profesiones clásicas como medicina o derecho, y tiene como característica el fuerte conocimiento técnico de lo que se enseña. Desde este punto de vista, se considera que los docentes secundarios cumplen este criterio, a diferencia de los primarios, quienes poseen conocimientos más bien superficiales de las asignaturas que imparten. En este sentido, toma valor la experiencia por sobre el conocimiento, lo cual establece una diferencia entre profesionales novatos y profesionales experimentados.

2. **Profesionalismo flexible:** Este enfoque centra la profesionalización en el trabajo de comunidad. De esta forma, establecido el conocimiento básico sobre educación y específicos de las disciplinas, se promueven comunidades profesionales que trabajan colaborativamente, dialogando acerca de inquietudes y problemas en contextos particulares y con la finalidad de mejorar su labor docente. Esta colectividad ha mostrado tener mayores estándares de profesionalidad que los docentes en contextos individualistas.

3. **Profesionalismo práctico:** Enfatiza el conocimiento práctico adquirido a través del ejercicio docente y de las propias experiencias, en oposición al conocimiento teórico. Su valor reside en la posibilidad de tomar decisiones adecuadas ante situaciones desconocidas o inciertas, debido a la reflexión de los docentes, en la forma de compartir experiencias y conocer la ejecución de ciertas tareas. Asimismo, esta experiencia permite una mayor conexión con temas de igualdad y justicia social. A pesar de esto, es necesario considerar que no toda la experiencia personal puede significar un conocimiento práctico pertinente desde el punto de vista educativo, además del excesivo énfasis en la práctica, puede alejar al docente de la crítica intelectual, de la investigación académica o la adaptación a otros contextos.

4. **Profesionalismo expandido:** Esta idea de profesionalización tiene relación con el estudio profundo de la asignatura que el docente imparte, puesto que sus responsabilidades están más allá de sólo impartir clases. En este sentido, el conocimiento debe estar necesariamente ligado al contexto en el que se desempeña, dando gran valor a otras actividades profesionales y estando en permanente perfeccionamiento personal. En este caso, la profesión docente es vista como un ejercicio racional y no intuitivo. Si bien, este enfoque es altamente valorado por su inclusión en las reformas educativas de distintos países, no se ha comprobado que hayan alcanzado los objetivos esperados.

Más bien, se habla de un profesionalismo dilatado, debido a la participación obligatoria (y no voluntaria) de actividades de capacitación y participación colaborativa.

5. **Profesionalismo complejo:** El quinto enfoque indica que la docencia debe ser considerada por la complejidad de su ejecución, pues para ser llevada a cabo, son necesarias competencias relacionadas con la resolución de problemas, implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje cooperativo, habilidades de pensamiento complejo, etcétera. En este sentido, esta complejidad hace evidente la necesidad de una formación inicial prolongada y una capacitación continua, así como un engranaje de profesionalización en las escuelas.

Desde los distintos enfoques, se puede extraer la idea de que la profesionalización tiene diversos factores que influyen en la consideración de la docencia como una profesión, así como las condiciones para mantener dicha categoría. En este sentido Day, citado por Eirin et al. (2009), manifiesta que *“es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida.”*

Halley y Valli, citados por Marcelo (2009), establecen una serie de dimensiones que debieran determinar la práctica del desarrollo profesional docente. En primer lugar, el desarrollo debe estar centrado en las necesidades de los estudiantes, ya sea desde lo que necesitan aprender, así como la manera en que lo hacen. Además, los profesores deben ser partícipes de la elaboración de sus propios programas de aprendizaje, debido a que cuando identifican qué es lo que deben aprender, se sienten mucho más comprometidos, además de considerar los

contextos particulares en los que se desempeñan. La contextualización, requiere además del trabajo colaborativo de los docentes del mismo establecimiento, pues, aun cuando exista un cambio individual, eso no implica necesariamente un cambio para la escuela.

El autor, asevera además que cualquier desarrollo profesional debe ser sostenido en el tiempo y evolutivo, es decir, debe otorgar el tiempo suficiente para que las nuevas ideas puedan asentarse en las prácticas docentes, lo que se suma a la integración de variadas fuentes de información, que también deben considerar fuentes externas a la escuela.

Finalmente, es necesario que cualquier proceso de profesionalización considere las creencias de los docentes, puesto que actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta. Todo lo anterior, tiene como consecuencia un acto de cambio permanente, lo que significa *“tiempo y oportunidades de practicar nuevos métodos, una adecuada financiación, el necesario apoyo técnico y un seguimiento sostenido”* (Marcelo, 2009).

Así, se hace necesario un proceso de legitimación del desarrollo profesional docente que sea capaz de acreditar su calidad en sus diferentes aspectos. Consecuentemente, Guskey (2000) establece un sistema de cinco niveles de evaluación del desarrollo profesional docente:

- El primer nivel es el conocimiento de las reacciones de los docentes en relación a una actividad de capacitación.
- El segundo nivel tiene relación con la medición del aprendizaje que se ha producido en los docentes y si se ha producido un cambio en sus conocimientos, actitudes, habilidades y creencias.

- El tercer nivel es el impacto que una actividad de formación ha tenido sobre el establecimiento en que se desenvuelven los docentes, puesto que el cambio es necesario en toda la organización.
- El cuarto nivel es la utilización de los nuevos conocimientos adquiridos. En este nivel, debe considerarse una gradación de dicha utilización (no uso, uso rutinario, uso mecánico, integración, etcétera), además del proceso que permite la utilización de dichos conocimientos.
- El quinto nivel es el grado de aprendizaje de los estudiantes. Si bien, el aprendizaje está afectado por diversos aspectos y no sólo influye la formación de los docentes, es necesario hacer hincapié que el desarrollo y planificación de actividades de aprendizaje debe hacerse en función de las características de los estudiantes.

En suma, un sistema de evaluación docente, orientado hacia la responsabilización profesional debe intentar *“asegurar que los servicios profesionales de los docentes cumplan con las expectativas sociales asociadas a esta actividad, identificando metas para los estudiantes, escuelas y sistema escolar que deben ser logradas por los docentes”* (Manzi, González y Sun, 2011)

III. El Marco para la Buena Enseñanza

A principios de los años 90, los distintos participantes del sistema educacional chileno referían la necesidad de fortalecer y mejorar la calidad del sistema educativo. El Informe del Comité Técnico Asesor para la Reforma Educacional de 1994 indica que es necesario el robustecimiento de la profesión docente, entregando mejores herramientas para su desarrollo; en dicha época, es promulgada la Reforma Educacional.

De la misma manera, surge el requerimiento de construir un conjunto de instrumentos que permitan medir de la calidad de los docentes en ejercicio, emulando sistemas internacionales que ya se utilizaban en países como Canadá, Francia o Estados Unidos.

En el año 2001, tras acuerdo entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación de Municipalidades de Chile, se organiza una comisión cuyo propósito es la construcción de un instrumento de medición del desempeño de los profesores en Chile. A raíz de esto, se crea una subcomisión cuyo propósito es establecer el marco con el cual debe construirse dicha evaluación y que contenga las diversas competencias que son consideradas primordiales para cualquier profesor que se desempeña en el sistema educativo chileno.

Así, luego de dos consultas consecutivas a un total de 73.00 docentes, la Asociación Chilena de Municipalidades, MINEDUC y el Colegio de Profesores culminan el proceso de revisión de este marco para publicar en el año 2003 el Marco para la Buena Enseñanza, constituyendo un referente técnico para el desempeño docente e instrumento oficial del Ministerio de Educación destinado a orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente (Resolución Exenta de Educación N° 11.025, 2004).

Este documento contiene directrices que permiten guiar la práctica profesional docente en los distintos aspectos en los que se desenvuelve; la preparación de las distintas clases, los saberes del profesor, el manejo del trabajo de aula, el alcance de sus clases a los estudiantes considerando sus capacidades, diferencias y competencias, así como también las relaciones con sus pares, directivos y, en general, con el entorno del establecimiento.

Transversalmente, el MBE busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer o cuán bien se está haciendo?

Tal como se describió anteriormente, el MBE está organizado en cuatro dominios:

Dominio A: Preparación para la enseñanza. El docente debe dominar los conocimientos disciplinarios de la asignatura que imparte, así como poseer las competencias necesarias para mediar entre los contenidos previstos en el currículum nacional y los estudiantes, considerando el contexto en el que ellos se desenvuelven.

En consecuencia, este dominio se ve reflejado principalmente en la planificación y en la incidencia que tiene ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, considerando las características particulares de los estudiantes. El contenido curricular debe tener sentido en esta particularidad

y la evaluación debe ser coherente y capaz de demostrar lo aprendido por los estudiantes.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este dominio se refiere no tan solo al espacio físico en el que se desarrolla la clase, sino también al clima emocional en que se desenvuelve el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para esto, es necesario mantener un clima de buenas relaciones humanas basadas en la lealtad, la confianza, la solidaridad, entre otras. Asimismo, el profesor debe ser capaz de demostrar positivas expectativas de las capacidades de sus estudiantes, destacando sus fortalezas. Por otro lado, debe establecer y mantener normas de convivencia, lo que a su vez propicia un ambiente organizado de trabajo para un adecuado desarrollo de los contenidos y el aprendizaje de los estudiantes.

Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Durante el proceso de planificación se han considerado los contenidos pertinentes para la clase y se ha distribuido el tiempo. En el desarrollo de cada lección, el docente debe ser capaz de optimizar el tiempo disponible, además de comunicar de forma clara a los estudiantes los objetivos de cada lección.

Durante el desarrollo de la clase debe utilizar estrategias desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes, que promuevan el pensamiento, para lo cual es necesaria la rigurosidad y que la comunicación sea comprensible por todos los estudiantes.

El éxito de este proceso dependerá, en gran medida, de la evaluación y monitoreo del desarrollo de las actividades realizadas por los estudiantes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales. Este dominio tiene un alcance que se relaciona principalmente con el trabajo que se desarrolla fuera del aula. El docente reflexiona acerca de sus estrategias y recursos, y el impacto que ellos provocan en los estudiantes, con la finalidad de reformular o potenciar para el beneficio de ellos.

Asimismo, debido a las distintas etapas del desarrollo en la que se encuentran sus alumnos, debe asumir responsabilidades orientadoras en conjunto con padres y apoderados, en un clima colaborativo y respetuoso. Los estudiantes están en proceso de formación y en edades en las que están en constantes cambios físicos y psicológicos y requieren de apoyo y supervisión.

Por otra parte, es importante la construcción de relaciones profesionales con los demás docentes del establecimiento, así como con directivos y demás actores de la comunidad escolar. Esto, entre otras cosas, actuará como facilitador de procesos de actualización profesional, conocimiento del sistema nacional educativo y la legislación vigente.

A su vez, cada uno de estos dominios puede ser comprendido como una serie de criterios, resumidos en la **Tabla 1**.

<p>Dominio A: Preparación de la enseñanza</p>	<p>Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. ● Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. ● Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. ● Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. ● Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. ● Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. ● Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. ● Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
<p>Dominio C: Responsabilidades profesionales</p>	<p>Dominio D: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica. ● Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. ● Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. ● Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. ● Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. ● Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. ● El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. ● Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. ● Promueve el desarrollo del pensamiento. ● Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

Tabla 1: Criterios del MBE.

Finalmente, cada uno de estos dominios es fundamental para la construcción del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. Esta evaluación permite observar si cada profesor desarrolla los criterios especificados en el MBE. Asimismo, incide en la construcción de los programas de formación inicial docente de las instituciones de educación superior del país.



IV. Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente

Luego de la construcción del Marco para la Buena Enseñanza, la comisión tripartita prosiguió su trabajo en la construcción de un instrumento que permitiera evaluar el desempeño de los profesores del país, en base a lo establecido en el MBE. Así, en el año 2002 se aplicó un piloto en colegios de Puerto Montt, Cerro Navia, Conchalí y Melipilla, a cargo de la Universidad Católica de Temuco, que permitiera observar el comportamiento de los instrumentos que hasta esa fecha eran los candidatos a utilizarse (Portafolio, entrevistas, filmaciones de clases, observaciones) y enriquecer la discusión que concluye finalmente en la construcción de los instrumentos que componen el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD).

Así, en el año 2003 se aprueba la estructura que tendrá el SEDPD y paralelamente se comienza a aplicar la evaluación en 63 comunas del país, sometiéndose a ella 3.673 profesores. Finalmente, en el año 2004 se promulga la Ley 19.961 que contiene la mayoría de los aspectos técnicos que componen el SEDPD y donde define la evaluación docente como un *“Sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula, de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo.”* (Reg. Evaluación Docente, 2004).

El año 2014 se evaluaron 16.060 docentes y hasta esa fecha el SEDPD ha evaluado a cerca del 83% de los docentes evaluables (MINEDUC, 2015). Los profesores evaluados a la fecha se resumen la **Figura 2**:

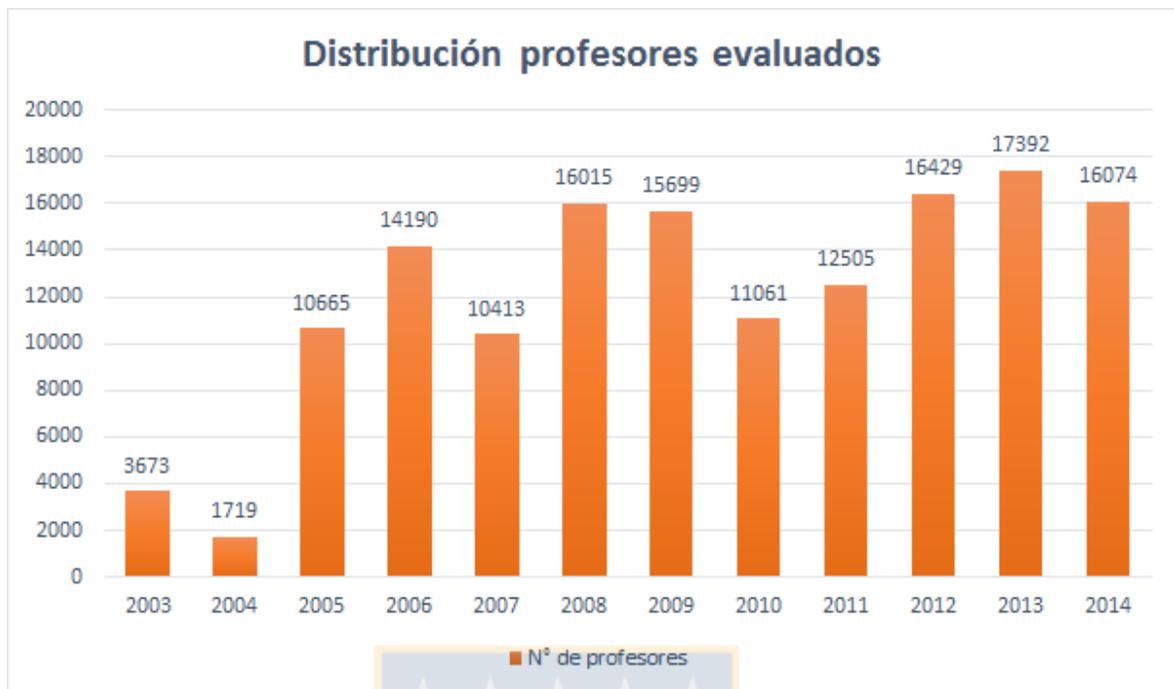


Figura 2: Distribución de profesores evaluados, extraídos de Manzi et al. (2011) y MINEDUC (2015)

IV.1. Estructura del SEDPD

La estructura del SEDPD está organizada en tres niveles, los cuales cumplen distintas funciones durante el proceso de preparación, ejecución y corrección de los instrumentos. Esta estructura se divide y subdivide en:

- **Nivel Central:** Es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) del Ministerio de Educación, cuya función es la coordinación de los procesos técnicos para la aplicación de la evaluación. Estos, a su vez, están asesorados por dos comisiones:
 - **Asesoría Técnica Independiente:** Comisión integrada por MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes intervienen en la elaboración y aplicación de los instrumentos que componen el SEDPD.

- **Comisión Técnica Asesora:** Integrada por miembros de la Asociación de Municipalidades, Colegio de Profesores y académicos de la educación superior designados por el CPEIP, y sus funciones son colaborar en la coordinación con los distintos entes que conforman la estructura del SEDPD.
- **Nivel Comunal:** Es la Comisión Comunal de Evaluación y sus funciones son la coordinación de la evaluación a nivel comunal y la aplicación de los instrumentos. Esta comisión está organizada así:
 - **Coordinador Comunal de Evaluación:** Esta responsabilidad es ejercida por Director de la Corporación Municipal de Educación o por el Jefe del Departamento de Educación de la Municipalidad (según corresponda). Sus funciones pueden ser delegadas a un encargado de evaluación comunal.
 - **Evaluadores Pares:** Son profesores del mismo nivel y sector que el profesor evaluado, quienes además conforman la Comisión Comunal de Evaluación, a quienes informan acerca de los resultados obtenidos en las evaluaciones de pares.
 - **Comisión Comunal de Evaluación:** Es el organismo encargado de aplicar la evaluación comunal, integrada por el Coordinador Comunal y por los Evaluadores Pares. Sus principales funciones tienen relación con el pronunciamiento y comunicación de los resultados finales, así como modificación de estos en casos especialmente fundados. La evaluación final de cada docente es confeccionada por los evaluadores pares (con excepción del docente entrevistador), quienes emiten un informe final, a la luz de los resultados de los cuatro instrumentos.
- **Nivel de Escuela:** Es el nivel en que se desempeñan los participantes del establecimiento:

- **Docentes evaluados:** Son todos aquellos profesores que ejercen trabajo en el aula y que les corresponde ser evaluados de acuerdo a la legislación vigente.
- **Directores y Jefes de Unidad Técnico-Pedagógica:** Son los responsables de emitir los informes de referencia de terceros de acuerdo a pautas estructuradas confeccionadas por el CPEIP.

Esta estructura permite de manera coordinada asignar las distintas responsabilidades que implica la aplicación del SEDPD, así como canalizar lo efectuado de manera central a los profesores que serán evaluados.

IV.2 Instrumentos de Evaluación

Tal como se mencionó anteriormente, la evaluación docente busca medir el alcance de los estándares descritos en el MBE, para lo cual se utilizan cuatro instrumentos: Autoevaluación, Informes de Referencia de Terceros (emitidos por un superior jerárquico), Entrevista por un Evaluador Par y Portafolio (evidencia de trabajo en aula). Estos instrumentos ponderan 10%, 10%, 20% y 60% respectivamente, porcentajes que varían a 5%, 5%, 10% y 80% si el docente ha obtenido un desempeño insatisfactorio y rinde la evaluación por segunda o tercera vez.

Cada uno de estos instrumentos es calificado con los conceptos Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio, según el desempeño en cada uno. Estos conceptos son definidos por Manzi et al. (2011) como:

- El nivel **Destacado** indica un desempeño que clara y consistentemente sobresale con respecto de lo que se espera, ya sea por la amplitud del

repertorio de conductas demostrado por el docente, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

- El nivel **Competente** indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
- El nivel **Básico** indica un desempeño que cumple con lo esperado solo en forma parcial o irregular.
- El nivel **Insatisfactorio** indica un desempeño que evidencia claras debilidades, que afectan significativamente el quehacer del profesor y compromete las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

Estos mismos conceptos son utilizados para calificar el desempeño global de los docentes, considerados los cuatro instrumentos:

IV.2.a. Pauta de Autoevaluación

Es uno de los dos instrumentos (junto con el portafolio) en el cual la fuente de información es el propio profesor y su finalidad es *"que el docente evalúe su propia práctica pedagógica a partir de una pauta previamente determinada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas"* (Reg. de Evaluación Docente, 2004).

Esta pauta está organizada en ítems derivados del MBE y pretende la reflexión de los docentes acerca las propias prácticas pedagógicas y a raíz de dicha reflexión, evalúe su desempeño. Asimismo, la pauta contiene un apartado en el que se da la posibilidad al docente de argumentar situaciones contextuales propias del lugar en el que desarrolla su labor que puedan afectar su desempeño, para que sean consideradas en la evaluación final.

IV.2.b. Informes de Referencia de Terceros

Estos informes deben ser emitidos por el Director y por el Jefe de la Unidad Técnica del establecimiento del docente evaluado, quienes califican su desempeño a partir de las observaciones y conocimiento que tiene de este. El informe debe responder a una pauta confeccionada por el CPEIP para este efecto, la cual contiene, al igual que la autoevaluación, un apartado para la consignación de situaciones contextuales que puedan afectar el desempeño del docente y que pueden ser consideradas por la Comisión Comunal de Evaluación.

Ante el caso que el docente evaluado se desempeñe en un establecimiento donde no existan los cargos antes mencionados este informe será emitido por el superior jerárquico del profesor evaluado y por el Jefe Técnico Pedagógico comunal cuando exista.

IV.2.c. Entrevista por un Evaluador Par

Los evaluadores pares son profesores del mismo nivel, sector y modalidad de enseñanza del docente evaluado e, idealmente, de la misma comuna. Estos han participado voluntariamente de un proceso de selección y han sido capacitados para la aplicación adecuada del instrumento.

Las preguntas efectuadas por el evaluador par se desprenden directamente del MBE, la entrevista debe ser efectuada *“en un ambiente que garantice el logro del objetivo, sobre la base de una pauta especialmente diseñada para tal efecto por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas”* (Reg. de evaluación Docente, 2004) y al igual que en los instrumentos antes descritos, el evaluador par puede consignar elementos contextuales que puedan afectar el desempeño del docente.

Los evaluadores pares, deben completar una rúbrica en función de las cuatro dimensiones de desempeño, de acuerdo a la información recabada en la entrevista al docente evaluado.

IV.2.d. Portafolio

El portafolio es el segundo instrumento cuya principal fuente de información es el propio docente, que busca recabar información directa del desempeño del profesor en el aula. El Reglamento del Sistema de Evaluación Docente (2004) indica que el portafolio *“tiene como función recoger, a través de productos estandarizados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), evidencia verificable respecto a las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado. Deberá contemplar productos escritos, en los cuales el docente debe reportar distintos aspectos de su quehacer profesional, y un registro audiovisual de su desempeño, que corresponderá a una clase de 40 minutos.”*

En relación a lo indicado en el reglamento, el portafolio está dividido en dos módulos. Por una parte, el módulo 1 consiste en la recopilación de una serie de evidencia escrita relativa a la implementación del trabajo pedagógico: se solicita al docente describir como desarrolla una unidad de ocho horas pedagógicas y responder una serie de preguntas orientadas a reflexionar críticamente acerca de la implementación de dicha unidad y de la propia práctica pedagógica. Un segundo producto de este módulo, es la presentación de una evaluación que permita al docente evidenciar los aprendizajes de los estudiantes, respecto de la unidad planificada. El tercer producto de este módulo es la reflexión acerca del quehacer docente del último año. Esto puede consistir, por ejemplo, en responder una serie de preguntas que aborden la manera en que el docente coordina su trabajo con docentes de otras áreas, promueve valores en los estudiantes, etcétera.

El módulo 2 consiste en la filmación de una clase, cuya duración es de 40 minutos, donde además se deben adjuntar los materiales fotocopiables utilizados y la completación de una ficha. Esta clase puede tener independencia de los productos entregados en el módulo 1.

La evidencia entregada en el portafolio es evaluada por docentes correctores, quienes han sido capacitados para dicho efecto, que han rendido la evaluación docente y que utilizan una rúbrica elaborada por MIDE UC, construida en base al MBE.

IV.3 Resultados y sus consecuencias

Como vimos previamente, cada instrumento de la evaluación docente tiene una ponderación. El resultado de cada uno de sus instrumentos es sometido a esta ponderación, lo que arroja un resultado final en los mismos conceptos utilizados anteriormente. Este resultado final puede ser modificado por la Comisión Comunal de Evaluación a partir de las argumentaciones contextuales descritas en los instrumentos que lo permiten, así como la presentación hecha por el evaluador par.

La comunicación de los resultados se hace al docente evaluado, quien recibe un informe de su desempeño y en el cual se consignan aspectos destacados y aspectos que deben ser desarrollados. Asimismo, el establecimiento recibe un informe de los docentes allí evaluados, así como un resumen de los resultados obtenidos por su conjunto y gráficas que permiten comparar dichos desempeños con los establecimientos de la comuna y del país. Además, el Sostenedor Municipal también recibe un informe de los resultados similar al entregado a los establecimientos, donde se entregan algunos datos adicionales de incumbencia de la administración municipal de educación.

En lo particular, los docentes que han obtenido un desempeño Destacado o Competente, pueden optar a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) que consiste en un incentivo económico calculado como un porcentaje de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN). Para optar a la AVDI, los docentes deben rendir una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinares, cuyo resultado determinará el porcentaje de asignación que recibirán. Estos porcentajes pueden ser resumidos en la **Tabla 2**. A pesar de la estandarización de estos porcentajes, el valor final de la asignación monetaria puede variar dependiendo de varios factores (nivel, cantidad de horas de contrato, etcétera).

		RESULTADO PRUEBA DE CONOCIMIENTOS		
		Destacado	Competente	Suficiente
RESULTADO EVALUACIÓN DOCENTE	Destacado	25% de la RBMN	15% de la RBMN	5% de la RBMN
	Competente	15% de la RBMN	15% de la RBMN	5% de la RBMN

Tabla 2, Extraída de Manzi (2011)

Cabe señalar que cualquier desempeño en la prueba de conocimientos inferior a Suficiente, no permite el pago de la AVDI.

En el caso de los docentes que hayan obtenido un desempeño Destacado o Competente, deberán rendir la evaluación docente cuatro años después. Los docentes que obtienen un desempeño básico, deberán rendir la evaluación docente dos años después, además de participar de los Planes de Superación Profesional (PSP). Si el docente obtiene consecutivamente tres desempeños básicos, la ley 20.501 establece que debe abandonar la dotación. Los docentes que tienen un

desempeño Insatisfactorio, deben someterse a evaluación al siguiente año y participar de los PSP. Si el docente obtiene consecutivamente dos desempeños Insatisfactorios, debe abandonar la dotación.

Los PSP son programas organizados localmente por las Corporaciones Municipales de Educación o DAEM y consisten en cursos presenciales, capacitaciones, tutorías o los métodos que estimen pertinentes para que los docentes en los niveles bajos de desempeño puedan superar aquellos aspectos que han sido considerados como debilidades.

Al respecto, Manzi (2011) establece que la Evaluación Docente tiene un carácter formativo, pues entrega información acerca de las debilidades y oportunidades de mejora y permite a las autoridades locales tomar decisiones que permitan a los profesores superar dichas debilidades y reforzar las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios establecidos en el MBE.

Sin embargo, el mismo autor no desconoce el carácter sumativo de la evaluación, pues sitúa al profesor en una categoría por encima o debajo de un desempeño mínimo esperado, lo que consecuentemente da paso a los PSP.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

I. Diseño de Investigación

Esta investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo debido a que, tomando en cuenta las características de los objetivos planteados, nos permite conocer de qué forma los docentes participantes interpretan las experiencias relacionadas con la evaluación docente, así como los significados que atribuyen a sus distintas etapas. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque cualitativo *“busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”*.

Así, este enfoque nos permitió acercarnos a la concepción que tienen los docentes respecto del SEDPD y cómo su experiencia influye en esa percepción. De la misma manera, hicieron sus propias objeciones, reparos y propuestas a fin de reestructurar el sistema cuando la experiencia es asociada a experiencias negativas. En consecuencia, el enfoque cualitativo es el más pertinente al objetivo de nuestra investigación.

El estudio se adscribe a un enfoque de tipo fenomenológico, que nos permite centrar nuestra investigación en los docentes participantes, pues, como indica Araneda et al. (2008) *“la investigación cualitativa en educación iluminada bajo el enfoque fenomenológico se ocupará de los educandos como sujetos reales. Develará lo que sienten, piensan, creen o esperan de un determinado fenómeno”*.

Finalmente, el diseño transeccional nos permite recolectar datos en un momento determinado y en un tiempo único, para determinar su interrelación. Lo anterior, tiene relación con la naturaleza de la investigación, así como la disponibilidad de los docentes participantes y sus respectivos establecimientos

II. Los participantes

Los participantes de nuestra investigación fueron quince profesores que ejercen en liceos y escuelas municipales de la comuna de Concepción. Al respecto, el alcance del estudio es relativo a profesores que se desempeñan en la comuna de Concepción, por lo tanto, los establecimientos visitados debían cumplir esta característica.

Los participantes fueron sujetos voluntarios que, como indica Hernandez et al. (2010), se propusieron como participantes o respondieron activamente a la invitación hecha por los investigadores. Además, se trató de una muestra tipo, pues debían cumplir con la condición de haber rendido la evaluación docente en al menos una ocasión, para que tengan una visión personal de ella y no una percepción derivada de la experiencia de otros docentes. Además, como indica Hernanández et al. (2010), las muestras tipo son adecuadas para investigaciones de tipo cualitativa fenomenológica debido a que *“el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización”*.

Para solicitar la participación de los establecimientos, los investigadores recurrieron a entrevistas personales con los jefes de U.T.P de los colegios antes mencionados, así como en cinco establecimientos más, donde no fue posible la realización de los grupos focales debido a políticas internas de los liceos o la no consecución de respuestas positivas.

Por otra parte, desde un establecimiento se recibió una respuesta afirmativa, sin embargo, sólo un profesor manifestó interés en participar de la investigación, lo cual no permite la realización de un grupo focal.

III. Procedimientos Metodológicos

La información se obtuvo a través de grupos focales. A continuación expondremos los procedimientos desarrollados.

III.1. Grupos focales

Según Hernández et al. (2010), los grupos focales son especies de entrevistas grupales *“en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios participantes, su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos”*

.El procedimiento de grupos focales fue útil para nuestra investigación, puesto que nos permitió registrar las observaciones y opiniones de los profesores, así como también el lenguaje no verbal y las interacciones entre ellos.

Las temáticas de los grupos focales fueron extraídas de los objetivos de nuestra investigación, de ellas se extrajeron diversas preguntas las que se resumían en una macropregunta, a partir de la cual surgían las respuestas de las preguntas planteadas por los investigadores inicialmente. Los docentes participaron libremente, interactuaron entre ellos y compartieron sus opiniones y experiencias relativas al SEDPD.

El grupo focal, como medio para recabar información, nos permitió incluir preguntas que profundizaran en algunos temas que fueron abarcados cabalmente o para permitir la actuación de todos los docentes. Cada una de las intervenciones fue realizada en los establecimientos, registradas con grabadora digital y transcrita a documento de edición de texto.

III.2. Fases del trabajo de campo

El trabajo de campo se dividió en tres etapas, las que se detallan a continuación:

Etapas 1:

La primera etapa de campo consistió en dar los lineamientos para la realización de los grupos focales y de los tópicos a abordar. Dichos lineamientos fueron estructurados a partir de los objetivos específicos de la investigación y fueron agrupados en tres ejes:

- Concepción del SEDPD: destinado a indagar acerca de la visión de los docentes del MBE, de los métodos de evaluación y su validez.
- Proceso de evaluación: orientado a recopilar información de las experiencias y problemáticas asociadas al proceso de evaluación y entrega de resultados.
- Generación de criterios para una nueva evaluación: enfocado a recolectar las modificaciones que realizarían los docentes al actual sistema de evaluación.

Tal como se mencionó anteriormente, de cada eje se desprendieron distintas preguntas, las que servían de guía al moderador para abordar dichos tópicos. Tras las gestiones con los jefes de U.T.P. y acordadas las fechas y horas de realización de los grupos focales, estos fueron realizados por los dos integrantes del grupo

investigativo, donde uno de ellos actuó como moderador y con intervenciones del segundo investigador para ahondar en los temas que estimara necesarios.

Etapa 2:

En la segunda etapa, los tres grupos focales fueron analizados superficialmente para determinar la calidad y cantidad de información recabada en cada uno ellos, así como para tener una primera impresión acerca de las observaciones realizadas por los docentes. Posterior a esto, se transcribió la información y se extrajeron unidades de análisis, las que fueron organizadas en la siguiente etapa.

Etapa 3:

En la tercera fase del trabajo de campo, se analizaron las unidades extraídas a partir de la información obtenida en los grupos focales, cautelando representar la opinión y percepción del participante (sin descontextualizar sus dichos), las que dieron paso al surgimiento de temas, categorías y en algunos casos de divergencia, divididas en subcategorías, en concordancia con los objetivos y los ejes definidos en la primera fase. Esta categorización orientó el análisis de los resultados obtenidos.

Las categorías actúan como una estrategia de agrupación y nos permiten clasificar la información, facilitando el análisis de los datos obtenidos por los grupos focales y su visualización esquemática. Según Araneda et al. (2008) “las categorías de análisis son géneros en que se clasifican los datos recogidos” y que dependen del contexto en que se investiga.

La validación del análisis de los datos consistió en una discusión entre los investigadores, que permitiera determinar la confiabilidad en el tratamiento de la información. En primer lugar, se establecieron posibles similitudes y diferencias en las respuestas dadas por los profesores de los tres establecimientos en concordancia con los objetivos y ejes trazados inicialmente. Consecuentemente, se procedió a definir cada uno de los temas, a fin de evitar ambigüedades en la clasificación de las unidades y sustentar cada categoría con la asignación específica de una unidad de análisis (cita textual). Finalmente, se analizaron aquellas categorías en que los docentes hicieron una mayor cantidad de referencias con el objeto de destacar su relevancia para el propósito de nuestra investigación.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, corresponden a la descripción del análisis de tres grupos focales a profesores de tres establecimientos municipales de la comuna de Concepción.

Este análisis general fue construido de la generación de categorías que emergieron a partir del análisis de la información y coherentes a los objetivos de investigación, los cuales estuvieron orientados a conocer la percepción que tenían los profesores acerca del Sistema Nacional de Evaluación Docente.

Las categorías están organizadas en cinco temas, las que corresponden a:

- **TEMA 1:** Percepción sobre el SEDPD.
- **TEMA 2:** Percepción sobre el MBE como base del SEDPD.
- **TEMA 3:** Uso o valor de los resultados de la Evaluación Docente por parte de los profesores
- **TEMA 4:** Problemas detectados en el SEDPD.
- **TEMA 5:** Modificaciones al SEDPD

Para cada una de ellos se establecieron categorías las que serán explicadas y ejemplificadas con extractos de los grupos focales de algunos docentes.

Cabe destacar, que los docentes participantes han sido denominados como sujetos y la numeración asignada en función a su participación en los distintos grupos focales. Además, los establecimientos serán identificamos como E.1, E.2 y E.3, siguiendo el orden cronológico.

I. TEMA 1: Percepción sobre el SEDPD

En este tema se abordaron las opiniones e ideas que los profesores tienen sobre el proceso que conlleva la evaluación docente en cada una de sus instancias, así como los objetivos propuestos y declarados.

El tema se dividió en cuatro categorías que corresponden a desconfianza hacia el sistema actual de evaluación, rigidez del actual sistema, ineffectividad del SEDPD e incumplimiento de los objetivos declarados por el SEDPD.

A modo general, la percepción de los docentes en relación al Sistema Nacional de Evaluación Docente fue negativa; las 21 referencias obtenidas en el trabajo de análisis de los grupos focales aludieron a un rechazo al sistema.

1.1 Desconfianza hacia el sistema actual de evaluación

Pudimos observar que existe una desconfianza en cuanto a los reales fines de la evaluación. Los docentes señalan que estos son distintos a los declarados en el SEDPD, que son, en primer lugar, fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación; y en segundo lugar, busca incentivar el fortalecimiento de la práctica docente, favoreciendo así que cada día se cuente con más y mejores herramientas para otorgar una educación de calidad (Docentemás), sino más bien, apunta a ser un medio de control social y político, que perjudica a los docentes. Además, estos subrayan que la enseñanza no es el único factor que incide en el aprendizaje y que el SEDPD viene a responsabilizar a los docentes por los resultados en educación.

Lo anterior se ve reflejado en las siguientes citas:

Sujeto 1, E.1: "...yo pienso que esto fue diseñado para perjudicar a los profesores..."

Sujeto 5, E.2: "... acá yo soy responsable de la enseñanza, pero también pretenden decirme que soy responsable del aprendizaje de mis alumnos..."

Sujeto 4, E.2: "...porque como no se hacen responsables de que la calidad de la educación de este país no mejora, el responsable es el profesor y por lo tanto hay que tenerle siempre su autoestima baja, porque el control social es importante..."

Para proseguir con el análisis de la categoría, existe una desconfianza en cómo es aplicada la evaluación, los instrumentos que utiliza y la corrección de ésta. Señalan que existe cierto nivel de subjetividad en los evaluadores (pares y/o directivos), debido a que la evaluación profesional pueda tener un sesgo emocional. Además, desconfían de la corrección de los instrumentos, del profesionalismo, criterio, objetividad y desempeño de los correctores.

Ejemplo de esto, es lo que nos señala el siguiente profesor:

Sujeto 13, E.3: "...Esos son subjetivos porque, a lo mejor, a veces se toman opiniones personales más que concretamente del trabajo, entonces no es tan objetiva la observación o la evaluación que se hace respecto a ese ítem. Puedes ser un excelente profesor, pero a veces el criterio que usan es algo personal, no algo laboral..."

La misma opinión se encuentra en un docente de otro establecimiento:

Sujeto 1, E.1: "... yo me imagino una persona que le están pagando en enero por corregir portafolios cuando ya va en el portafolio 10 número 15 del día, ya no es lo mismo que corregir el portafolio del

día 1 a las 9 de la mañana ¿o no?. Entonces en ese aspecto yo pienso que es algo completamente subjetivo...”

1.2 Rigidez del SEDPD

Los docentes concuerdan que el SEDPD es un sistema rígido, construido en base a palabras y momentos claves, los cuales deben ser expuestos de manera explícita. Asimismo, la corrección del sistema tiene una base rígida, donde no se les evalúa por su desempeño, sino por el manejo correcto de las denominadas “palabras claves”.

Estos comentan lo siguiente:

Sujeto 1, E.1: “... nosotras, ya por los años de experiencia que tenemos, sabemos lo que debe ir en la clase, son 6 o 7 tips que deben ir, si o si”

Sujeto 5, E.2: “... porque hay un esquema rígido, porque si no domina las palabras como un rosario y ponerlas donde hay que ponerlas, es como un rompecabezas que hay que poner las pieza en su lugar...”

Sujeto 10, E.3: “...por supuesto que es correcto que uno como docente maneje conceptos claves, es fundamental, pero si uno da opiniones diciendo exactamente lo mismo, con otro tipo de palabras, aunque sean técnicas, no es lo que te están evaluando, sales mal...”

1.3 Inefectividad del SEDPD

Es posible evidenciar en el discurso de los docentes que existe una unanimidad respecto a que el SEDPD no es eficiente para evaluar a cabalidad su labor y práctica. Como se trata de una evaluación en un instante determinado, quedan muchas aristas del trabajo docente fuera del perfil profesional que emana

de ésta, tales como el trabajo en equipo, las relaciones docente-apoderado y docente-alumno, sus capacidades de liderazgo, entre otras.

El siguiente extracto evidencia de manera explícita lo mencionado por los docentes:

Sujeto 1, E.1: "...pero es que la prueba mide tu conocimiento, pero no te mide tu trabajo transversal, tu trabajo en el colegio, en el aula, como tú te desempeñas con los niños..."

1.4 Incumplimiento de los objetivos declarados por el SEDPD

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, en sus objetivos declara tener un "*carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo*" (Reg. de evaluación Docente, 2004:2). Para los docentes participantes, estos objetivos no son alcanzados, el SEDPD es un proceso "agobiante" e "inútil" que no tiene las instancias para reflexionar acerca de sus prácticas. Además, no contribuye a mejorar la calidad de la educación, pues esto no depende tan solo del desempeño en el aula de los profesores, influyen además factores exógenos a la responsabilidad de ellos, que no son evaluados en el sistema y que afectan el aprendizaje significativo de los alumnos.

Ejemplo de estas visiones, son las siguientes citas:

Sujeto 4, E.2: "... es un proceso, estresante, inútil, que no contribuye a mejorar los procesos de enseñanza de los profesores y que no tiene ninguna incidencia en la calidad de la educación de este país..."

Sujeto 2, E.1: "... ahora, ¿de qué manera ha influido eso en los aprendizajes y en la calidad? en lo absoluto ¡nada!..."

II. TEMA 2: Percepción del MBE como base del SEDPD

Ésta temática aborda el conocimiento que los docentes tienen del Marco para la Buena Enseñanza, su percepción acerca de la aplicabilidad de este en las aulas chilenas y si la utilización de él sirve como referencia para la evaluación de su desempeño.

El tema se divide en cuatro categorías, las cuales aluden a los reales objetivos del MBE, su aplicabilidad, la percepción acerca de su construcción y si es un buen referente para describir el correcto desempeño de un profesor.

A modo general, la percepción de los docentes en relación al MBE es contrapuesta, existen opiniones positivas y negativas respecto a la construcción, actualización y aplicabilidad de éste en las aulas. Cabe destacar que la visión positiva corresponde a profesores de un solo establecimiento (E.3), la cual fue unánime al consultarle sobre el Marco para la Buena enseñanza.

Para fines del análisis del tema, es importante destacar que todos los docentes poseían un manejo del Marco para la Buena Enseñanza, de los dominios, criterios y descriptores de éste. Por otra parte, manifiestan que una de las utilidades que le dan es para responder de manera adecuada la Evaluación Docente.

Continuando con la descripción del tema, describiremos cada una de las categorías.

2.1 Reales objetivos del Marco para la Buena Enseñanza

La construcción del Marco para la Buena Enseñanza se basa en contar con *“un referente técnico para el desempeño docente e instrumento oficial del Ministerio de Educación destinado a orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente”* (Resolución Exenta de Educación N° 11.025, de 2004), finalidad contrapuesta a la percepción que tienen los docentes, que consideran el MBE un instrumento que viene a responsabilizarlos de los resultados obtenidos en Educación.

Ejemplo de esto es lo expuesto por el siguiente docente:

Sujeto 1, E.1: “...entiende que el MBE está diseñado para que tú... el culpable de todo son los profesores, esa es la idea, nunca el alumno, el alumno no aprende por culpa tuya, el profesor es el culpable, yo me equivoqué, esa es la idea, yo diseñe mal la clase, yo planifiqué mal, yo no hice la actividad apropiada, yo, no el alumno ¡no el alumno, yo!...”

Visión que fue compartida en otro establecimiento:

Sujeto 4, E.2: “...la intención del MBE y la intención sistémica en este marco, de culpabilizar al profesor de que hay bajo nivel de aprendizaje, que el profesor no enseña, que entre otras cosas no sabe enseñar...”

2.2 El Marco para la Buena enseñanza no es aplicable

Parte de los profesores consideraban que lo expuesto por el MBE no era aplicable en el ambiente en que ellos desempeñan su trabajo, puesto que lo descrito en él se basaba en un ideal (cultural, académico), ajeno a su realidad.

El siguiente extracto resume de manera clara dichas opiniones:

Sujeto 1, E.1: “...El marco para la Buena enseñanza si tú lo lees en profundidad, yo digo que ni un robot sería capaz de hacer todo lo que ahí se dice. Hay aspectos que son absolutamente ajenos a la realidad que nosotros vivimos en el aula y, ampliando el criterio no solamente en colegios municipales, en el colegio donde tú lo apliques, ya sea subvencionado, donde sea, teniendo 30 o 40 alumnos en aula es absolutamente imposible lo que allí dice, ¡imposible!...”

Visión compartida por el siguiente docente:

Sujeto 4, E.2: “... como no se revisó jamás el MBE, a estas alturas ese marco ya está obsoleto, absolutamente fuera de foco...”

2.3 El Marco para la Buena enseñanza es incompleto

De manera particular, en el establecimiento E.2 los profesores enfatizaron que el MBE, tal como está diseñado en la actualidad, es incompleto. Deja muchas aristas del proceso de la enseñanza y aprendizaje fuera de los dominios. Además, lo que tiene relación con las habilidades, actitudes y creencias personales, están excluidas de este.

Esto queda expuesto en la siguiente cita:

Sujeto 4, E.2: "...yo me mido en 4 dominios, yo hablo de 4 dominios; eso es exactamente la décima parte de lo que es un MBE..."

2.4 El Marco para la Buena enseñanza es un buen referente para describir el correcto desempeño de un profesor

Y por último, los docentes del establecimiento E.3 tiene una visión positiva en relación al MBE. Estos consideraban que es aplicable en las aulas, que sí describe las correctas prácticas docentes y que permite mejorar su desempeño.

Esto se ve reflejado en el siguiente diálogo:

Moderador: ¿Están todos de acuerdo que lo que indica el MBE describe el desempeño de un buen profesor? ¿O hay cosas que se deben quitar, que se deben agregar o que no son factibles de hacer?

Sujeto 7: Como en todos lados, la ley es letra y espíritu, siempre van a haber cosas que, dependiendo de contexto, van o no a ser factibles de ser realizadas según el tipo de escuela.

Moderador: ¿y en este tipo de escuela?

Sujeto 7: La mayor parte...

Esta percepción positiva, se evidenció durante el desarrollo de todo el grupo focal. Los profesores, a pesar de indicar que en el contexto en que se desempeñan, algunos descriptores son más difíciles de aplicar que otros, estos les permiten realizar sus clases de mejor manera y orientar de manera exitosa sus prácticas.

A modo de resumen, la percepción del MBE por parte de los docentes es dividida. Aunque los docentes de dos establecimientos fueron enfáticos en mostrar

su descontento con este marco, estos igual dan cierto valor a dominios que en él se describen (Dominio A y B), destacando que son aspectos básicos para sus prácticas.

III. TEMA 3: Uso o valor de los resultados de la Evaluación Docente por parte de los profesores.

Esta temática alude al uso que los docentes le dan al informe de resultados que emite el SEDPD y el impacto que tiene este en sus prácticas. Existen dos posturas contrapuestas, quienes utilizan los resultados y quienes no, aunque asignándole un valor distinto a la información que proporciona.

3.1 No utilizan los informes de resultados pues carecen de valor

Esta categoría emerge del grupo de docentes que afirman que el informe de resultados no sirve, pues no refleja lo que desarrollan cotidianamente en sus prácticas, sino, es reflejo de la observación de un lapso de tiempo que, como veremos en la siguiente temática, representa un “cuento”. Los resultados no tienen valor, al punto que varios docentes afirman que al recibir el “sobre” no lo leen.

El resultado de la evaluación tiene un carácter calificativo para los docentes, porque encasillan sus prácticas en una categoría, categorización que a su vez no tiene importancia pues, a pesar de las repercusiones que tienen estos, no impactan en su quehacer.

Esto queda en evidencia en las palabras del siguiente docente:

Sujeto 5, E.2: "...No, no me sirven esos resultados. Para nada. Yo he leído mis sobres y no estoy ni ahí con lo que dice..."

3.2 Utilizaciones del informe de resultados en función del SEDPD

Al consultar a los docentes que uso le dan a los resultados, observamos que existen dos grupos. El primero, afirma que solo lo utiliza para resolver y corregir los errores cometidos en la evaluación docente, lo que no implica una reflexión acerca de sus prácticas docentes. Aunque utilizan el informe de resultados, este sigue sin tener el valor que se espera, ya que no orienta al docente hacia una autocrítica de su quehacer. Esta opinión se observó en los tres establecimientos.

Algunos docentes nos responden lo siguiente al consultarles sobre el uso que le dan al informe de resultados:

Sujeto 1, E.1: "...el sobre yo te hablo sinceramente nunca abrí el sobre, yo no. Lo tuve guardado 4 años, para lo otra evaluación, ahí lo abrí, para ver que corregir..."

Sujeto 2, E.1: "...a mi me sirve para hacer el otro portafolio y nada más..."

El segundo grupo de docentes, que es menor en relación a los expuesto anteriormente, afirma que los resultados de la evaluación docentes si impactan en sus prácticas y crea una instancia de reflexión acerca de estas. Además, la construcción de las planificaciones y diversificación en las distintas actividades, sirven como sugerencias para sus clases.

Esto lo enuncia el siguiente docente:

Sujeto 6, E.2: "...No necesariamente, aunque te pueda servir en algún momento. Decir "mira, yo di este ejemplo y creo que a lo mejor por esto me fue bien de acuerdo a lo que yo leí en el resultado y lo voy a hacer más seguido, lo voy a ocupar más..."

IV. TEMA 4: Problemas del sistema nacional de evaluación Docente.

La temática aborda los problemas que los profesores participantes perciben del Sistema de Evaluación del desempeño profesional docente, que afectan sus prácticas y el desarrollo normal de sus actividades. Cabe destacar que esta temática es donde más referencias se obtuvieron y, además, estas fueron homogéneas en los tres establecimientos.

Los docentes fueron enfáticos al indicar las consecuencias negativas que tiene el proceso de evaluación en sus vidas, consecuencias del tipo psicológicas y físicas, tales como el agobio laboral, estrés, enfermedades sintomáticas, conflictos familiares, entre otros.

El tema estará dividido en categorías y subcategorías, las cuales serán detalladas a continuación.

4.1 Descontextualización del SEDPD

Para el análisis de la categoría, esta será dividida en dos subcategorías, las cuales son contexto sociocultural y Curricular, que hacen referencia a la descontextualización que tiene el sistema de evaluación docente y que los profesores consideran que afecta a los objetivos del sistema.

4.1.1 No considera el contexto sociocultural

Los docentes consideran que uno de los problemas del sistema de evaluación docente es que no considera el contexto geográfico y cultural en que se desempeñan, destacando que los estándares establecidos por el SEDPD no consideran las diferencias que existen actualmente entre distintos establecimientos del sistema educativo municipal.

El siguiente extracto ejemplifica dicha postura:

Sujeto 9, E.3: "...ellos tiene parámetros de evaluación y frente a esos parámetros te miden, porque no conocen la realidad, no conocen la realidad en la que tú estás trabajando, entonces, no podemos comparar esta escuela con el liceo República de Brasil o con la Escuela España, estamos hablando de niños completamente distintos, de contextos de donde vienen los niños, completamente distintos..."

4.1.2 Anomalía con las asignaturas

Esta subcategoría emergió del establecimiento E.3, que corresponde a un colegio de nivel básico, donde los profesores comentaron que el sistema evaluaba asignaturas que no corresponden al trabajo que ellos desempeñaban durante el año.

Lo que se refleja en la siguiente cita:

Sujeto 10, E.3: "...tenemos colegas que, por ejemplo, ahora están ejerciendo en lenguaje y les toca planificar en matemática. Entonces, si están desarrollando sus clases en lenguaje ¿Por qué no planificar de lenguaje y que se ajuste a la realidad?..."

4.2 Instrumentos no permiten una evaluación objetiva del desempeño de los docentes.

En relación a esta categoría, las críticas fueron variadas entre los docentes y los establecimientos. Éstas apuntaban a la construcción de los distintos instrumentos, la ponderación que tiene dentro de la evaluación, la objetividad y la utilidad de ellos.

Los docentes consideran que los instrumentos no son los más adecuados para los fines que busca la evaluación. Sumado a esto, son construidos en base al MBE y como lo mencionamos anteriormente, los docentes consideran que no es un buen referente para medir sus prácticas docentes.

Para realizar una descripción más detallada de esta categoría expondremos de manera breve la percepción que los docentes tienen de cada uno de los instrumentos. Además, para fines de la investigación, cabe mencionar que los docentes dan más valor al portafolio por la ponderación que tiene.

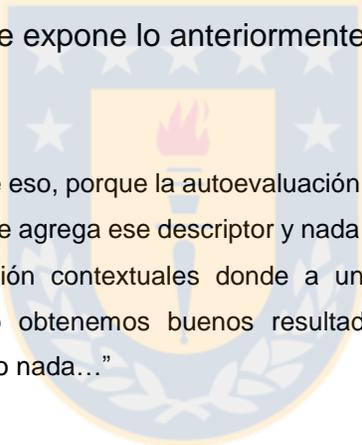
4.2.1 Autoevaluación

Esta tiene como función principal que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional a partir de una pauta previamente determinada.

Para los docentes estos fines no se cumplen pues, como está construida la autoevaluación dentro del SEDPD, no tiene instancias de reflexión. Además, este instrumento genera conflictos a los profesores, pues debe ser respondido utilizando los descriptores del MBE, que les resultan confusos.

Además, existe una manipulación por parte de algunos docentes respecto al instrumento, quienes se evalúan destacado por “asegurar” un porcentaje en el resultado final de la evaluación.

El siguiente docente expone lo anteriormente señalado:



Sujeto 2, E.1: “...nada, nada de eso, porque la autoevaluación viene diseñada de esa manera, viene el descriptor, viene todo y uno le agrega ese descriptor y nada más, uno no se sale de eso, nada, no se sale nada. Y consideración contextuales donde a uno le dicen si es un liceo con alta vulnerabilidad, y pese a eso obtenemos buenos resultados, y peso a eso inmediatamente arreglamos la vulnerabilidad, no nada...”

Lo que es apoyado por el siguiente docente:

Sujeto 6, E.2: “...Todo destacado, a todos se les dice eso, que tienen que responder destacado. Yo me baso para contestar en el MBE, porque se tiene que poner que eres destacado por tal y tal cosa...”

Como contraparte, existe un grupo de docentes que considera que esto no es siempre así y que los profesores se autoevalúan destacado, porque realmente consideran que tienen un desempeño de dichas características. Esto lo dice el siguiente docente:

Sujeto 4, E.2: “...Es insólito que un profesional que se tenga confianza como tal, se ponga que es penca, que es básico...”

4.2.2 Portafolio

Este instrumento contempla la presentación de productos escritos y un registro audiovisual consistente en la grabación en video de una clase de cuarenta minutos de duración.

Respecto al portafolio de desempeño, los docentes consideran que es el más importante por la ponderación que este tiene en el sistema. Aunque, esta ponderación no es la más adecuada, por las irregularidades y manipulaciones de las que sospechan.

Además, destaca de éste la clase grabada, pues para ellos es la instancia donde realmente se ven reflejadas sus prácticas. Es, por ende, que un grupo de profesores considera que la ponderación de esta es muy baja, para el valor que tiene.

Para los docentes, este instrumento constituye la creación de un “cuento perfecto”, lo que se ve reflejado en la siguiente cita:

Sujeto 2, E.1: “...el portafolio tampoco refleja la realidad porque todos hacemos un portafolio sabiendo lo que quieren que nosotros digamos, porque si nosotros nos circunscribimos a la realidad y a lo que ocurre realmente, ese portafolio sería básico y eso. Entonces, nosotros en el portafolio solo escribimos lo que dice el marco para la buena enseñanza que es una utopía...”

4.2.3 Entrevista por un evaluador par

Entrevista estructurada efectuada por un evaluador par, el cual consulta a los docentes acerca de su práctica por aproximadamente una hora. Para los docentes, este evaluador es un ente subjetivo, que no está realmente capacitado para evaluar su desempeño porque desconoce la realidad en que ellos se desempeñan y sus prácticas.

Además, aseguran que es una entrevista estructurada que deben responder utilizando las denominadas “palabras claves”, pues a pesar de que respondan de manera correcta, si en su discurso no se encuentran estas “palabras claves”, la respuesta es incorrecta.

Adicionalmente, los docentes evidencian ciertas irregularidades, donde los evaluadores pares no corresponden a docentes de su asignatura o nivel.

Esto se ve reflejado en el siguiente extracto:

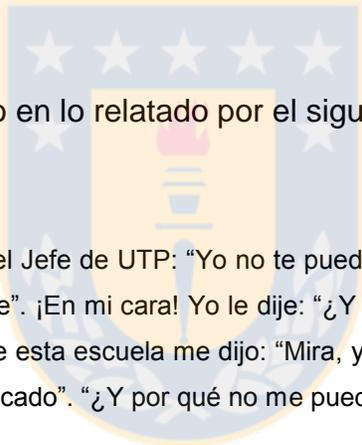
Sujeto 4, E.2: “...Entonces, la evaluación de un par “medio negativo” que viene a preguntar cosas si están o no están en el MBE; se llaman palabras claves y, por lo tanto, se da algo ridículo. De repente cuando te empiezan a preguntar, a mí me tocó con un profesor que era de física y me vino a evaluar en matemáticas...”

4.2.4 Informe de Referencia de Terceros

Instrumento que está diseñado como una pauta estructurada la cual debe ser completada por el Director y Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento y contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado.

Para los docentes, esto tiene cierto nivel de emocionalidad, donde los que son más cercanos a los directivos son favorecidos con mayores calificaciones. Esta idea fue coincidente en los establecimientos participantes.

Esto se ve reflejado en lo relatado por el siguiente docente:



Sujeto 4, E.2: "...A mí me dijo el Jefe de UTP: "Yo no te puedo evaluar destacado porque estas en contra de la evaluación docente". ¡En mi cara! Yo le dije: "¿Y por qué me tiene que evaluar de otra forma?". Después el director de esta escuela me dijo: "Mira, yo te considero un excelente profesor, pero no te puedo evaluar destacado". "¿Y por qué no me puede evaluar destacado?", "tú sabí"..."

Hubo un docente en particular que considera que este instrumento tiene muy baja ponderación dentro del sistema. Su opinión es que los directivos son los más indicados para evaluar el desempeño de los docentes, porque son ellos quienes conocen su trabajo, el contexto en que se desempeñan y los resultados de sus prácticas, afirmando lo siguiente:

Sujeto 1, E.1: "...Es absurdo que la evaluación de la UTP y el director valgan un 10% ¡es ridículo!..."

4.3 Problemas asociados al tiempo

Lo más criticado por los docentes participantes acerca del sistema de evaluación es el tiempo que disponen para responder a él y la utilización del tiempo personal para ello.

Para realizar un análisis más detallado de esta categoría, la dividiremos en dos subcategorías las cuales serán expuestas a continuación.

4.3.1 Utilización del tiempo personal para la realización

Todos los docentes participantes coincidieron que la Evaluación Docente significa una gran cantidad de horas de trabajo, las cuales no están consideradas dentro de su horario de trabajo, lo que deriva en dedicar parte de su horario personal para responder a los distintos instrumentos.

Además, subrayan las consecuencias negativas de esta práctica al “sacrificar” tiempo de descanso, horas de sueño, tiempo con sus familia. Todo esto significa un desgaste emocional que afecta a su trabajo.

Podemos ver como las opiniones fueron homogéneas en los tres establecimientos, a través de los siguientes extractos:

.

Sujeto 1, E.1: “...lo más negativo para mi es lo estresante, el tiempo porque nosotros no tenemos tiempo para hacer eso...”

Sujeto 6, E.2: "...Es que son muchas horas ¡Muchas horas! Yo no tuve, la última que vez que me tocó evaluarme, no tuve un sábado o domingo donde no haya ido a hacer ese trabajo, son horas y horas. Afortunadamente mi hijo estaba grande y no tenía a quién atender y dedicarme a eso, olvidarme de mi vida personal y de mis distracciones, olvidarme de todo... es un abuso, un abuso total, por eso no quiero ni saber de esa lesera..."

Sujeto 11, E.3: "...hay una gran cantidad de horas que uno dedica y que las sacas del tiempo de familia, de horas de sueño, de fin de semana..."

4.3.2 Duración de la evaluación

Por otro lado, destacan que las 12 semanas que disponen para construir el portafolio de evidencias, es un tiempo reducido, considerando que ellos deben continuar realizando su trabajo en aula.

Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

Sujeto 9, E.3: "...la falta de tiempo también, para to lo que exigen es muy poco tiempo..."

Además, critican que este tiempo no es el adecuado para crear un perfil de su labor como docente. Para que la evaluación evidencie de manera completa su trabajo, esta debería ser continua y permanente.

Lo que lo dice de manera explícita el siguiente docente:

Sujeto 13, E.3: "...No tiene tampoco continuidad, porque si bien tenemos cuatro meses para hacerlo, pero para mí una evaluación tiene que tener una continuidad "evalúe esto tuyo, ahora voy a evaluar otra parte. Evalúe lo teórico, ahora quiero evaluar lo práctico y después quiero verte en terreno, como

llevas esto acá”, entonces no hay continuidad, sólo es por eso no más, por eso te evalúan y puedes salir básica y eres muy buena profesora...”

4.4 Retroalimentación del SEDPD es deficiente

El proceso de retroalimentación del Sistema de Evaluación, es deficiente para los profesores participantes. El informe de resultados que reciben no cumple con el objetivo de orientar el desarrollo profesional de los docentes.

De acuerdo a la información consignada en el artículo 43, del reglamento de Evaluación Docente el informe deberá contener el mayor nivel de desagregación de la información que genera el sistema de evaluación del desempeño docente, contemplando la representación gráfica del perfil de desempeño del docente, atendiendo los instrumentos aplicados, la fundamentación cualitativa de esos resultados, expresados en fortalezas y debilidades del desempeño evaluado, más las recomendaciones finales que sean menester, a fin de orientar adecuadamente al docente en su desarrollo profesional. Esto es muy alejado de la realidad percibida por los docentes, donde el informe representa un documento ambiguo y subjetivo. Además, el sistema no contempla instancias de apelación, donde los profesores tomen conocimiento del porqué de los resultados.

Esto lo enuncia el siguiente profesor:

Sujeto 4, E.2: “...no todas las veces los docentes tenían derecho, y nunca han tenido el derecho a decir porque le corrigieron de una forma y no de otra...”

Además, la entrega de estos resultados es tardía para los docentes participantes, quienes consideran que el tiempo que transcurre desde que culminó el proceso de evaluación y la entrega del informe de resultados, es muy extenso, lo que conlleva a que la retroalimentación no sea efectiva.

Esto queda expuesto en la siguiente cita:

Sujeto 10, E.3: "...además te vamos a ir retroalimenta de inmediatamente, porque así vamos mejorando tus prácticas, con una buena retroalimentación inmediata, así tú puede ir mejorando. Pero si esperamos al otro año y en marzo te dicen que saliste bien o saliste mal, mis prácticas actuales no se benefician de esto..."

4.5 Planes de Superación Profesional no cumplen con sus objetivo

Parte del grupo de profesores participantes han asistido a los Planes de Superación Profesional (PSP), programas que para ellos no cumplen los objetivos planteados, los cuales son fortalecer sus prácticas.

Los PSP no tienen el carácter formativo que enuncian, el cual debería traducirse en una acción de aprendizaje y reaprendizaje de los profesores, respecto de las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Más bien, están estructurados para que los profesores respondan de manera correcta los distintos instrumentos de la próxima evaluación docente.

Esto se refleja en el siguiente diálogo:

Sujeto 5, E.2: "...[los PSP sirven] para ir a enseñarnos cómo responder bien a cada una de las preguntas de la evaluación docente, en cuanto a la evaluación y la metodología, que tenían que ser congruentes.

Moderador: Entonces ¿La capacitación está en función de responder bien evaluación? ¿En ningún momento para mejorar la calidad de las prácticas docentes?

Sujeto 5. E.2: No, no, para nada..."

Postura que fue ratificada por un docente de otro establecimiento:

Sujeto 10, E.3: "...Es que los PSP en realidad, no sé qué tanto ayudan a mejorar como profesor, lo que te da es como salir destacado... Como los preuniversitarios; en un preuniversitario te dan las claves de qué descartar y qué no descartar, qué responder, entonces los PSP te dan esas herramientas, no te enseñan a mejorar tu quehacer pedagógico..."

V. Tema 5: Modificaciones al SEDPD

El tema de las modificaciones al SEDPD, tiene relación con las propuestas que realizan los docentes participantes y que resultaron previa consulta, o bien, salieron a la luz producto de la interacción y en medio de conversaciones de otras temáticas. Aquí, es donde probablemente hubo más divergencia entre los establecimientos e, incluso, entre los docentes de un mismo colegio. De este tema, surgen dos categorías:

5.1 Eliminación del actual sistema de evaluación

Se puede extraer, de modo general y en los tres establecimientos participantes, que ningún profesor se niega a ser evaluado, por el contrario, le dan valor al proceso evaluativo. Sin embargo, de las consecuencias y problemáticas asociadas al actual SEDPD, surge la idea de la eliminación definitiva del mismo y una reestructuración completa.

Tajantemente, ante la consulta de los cambios que realizaría al SEDPD, existen profesores que eliminarían el actual sistema:

Sujeto 4, E.2: "...Lo específico es que este instrumento hay que simplemente eliminarlo y reinstalar un proceso distinto donde se potencia el profesor, sobre todo en lo que es fundamental; en el trabajo de colaboración de pares..."

A pesar de que en este caso particular, el docente indica que se debe eliminar el SEDPD, también esboza sugerencias de cambios que son abordados en la siguiente categoría.

Esta propuesta de eliminación también se puede apreciar en E.1, donde los docentes indican que la inversión que se hace en el SEDPD debiera ser redirigida hacia necesidades inmediatas de los establecimientos:

Sujeto 1, E.1: "...yo sacaría todo ese dinero [...] y lo invertiría en los colegios, en infraestructura, en perfeccionamiento para profesores, en los niños en comprarles uniformes, pagarles los pasajes, útiles, libros, arreglar las bibliotecas..."

5.2 Mejoras al actual sistema de evaluación

Tal como se mencionó anteriormente, en este tema las opiniones fueron muy heterogéneas y dependieron, en muchos casos, del docente y no del establecimiento en el que ejercía. Esta categoría aborda los principales resultados en relación a las ideas de los profesores de lo que podrían ser elementos importantes que debiera tener una evaluación docente eficaz, desde sus conocimientos y experiencias. Esta categoría ha sido dividida en tres subcategorías, las que se exponen a continuación:

5.2.1 Quien aplica la evaluación

Los profesores han indicado que quien aplica la evaluación, debe ser necesariamente un docente o, a lo menos, alguien que tenga experiencia en el campo de la docencia, que pueda comprender las situaciones a las que se enfrenta el profesor evaluado.

Por una parte, los docentes de E.3 indican que el evaluador debe ser alguien que esté inserto en la realidad escolar del establecimiento al que pertenecen los docentes evaluados, pero no que sea parte de la planta de él, es decir, un ente externo pero que se instale como evaluador por un período de tiempo prolongado.

Esto se ve reflejado así:

Sujeto 15, E.3: "...que [el evaluador] se instale en el establecimiento en un período de tiempo adecuado, tal vez un año de evaluación a todos los docentes, que vea el contexto, que esté inserto en lo que sucede realmente..."

Los docentes indican que es necesario que sea un evaluador externo, para evitar lazos de amistad o confianza que puedan interferir en el resultado de la evaluación, lo que también fue referido por un docente de E.1.

Por otro lado, en E.1 también indicaron que la evaluación debe ser realizada por un ente interno, pues son ellos quienes mejor conocen el desempeño de los docentes evaluados, esto se refleja en la siguiente cita:

Sujeto 1, E.1: "...Insisto, la evaluación docente debería ser aplicada dentro de la institución, que exista una evaluación dentro de tu colegio. Es absurdo que la evaluación de la UTP y el director valgan un 10% ¡es ridículo!..."

5.2.2 Cómo se aplica la evaluación

Al respecto de la aplicación de la evaluación, los docentes han indicado que hay toda una serie de eventos que deben ser evaluados de manera mucho más completa. En E.2, los docentes hacen referencia a lo que se vive dentro de la sala de clases y que es ahí donde se produce lo coyuntural de la docencia, por lo tanto, parte importante de la evaluación debe ocurrir ahí:

Sujeto 5, E.2: "...Yo preferiría tener a ustedes tres en la sala evaluando mi clase y mi interacción con los cabros y el aprendizaje de los cabros, pero que sea una evaluación directa..."

Asimismo, un docente de E.3 indica que una de las mejores evaluaciones serán las hechas por los docentes mentores del nuevo proyecto de ley de Carrera Docente, indicando que serán las personas más objetivas para evaluar.

Por otro lado, los docentes participantes indican que una evaluación efectiva debe considerar a lo menos dos dimensiones fundamentales (entre otras): en primer lugar, se indica que el éxito en educación se logra con trabajo colaborativo y en equipo, por lo tanto, la evaluación debiera tener instancias de desarrollo grupal, y como segunda dimensión, la evaluación debiera considerar de manera mucho más explícita el contexto en que se desempeña el docente evaluado, de tal manera de restarle la uniformidad nacional que tiene el actual SEDPD.

Esto lo sustenta un docente de E.1, quien indica que:

Sujeto 1, E.1: "tiene que ver, en primer lugar, con que todos compartimos la misma realidad, estamos insertos en la misma realidad, tenemos experiencias comunes y eso nos enriquece"

Esto mismo se refuerza con lo que indican en E.3, en relación a las oportunidades de debe dar el SEDPD:

Sujeto 10, E.3: "...dar la instancia en el establecimiento, en horario de trabajo, que nos den un momento para reunirnos todos los que estamos siendo evaluados, compartir ideas, porque al final, estamos siendo evaluados individualmente y una escuela con trabajo individual no funciona, el trabajo es de todos y es colaborativo, es cooperativo, entonces no puede ser evaluado uno..."

Además, los docentes, principalmente de E.3, manifiestan que la evaluación debe tener una duración mucho más prolongada, donde sean observables los distintos comportamientos del docente:

Sujeto 15, E.3: "...deberían hacer un seguimiento, por ejemplo, de una semana, un mes te vamos a ir a evaluar, un mes vamos a chequear las reuniones de apoderados, vamos a ir al consejo de profesores para ver como te expresas, si eres participativo o no..."

5.2.3 Consecuencias de la evaluación

Esta subcategoría considera lo expresado por los docentes relativo a lo que debiera significar el resultado particular de cada docente, así como las consecuencias de los resultados a nivel general.

En lo que se refiere a esto último, uno de los profesores de E.3 indica que los resultados obtenidos hasta la fecha a nivel nacional, debieran marcar un cambio en la política de la evaluación, orientada principalmente a la capacitación:

Sujeto 14, E.3: "...al relacionar la estadística, me dicen que en planificación y en la evaluación es donde estamos al debe. Entonces, invirtieron tanta plata, millones de pesos que significa esta evaluación ¿No será menos plata y más efectivo para mejorar la calidad de la educación, capacitaciones?..."

De manera directa, otros docentes reafirman esta posición, dando valor al perfeccionamiento que debe significar una evaluación, suponiendo que la finalidad del SEDPD es la mejora de la calidad de los docentes. Así lo afirma un docente de E.2:

Sujeto 4, E.2: "... ¿Qué haría yo con la evaluación docente? la convierto en perfeccionamiento, termino todo el negocio que hay y tomo derechamente al profesor y lo empiezo a perfeccionar..."

Lo que es refrendado por otro docente:

Sujeto 7, E.3: "Deberíamos estar en capacitaciones periódicas, permanentes y presenciales".

Los profesores participantes también hacen referencia a los incentivos que debería tener la consecución de resultados positivos, debido a que el actual sistema permite a los docentes postular a beneficios económicos, pero esto les exige dedicar tiempo a la preparación de un nuevo tipo evaluación, lo que en muchos casos actúa como barrera para acceder a esos beneficios. Los docentes indican que el obtener una evaluación destacada debe ser suficiente para acceder a estos beneficios, cambio al que se refiere un docente de E.3:

Sujeto 7, E.3: "...La forma de evaluar y la forma de entregar asignaciones a los profesores competentes y destacados, porque es tiempo extra que nosotros regalamos a eso y así como nos exigen, deberían retribuirnos eso que hemos invertido.

Sujeto 15, E.3: "O, por último, en tiempo..."

Además, en uno de los establecimientos se postula la necesidad de entregar una categorización a los resultados de la evaluación docente y que ellos no sólo signifiquen una escala de calificación, sino que pueda significar un estatus permanente. El profesor, en este caso, indica que es necesario el cambio por un perfeccionamiento y una escala de grados académicos:

Sujeto 4, E.2: “a medida que el profesor va teniendo perfeccionamiento, yo lo puedo instalar en un sistema de grados académicos”



CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación han permitido aproximarnos a resolver la interrogante acerca de la percepción de los docentes de los tres establecimientos educacionales de la comuna de Concepción, sobre el sistema y los resultados de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, a partir de las experiencias de estos y generar algunos lineamientos para ser considerados en un sistema de evaluación orientado a la mejora del desempeño del profesor.

Los datos de éste estudio revelan que existen similitudes en la percepción que tienen los docentes de los distintos establecimiento debido, posiblemente, al diseño y aplicación del SEDPD, que es transversal a lo largo del país. Sin embargo, existen temas donde las opiniones divergen, incluso dentro de los mismos establecimientos, lo que nos habla de las características y experiencias personales de cada docente al enfrentar la evaluación.

La evidencia obtenida en relación al Marco para la Buena Enseñanza, nos muestran valoraciones dispares que realizan los docentes de él. En este sentido, en uno de los establecimientos se ha indicado unánimemente que el MBE es buen referente para describir el buen desempeño de un profesor, mientras que en otros se ha optado por describirlo como inútil e imposible de llevar a la práctica, pues *“ni un robot sería capaz de hacer todo lo que ahí se dice”* (Sujeto 1, E.1). A pesar de ello, se ha aclarado que el MBE les ha permitido dar una estructura formal a las clases, así como ha reafirmado la importancia que tiene el ambiente en el que se desarrolla la misma.

Sumado a esto, los docentes han indicado que es necesario tener un conocimiento acabado de las asignaturas que imparten, además de tener

capacidades investigativas, reflexivas y mediadoras en los conflictos que suceden al interior del aula. Esto cobra relevancia cuando asociamos dichas características a las establecidas por Eirin et al. (2009) para considerar al profesor como un profesional de la educación, debido a la multidimensionalidad de su quehacer.

Muchas de las características establecidas por los docentes como primordiales para medir en un sistema de evaluación, están consideradas, a lo menos parcialmente, en el MBE, como lo es el trabajo que deben realizar como equipo, pues el éxito de un establecimiento está ligado necesariamente al trabajo de todo el cuerpo docente (Dominio D).

Así, es posible que el rechazo hacia el MBE no tenga total relación con su inaplicabilidad en el aula, sino que además, las condiciones en las que se desarrolla la labor docente dificultan, por ejemplo, la creación de un ambiente propicio para la enseñanza producto de la cantidad de estudiantes en una clase, o la imposibilidad de crear relaciones profesionales estables debido a la sobrecarga horaria de clases versus las horas destinadas a la preparación de las mismas. En este sentido, sostenemos que no hay una concordancia entre las condiciones laborales y las condiciones adecuadas de enseñanza, lo cual supone una responsabilidad de las autoridades y que hace eco con las propuestas que hacen instituciones como el Colegio de Profesores, en relación a disminuir la relación de horas de contrato, así como otras reformas que permitan una mejor desempeño de los docentes.

A pesar de lo anterior, es también necesario revisar el MBE en la forma en que lo plantea el Centro de Estudios del Mineduc (2013), quienes indican que es necesario *“revisar de forma permanente tanto los estándares como los indicadores y su alineación con los instrumentos utilizados para medirlos, como su nivel de actualización, de modo que reflejen adecuadamente la última evidencia respecto de buenas prácticas docentes”*

Sumado a ello, profesores indicaron que existe una confusión entre los criterios y descriptores, lo cual hace al MBE un tanto incomprensible. Así lo evidencia Santiago (2013) en Teacher Evaluation in Chile para la OECD, quien afirma que hay falta de coherencia entre algunos descriptores y criterios, dominios que parecen ser más importantes que otros, criterios poco claros o en el dominio equivocado. No sólo eso, indica además que el MBE no es comprendido de igual manera por todos los docentes, debido a que no es considerado por todos los programas de formación inicial docente, además de no ser usado cotidianamente en los establecimientos. Todo esto posibilita que el SEDPD, sustentado conceptualmente en el MBE, tenga una aceptación negativa por parte de los docentes desde su implementación.

Tanto el MBE como el SEDPD producen reticencia por parte de los docentes, este último por carecer del carácter formativo enunciado en su concepción. Como indicamos anteriormente, la característica principal del proceso formativo es la participación activa del evaluado, pues la evaluación es considerada como parte del proceso de aprendizaje y sus resultados permiten al evaluador tomar decisiones que apunten a implementar mejoras en la enseñanza o, en este caso, en las políticas de desarrollo de los docentes. Esto mismo, implica un proceso continuo y encadenado con otros procesos evaluativos, es decir, la evaluación no puede estar sujeta a medir solamente si se han alcanzado ciertos objetivos considerados mínimos, sino, debe aspirar a evidenciar de manera concreta las fortalezas y debilidades que presenta el evaluado.

En este sentido, el grueso de los docentes participantes manifiestan que la información entregada en los informes de resultados no tienen una importancia relevante en su desarrollo profesional, más bien, es utilizable para casos particulares como la participación de la siguiente evaluación o el uso de algún

elemento específico de los instrumentos. Esta información entregada, de manera muy poco específica, no alienta a los docentes a mejorar las competencias profesionales, por el contrario, participar de ella puede mermar su desempeño en el aula durante el tiempo que conlleva responder la evaluación. En esta línea, el centro de estudios del Mineduc propone *“potenciar las formas de retroalimentación a los docentes evaluados, asegurándose que independiente de sus resultados, se detecten las áreas que deben ser reforzadas y mejoradas”* (2013).

Un proceso que se define como formativo, necesariamente debe ser reestructurado en función de los resultados obtenidos y su centro de atención debe ser el propio evaluado y no la evaluación misma. Los docentes se refieren a los cambios que han sufrido los instrumentos del SEDPD como cambios de forma y no de fondo, agregando nuevos ítems que en particular, hacen más difícil su resolución. Además, no existe un hilo conductor que permita enlazar las evaluaciones de períodos distintos, más bien parece ser la misma evaluación que simplemente ha cambiado la temática evaluada. Así, es razonable la reflexión que hace uno de los docentes: *“no creo que después de 4, 5 o 6 evaluaciones no sepan hacer un portafolio”* (Sujeto 4, E.2).

Manzi (2011) indica que la evaluación docente tiene características de evaluación sumativa y formativa, esta última, argumentada en la implementación de los PSP como alternativa para subsanar las debilidades evidenciadas en los resultados. Sin embargo, los docentes afirman que estas capacitaciones distan de entregar herramientas que les permitan fortalecer sus prácticas. Por el contrario, están orientadas a indicar a los docentes la manera en que se responde la evaluación docente para obtener un buen resultado, *“como los preuniversitarios; en un preuniversitario te dan las claves de qué descartar y qué no descartar, qué responder, entonces los PSP te dan esas herramientas, no te enseñan a mejorar tu quehacer pedagógico”* (Sujeto 10, E.3).

En una comuna como Concepción, donde el número de docentes que debe participar de estos PSP es distinto al de comunas con un número menor de establecimientos ¿Cómo organiza el sostenedor municipal los planes considerando las debilidades que deben combatir individualmente los profesores? Como la participación en un PSP no atiende a la necesidad particular del docente o de un grupo de ellos, la evaluación pierde el sentido de entregar información que permita fortalecer la práctica pedagógica y la transforma en un método para calificar, perdiendo así su carácter de formativa.

A su vez, los docentes manifiestan no evidenciar cambios significativos en la educación surgidos de la implementación del SEDPD. Por una parte, no sienten el fortalecimiento de las prácticas docentes a través de la reflexión sistemática puesto que todas esas reflexiones están producidas en función de tener un buen rendimiento en la evaluación o justificar un desempeño Destacado o Competente. Por otro lado, no hay muestras manifiestas de cambio debido a las evidencias obtenidas a nivel nacional por el SEDPD; mientras algunos docentes manifiestan que sienten un deterioro en la calidad de la educación debido a las políticas públicas implementadas, otros sostienen que sí ha mejorado la educación, pero que ha sido gracias a los docentes comprometidos con la profesión. En ninguno de los dos casos, se alcanza el objetivo planteado por el sistema de mejorar la calidad de la educación.

Referido a los instrumentos del SEDPD, los docentes han manifestado posturas bastante contrapuestas sobre la manera en que se responde a la autoevaluación. Por un lado, sugieren que contestarla no es un proceso reflexivo, es más bien una oportunidad para mejorar el desempeño global de la evaluación y, por otro lado, indican que no es posible que un profesor se sienta menos que destacado, suponiendo que da lo mejor de sí en el desempeño de sus funciones.

Ambas posturas son respaldadas por la información proporcionada por Manzi (2011), cuando indica que el 95% de los docentes se evalúa, a lo menos Competente. Además, Santiago (2013) señala que no es de sorprender este comportamiento, *“si los profesores evaluaran honestamente su propia práctica como deficiente, es probable que ello pudiera ser usado en su contra”*. Es probable que esto tenga relación con la baja valoración social que en general tienen los procesos autoevaluativos. En consecuencia, la evaluación no entrega información fidedigna del real desempeño del profesor.

Las entrevistas de evaluadores pares, son altamente criticadas debido a que el docente entrevistador desconoce la realidad en que se desempeña el evaluado, no da instancias para reflexionar efectivamente acerca de la propia práctica pedagógica, además de denunciar casos en que el evaluador no cumple con los requisitos exigidos por la legislación. Los evaluados suelen desconfiar de los evaluadores, no los consideran como personas con quienes pueden sostener una conversación del desempeño como profesionales de la educación, pues nace la necesidad de utilizar palabras o frases claves que les aseguren un buen resultado.

Los informes de referencias de terceros pueden estar sujetos a otras consideraciones distintas al quehacer profesional y sesgados por aspectos de la relación personal. Aún así, algunos docentes destacan que, considerando los cuatro instrumentos, debe ser este el que mide de mejor manera el desempeño profesional pues son los directivos quienes conocen el contexto en el que se trabaja, los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, la forma en que se desenvuelve dentro del establecimiento, etcétera. A pesar de esto, Santiago (2013) sostiene que los estudios de validez indican que la evaluación de los directivos está orientada a la percepción general del docente, sin mucha diferenciación asociada al MBE.

El portafolio es el instrumento que provoca más pesar en los docentes participantes, en primer lugar, por la cantidad de tiempo que requiere preparar dicho material y la complejidad de la misma tarea. Los docentes indican que puede provocar enfermedades enfrentarse a este instrumento, que sus productos son extremadamente rígidos además de no representar la realidad de lo que ocurre en el aula cotidianamente. En relación a esto, son enfáticos al señalar que el éxito de esta tarea radica en construir un “cuento perfecto”, donde es necesaria la utilización de palabras y acciones claves. Además, se evidencia un desconocimiento de la manera en que se calcula el desempeño final del instrumento, considerando los productos que lo componen.

Los docentes consideran que estos instrumentos no sirven para evidenciar su quehacer pedagógico, pues deja varias aristas fuera del proceso de evaluación. Los instrumentos están destinados a la observación de un instante el cual, como mencionamos anteriormente, no es representativo, está afectado por agentes externos, por manipulaciones de parte de algunos docentes que desean asegurar una buena calificación. En consecuencia, para los docentes el sistema tiene un carácter calificativo, donde sus prácticas son encasilladas en un rango de conductas.

Los docentes coincidieron que la evaluación viene a jerarquizarlos en base a estándares establecidos, a agruparlos en los cuatro niveles de desempeño, separando así a los buenos de los malos docentes, lo que responde a una demanda social, más que a una profesional. Aunque, por lo expuesto anteriormente, muchos no le dan valor a esta calificación, pues como dice un profesor *“es estar mal evaluado, eso no significa ser mejor o peor profesor, significa ser profesor mal evaluado no más”* (sujeto 5, E.2). Se puede inferir a partir de lo expuesto por los participantes que la evaluación posee una función social y una función de poder de control. Surge el temor de ser mal evaluado, por el estigma social y laboral que esto significa y las repercusiones que esta tiene, lo que conlleva a que se sientan

sometidos por los directivos, los sostenedores municipales e incluso por el ministerio.

Todas estas consideraciones configuran un sistema que produce rechazo en los docentes, quienes transversalmente manifiestan que el sistema está construido para perjudicarlos.

A luz de lo expuesto anteriormente y en base a las experiencias de los docentes de los tres establecimientos participantes de la comuna de Concepción, es posible establecer lineamientos para que la evaluación sirva para mejorar la calidad docente.

Debemos entender la evaluación como un conjunto de acciones dirigidas a recolectar información sobre las prácticas docentes, en el proceso que conlleva y los progresos alcanzados, no basada únicamente en el resultado obtenido. Es por ello, que un enfoque formativo de la evaluación es el indicado por los docentes para evaluar su profesionalismo, por su carácter continuo y procesal.

Es importante que la evaluación considere la realidad docente, de tal manera que permita tener una imagen real de las prácticas docentes, monitoreando lo que acontece diariamente en las aulas, pues lo que le da valor a la evaluación es la observación de los avances y sólo no el cumplimiento de determinados criterios en un momento específico. Por ende, necesariamente, la evaluación debe tener un carácter individual, donde se establezcan estrategias según el contexto en que se desempeña cada profesor, y exista un continuo flujo de información entre el evaluador y el evaluado, para que este último tome conciencia de sus falencias y pueda redireccionar sus acciones.

Actualmente, la evaluación está usada como un instrumento de medición respecto a los conocimientos y prácticas de los docentes, proporcionando información que permite al sistema educacional el cumplimiento de ciertos estándares por parte de los profesores, para luego encasillarlos en los distintos niveles de desempeño. Esta referencia de un determinado instante no es representativa para evaluar el profesionalismo docente, no basta con sólo medir las acciones, se hace preciso valorar el conjunto de componentes que integran y condicionan las prácticas.

La evaluación formativa pretende mejorar los procesos, detectando los elementos positivos y negativos que van apareciendo en el camino para afianzarlos o corregirlos, respectivamente. Para ello, es necesario una retroalimentación significativa, que haga consciente al docente de donde están sus debilidades para enfrentarlas. Esto favorece a la eficacia y pertinencia de las acciones, a reconocer y responder a las dificultades encontradas, a desarrollar un diálogo constante entre el evaluado, el evaluador y el entorno; reducir la brecha entre los logros alcanzados y los fijados, entre otras. Unos de los desafíos planteados por Santiago (2013) alude a estas consideraciones, evidenciando las pocas oportunidades que tienen los docentes de recibir retroalimentación y que la entregada no parece ser lo suficientemente específica para informar sobre su práctica.

Por las características de la evaluación formativa, se hace preciso valorar los procesos de autoevaluación, hacer de la reflexión una acción procesal, sistemáticamente progresiva y con criterios, no de forma puntual y desorganizada. Es necesario, para ello, que la autoevaluación sea considerada como una instancia enriquecedora de autocrítica, donde los docentes reconozcan sus fortalezas y debilidades. Además, es necesario una capacitación constante, para que los docentes fortalezcan sus prácticas, corrigiendo de manera oportuna sus acciones. Los docentes afirman que es más efectivo para mejorar su desempeño,

capacitaciones constantes y presenciales, que les permita enfrentar sus debilidades y orientar su quehacer.

En relación al sustento teórico del SEDPD, es preciso que las instituciones de Educación Superior, así como las instancias de capacitación, sean capaces de familiarizar al docente con los elementos que conforman el MBE, para que ellos posean un dominio acabado de lo que ahí se indica. Se entiende que dicho marco, que puede estar sujeto a cambios, no sólo debe significar un referente para la resolución de la evaluación docente, sino que establece una especie de normativa para el éxito del proceso de enseñanza.

No hay que perder de vista, tal como se indicó en el marco referencial, que todas las acciones llevadas a cabo por los profesionales docentes deben centrar su foco en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los estudiantes.

En el sentido del contexto, no es suficiente que cada instrumento contenga un apartado donde el docente, los evaluadores pares o los directivos tengan la oportunidad de indicar situaciones contextuales que pueden afectar el desempeño. Es necesario que los instrumentos y su aplicación estén inmersos completamente en el contexto, debido a que él influye enormemente en el aprendizaje y, por lo tanto, en la enseñanza. En particular, se señala la importancia que pueda tener un evaluador inmerso en la cultura escolar, como el director, un docente que no pertenezca a la planta docente del establecimiento pero que se instale por un período prolongado dentro de él o un docente elegido por los propios colegas. Este evaluador debe ser quien dirija o lleve a cabo las actividades evaluativas, las que deben estar adecuadas a la realidad del colegio o liceo. Estas actividades, además, deben reconocer el rol activo que tiene el conjunto de la planta docente, por lo tanto, parte de sus actividades deben ser realizadas en conjunto, generando trabajos

grupales colaborativos, instancias de discusión, opiniones de pares internos, entre otros.

Sabemos la complejidad de aquello, pero si el objetivo es mejorar el sistema, es menester avanzar a un sistema más holístico y, así, no duplicar el trabajo que realiza el docente. En este sentido, es imprescindible que las autoridades estén comprometidas con los docentes sometidos a la evaluación. Es necesario que dispongan de los espacios y del tiempo para trabajar en el desarrollo de los instrumentos y se disminuya la carga de trabajo extra y del tiempo personal para una tarea que es de interés público, como lo es el fortalecimiento de las prácticas docentes. Nuevamente, hacemos referencia a la propuesta hecha por instituciones como el Colegio de Profesores, quienes solicitan una disminución de las horas lectivas en favor de las horas no lectivas.

Finalmente, en lo referido a las consecuencias que tienen los resultados de la evaluación, el acceso a la AVDI no debiera depender de la rendición de una nueva evaluación, esto es, que los instrumentos del SEDPD deben ser lo suficientemente claros para describir el desempeño de los docentes y deben poder incentivar a aquellos que demuestren un buen ejercicio de la profesión, por ende, un buen aprendizaje. Los participantes de este estudio manifestaron que la actual prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos termina siendo una barrera para optar a las asignaciones y muchos de ellos terminan decidiendo no rendirlas. Además, los profesores que obtienen desempeños Destacado y Competente podrían tener preferencia ante otros docentes para optar a cargos directivos, ascensos o aumentos salariales permanentes. Por otro lado, y tal como se mencionó anteriormente, los PSP deben apuntar a las necesidades individuales de los docentes y con la finalidad de mejorar las debilidades que han evidenciado los instrumentos de la evaluación, además de ser de interés para los profesores. Del mismo modo que se postula la organización de la evaluación dentro del propio

establecimiento, desde el propio establecimiento deben emerger las necesidades de capacitación de los docentes.

I. Limitaciones

La investigación consideró, en primera instancia, y como tema central, la autoevaluación y las capacidades de metacognitivas que los docentes poseen, para plantear desde esa perspectiva cambios en el SEDPD. Sin embargo, al comenzar el trabajo de campo, evidenciamos que los docentes encuestados no mostraban interés en el proceso de autoevaluación. Esto se debe al diseño que este instrumento tiene en el SEDPD, que para ellos no significa un proceso reflexivo en relación a sus prácticas como docentes, lo que derivó en una reestructuración de los objetivos de la investigación.

De la misma forma, otra limitación de la investigación corresponde a la negativa de los establecimientos a realizar los grupos focales. Como mencionamos anteriormente, asistimos a ocho establecimientos de los cuales sólo cuatro aceptaron ser partícipes de la investigación. La imposibilidad de trabajar en los establecimientos radicó en variados factores, tales como, la falta de tiempo, incompatibilidad de horario de los docentes, entre otros.

Además, existieron dificultades con factores técnicos al momento de grabar cada uno de los grupos focales, debido a que los espacios utilizados en cada uno de ellos no contaban con los requerimientos básicos de aislamiento acústico, por ende, las salas utilizadas tendían a captar el ruido de las cercanías. Adicionalmente, los docentes participantes, en ocasiones, hablan simultáneamente, derivando en dificultades relacionadas con la transcripción de algunos diálogos.

Por último, la muestra reducida y específica que se utilizó, es una limitación al considerar las aproximaciones de la investigación, ya que estas quedan sujetas a los establecimientos encuestados y no nos permite generalizar la información recopilada.

II. Proyecciones

En este contexto, serían interesantes estudios que, con objetivos más amplios, intenten averiguar cuáles son las experiencias de los docentes de otros establecimientos y en los distintos niveles educacionales: pre-básico, básico y medio. Al igual que lo anterior, cabría estudiar la diferencia que existen entre los distintos establecimientos y niveles, considerando el contexto laboral de los docentes.

Si bien esta investigación averigua en base a las percepciones, cuáles son las características principales para que la evaluación sirva como un recurso para mejorar la calidad docente, sería posible a futuro comparar estas con las descritas por el SEDPD. De la misma forma, cabría preguntarse si los instrumentos serán los pertinentes para realizar una evaluación que considere las características descritas por los docentes. Sumado a esto, se podría estudiar de forma más detallada las estrategias que utilizan los docentes para enfrentar la evaluación docente.

Además, una investigación con una muestra mayor de establecimientos podría generalizar los lineamientos a nivel comunal, provincial, regional e, incluso, nacional.

Capítulo VI: CONCLUSIONES

La realización de los grupos focales nos permitió indagar acerca de la experiencia vivida por los docentes de tres establecimientos de la comuna de Concepción en las distintas ocasiones que han rendido la evaluación docente. Al respecto, las referencias de dichas experiencias suelen ser negativas, asociadas a sentimientos de cansancio, estrés y sobrecarga laboral.

En lo referido al MBE como sustento teórico del SEDPD, los docentes de los tres establecimientos de la comuna de Concepción han mostrado distintas posiciones. Por una parte, docentes de un establecimiento indican que el MBE describe las características que debe poseer un buen profesor, aún cuando, durante el desarrollo del grupo focal, deslizan comentarios sobre algunos dominios difíciles de concretar en el establecimiento que trabajan. Por otra parte, los docentes de los otros dos establecimientos sostienen que el MBE no constituye un buen referente para describir el actuar que debe tener un profesor, indicando que debe cambiarse o, a lo menos, completarse

Por otro lado, los docentes han indicado que los resultados no representan necesariamente el desempeño de un docente en el aula. De esta manera, la evaluación no serviría como instrumento de recogida de información para la toma adecuada de decisiones que fortalezcan la profesión docente. Asimismo, la entrega de resultados no suele representar un proceso importante para los profesores, quienes subestiman su valor, además de no reconocer una retroalimentación efectiva.

En lo concerniente a los instrumentos, los profesores de los tres establecimientos de la comuna de Concepción indican que los instrumentos

utilizados no son los más adecuados debido a su rigidez, a que no consideran totalmente el contexto, no conforman un medio para describir su desempeño, son susceptibles a manipulación, además de desconfiar de las correcciones que se hacen.

Finalmente, los lineamientos para ser considerados en un sistema de evaluación docente, como un recurso para mejorar la calidad del desempeño del profesor, extraídos de las opiniones de los docentes de tres establecimientos de la comuna de Concepción, pueden resumirse de la siguiente manera:

- Se debe revisar y actualizar el MBE, como base para el SEDPD, así como los instrumentos que utiliza.
- Para que la evaluación sea formativa, debe centrarse en el proceso, debe ser continua, con un carácter reflexivo y énfasis en la retroalimentación.
- El SEDPD debe considerar cabalmente el contexto en el que desempeña el profesor, teniendo en cuenta las características del evaluador, el trabajo grupal, las condiciones de trabajo, entre otros.
- Se debe tener en cuenta el tiempo que utiliza el docente, dándole los espacios necesarios para enfrentar la evaluación.
- Los incentivos deben estar relacionados directamente con los resultados y no debe ser necesario rendir nuevas evaluaciones para acceder a ellos. Por otro lado, los PSP deben atender a las necesidades particulares de los docentes o del establecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado M., Cabezas, G., Falck, D., Ortega, M. A. (2013). *La Evaluación Docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201206290959280.20120628WPEvaluacionDocenteFinal.pdf>
- Araneda, A., Parada, V., Vásquez, A. (2008). *Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Casanova, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. México: Editorial Muralla.
- Centro de Estudios Mineduc. (2013). *Evaluación Docente: Estado Actual y Pasos Futuros*. Santiago.
- De La Orden, A. (1989). *La evaluación integral y del aprendizaje, fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Docentemás. (2015). *El Sistema de Evaluación Docente*. Recuperado de http://www.docentemas.cl/dm_sistema_esp.php
- Ebel, R. (1977). *Fundamentos de la Medición Educacional*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Eirin, R., García, H. Montero, L. (2009). *Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gimeno, J., Pérez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guskey, T. R. (2000), *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ley 19.961. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 14 de agosto de 2004

- Manzi, J., González R., Sun, Y. (Ed). (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago: MIDE UC.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del Desarrollo Profesional Docente. En Vélaz, C., Vaillant, D. (Ed). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2.
- Ministerio de Educación. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2015). *Resultados Evaluación Docente 2014*. Recuperado de http://www.docentemas.cl/docentes_documentos.php
- Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative Assessment and Selfregulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*. Glasgow: Society for Research into Higher Education.
- Reglamento de Evaluación Docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 30 de agosto de 2004
- Resolución Exenta de Educación N° 11.025. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 04 de septiembre de 2004.
- Román, M., Murillo, F. J. (2008). *La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 2. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Santiago, P. (2013). Seminario *Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos*. Recuperado de http://www.docentemas.cl/docentes_documentos.php
- Santiago, P. (2013). Seminario *Evaluación Docente en Chile: Recomendaciones*. Recuperado de http://www.docentemas.cl/docentes_documentos.php
- Sarramona, J., Noguera, J., Vera, J. (Ed). (1998). ¿Qué es ser Profesional Docente?. En *Teoría de la Educación* (pp. 95-144). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*. Santiago.

- Yáñez, V. (2004). *Texto de Estudio: Postítulo de Mención en Evaluación*. Talca: Instituto de Investigación, Desarrollo y Capacitación.



ANEXOS

Objetivos	Aspectos a considerar	Preguntas	Macro preguntas
Concepción del SEDPD	Criterios de evaluación (MBE)	-¿Qué evalúa el SEDPD? -¿Qué criterios o dominios son más importantes? -¿Qué criterio no es posible evaluar? -¿Está de acuerdo con el MBE? ¿Qué otro agregaría?	De criterios que evalúa el SEDPD, según su perspectiva ¿cuáles son más importante? ¿Está de acuerdo con el MBE?
	Métodos de Evaluación (portafolio, informe de terceros, entrevistador par, autoevaluación)	-¿Conoce los métodos que se utilizan en evaluación docente? -¿Considera que son efectivos? -¿Hay alguno que considera más importante?	De los métodos utilizados en evaluación docente, ¿cuáles considera que son los más efectivos?
	Efectividad de la evaluación (Validez)	-(indicar objetivos del SEDPD) ¿cree que el SEDPD alcanza estos objetivos?	¿Cree que el SEDPD alcanza estos objetivos?
	Resultados de evaluación	-¿Qué valor da usted a los resultados?	En la evaluación docente, ¿considera que es efectiva la

		<p>-¿Para qué utiliza los resultados de la evaluación?</p> <p>-¿Cómo es la comunicación de los resultados?</p> <p>-¿Es efectiva la retroalimentación?</p>	<p>retroalimentación de los resultados?</p> <p>¿Qué valor le da a estos?</p>
	Problemas percibidos	<p>-Describa problemas asociados al SEDPD.</p> <p>-¿Qué debe hacer un profesor para ser bien evaluado?</p>	<p>En base a los problemas asociados al SEDPD, ¿qué características debería tener un profesor para ser bien evaluado?</p>
Indagar conceptos y procesos de evaluativos en relación al SEDPD	Concepto de autoevaluación en SEDPD	<p>-¿Qué entiende por autoevaluación?</p> <p>-¿Qué evalúa la autoevaluación del SEDPD?</p> <p>-¿Hay una relación efectiva entre el MBE y la autoevaluación o mide otras cosas?</p>	<p>Según su percepción de autoevaluación</p> <p>¿Existe una relación efectiva entre ella y el MBE o mide otras cosas?</p>
	Validez de la evaluación	<p>-¿Cuáles son los aspectos más importantes a considerar al momento de realizar la evaluación?</p>	<p>¿Qué aspectos considera al momento de enfrentar la evaluación?</p> <p>¿Son eficaces los instrumentos?</p>

		<p>-¿Es eficaz la evaluación?</p> <p>-¿Mide objetivamente el desempeño del profesor?</p>	
	Resultados de la evaluación	<p>-¿Qué opina de los resultados obtenidos en la autoevaluación comparados con los otros instrumentos? (principalmente con el portafolio)</p>	<p>-¿Qué opina de los resultados obtenidos en la autoevaluación comparados con los otros instrumentos?</p>
Generar criterios para una evaluación eficaz	Objetivos	<p>-¿Qué aspectos debería evaluar?</p> <p>-¿Es bueno el SEDPD actualmente? (igual para todos)</p>	<p>¿Qué aspectos positivos y negativos tiene el actual SEDPD?</p> <p>¿Qué modificaría para que el SEDPD fuera más efectivo?</p>
	Forma	<p>-¿Cómo debería ser el sistema?</p> <p>-¿Qué modificaciones realizaría?</p> <p>-¿El SEDPD debería considerar diferenciación por área, nivel, asignatura, etc.? ¿Por qué?</p>	

Identificación

Establecimiento: E.1

Fecha: 16 de noviembre del 2015

Participantes: 3 docentes y 2 moderadores

Hora de inicio: 14:30

Duración: 46 minutos

Desarrollo Grupo Focal

Moderador: sabemos todos que la evaluación docente se realiza hace muchos años, en ese momento lo que se dijo es “tenemos que establecer un sistema que nos diga qué debemos evaluar” y para eso se creó el marco para la buena enseñanza. Quisiéramos saber si ustedes conociendo cuales son los criterios, descriptores y dominio, ¿están de acuerdo con ellos, y si esos dominios representan efectivamente si un profesor desarrolla bien su trabajo?

Sujeto 1: ¡para nada! En algunos aspectos, puede que sí, pero generalmente no. El marco para la Buena enseñanza si tú lo lees en profundidad, yo digo que ni un robot sería capaz de hacer todo lo que ahí se dice. Hay aspectos que son absolutamente ajenos a la realidad que nosotros vivimos en el aula y, ampliando el criterio no solamente en colegios municipales, en el colegio donde tú lo apliques, ya sea subvencionado, donde sea, teniendo 30 o 40 alumnos en aula es absolutamente imposible lo que allí dice, ¡imposible! No, yo pienso que, en realidad no tengo idea quien creó el MBE.

Moderador: fue creado por el trabajo conjunto de las municipalidades, ministerio y profesores.

Sujeto 1: que nunca hicieron clases, yo creo, pues como te digo, se aleja completamente en detalles que, de repente, son absurdos. Imagínate que en el caso de nosotras, que te midan, por ejemplo, porque tú debes aprovechar la clase, los 90 minutos. Ojala llegar 10 para las 8 al aula, así no pasar lista, no hacer nada y ocupar los 90 minutos de la clase y resulta que aparte de eso, te sugieren que es pérdida de tiempo que los niños transcriban, que los niños copian un texto; ojalá tú le lleves todo listo, todo completamente hecho, para que el niño economice tiempo y yo, como profesor, digo que no es así. El niño debe escribir, tiene que transcribir, tiene que copiar. Bajo a ese entendido, hay aspectos que están completamente lejanos, ajenos a lo que debe evaluarse.

Moderador: ¿es porque están ajenos de la realidad, en el fondo?

Sujeto 1: yo deduzco que los señores, no sé en qué periodo de la historia ellos hicieron clases, en algunos aspectos, hay otros que no, pero en general no, tiene muchos detalles.

Moderador: entendemos bien que existen dominios y criterios ¿hay algunos que ustedes consideren más importantes? ¿Que en realidad sean efectivos para evaluar la calidad de un profesor?

Sujeto 1: Yo creo que sí. La planificación por ejemplo, la planificación de las clases, el tener una estructura de tus clases, obvio que es importante, permite ordenarse, en ese sentido, sí. Yo creo que es lo que más vale. En lo que va en el detalle mismo, hay cosas que hay que modificar, quizás tal vez en el tiempo, en la duración de las clases. Pero la estructura, si, la planificación de todas maneras.

Sujeto 2: los momentos.

Sujeto 1: los momentos de las clases, son importante, la preparación de la enseñanza.

Moderador: Volviendo un poco a lo que es propiamente la evaluación docente, están estos 4 instrumentos de la evaluación ¿Cuál (es) considera usted que es (son) el más importante? Considerando cualquier factor.

Sujeto 1: No sé qué opinas tú, pero en mi opinión, cambiaría la evaluación. Insisto, la evaluación docente debería ser aplicada dentro de la institución, que exista una evaluación dentro de tu colegio. Es absurdo que la evaluación de la UTP y el director valgan un 10% ¡es ridículo! Para mí, es ridículo que tu portafolio lo vayan a corregir no sé dónde, gente que nunca ha hecho clases, porque es así, que los correctores de portafolio no siempre son docentes, porque los docentes no tenemos tiempo para corregir portafolios. Generalmente te llaman en diciembre y nosotros estamos trabajando hasta enero, en nuestro caso no podemos corregir portafolios. Yo, partiendo de esa base, no considero que sea apropiado. Tu portafolio se va, no lo ves nunca más, llega una pauta, una corrección, no tienes derecho a apelar, porque nosotros no tenemos derecho de apelación y ahí murió.

Moderador: En resumen, en el día de hoy el sistema considera más importante el portafolio sin embargo debería ser más importante instrumentos que tengan que ver con la localidad de donde se desempeña el profesor.

Sujeto 2: lógico y con la realidad donde estamos.

Sujeto 1: porque no es lo mismo corregir un portafolio de este colegio con otro, la realidad son distintas y a mí lo que más me hace ruido, insisto, son los que corrigen; además ellos corrigen con una rúbrica, con una pauta y hay antecedentes, nosotros sabemos que, piensa tu que una vez en las noticias salió que se encontraron portafolios botados en tarros de basura; tu tampoco tienes la certeza si es corrigieron o no. Ahora yo me imagino una persona que le están pagando en enero por corregir portafolios cuando ya van en el portafolio 10 número 15 del día, ya no es lo mismo que corregir el portafolio del día 1 a las 9 de la mañana o no. Entonces en ese aspecto yo pienso que es algo completamente subjetivo, yo pienso que no es para nada, no es el mejor mecanismo.

Sujeto 2: y el portafolio tampoco refleja la realidad porque todos hacemos un portafolio sabiendo lo que quieren que nosotros digamos, porque si nosotros nos circunscribimos a la realidad y a lo que ocurre realmente, ese portafolio sería básico y eso. Entonces, nosotros en el portafolio solo escribimos lo que dice el marco para la buena enseñanza que es una utopía, además, ¡el marco para la buena enseñanza es la utopía!, y eso lo ponemos acá y hacemos y decimos lo que quieren que nosotros digamos, porque es de acuerdo a una rúbrica y según esa rúbrica uno va poniendo para ser evaluada, entonces en el fondo no se está reflejando en absoluto la realidad en sí, porque qué portafolio realmente...

Sujeto 1: claro porque tú tienes que pensar que hoy en día existen empresas que venden portafolio.

Sujeto 2: claro.

Sujeto 1: tienen la rúbrica y te hacen el portafolio, es un negocio.

Sujeto 2: en el fondo estás haciendo cosas para que sean bien evaluados, estas afirmando cosas que en realidad no son ciertas, entonces yo creo que la evaluación docente en sí está viciada y el ministerio sabe que está viciado entonces todos los años están haciendo modificaciones, de alguna manera lo están haciendo más difícil, lo adorna, le saca una cosa le agrega otra, lo está haciendo más complejo porque sabe perfectamente bien que esto está viciado pero que el mineduc y el gobierno no va a sacar tampoco porque hay plata comprometida y ese dinero ya está invertido, ya en estos momentos deben estar listos, ya en elaboración los portafolios 2016 y ya están los contratos del camarógrafo y el dinero que va para la entrevistadora par, entonces ya está toda la maquinaria lista porque los dineros están listos.

Sujeto 1: ahora si se indaga ahí y los negocios como estarán, algún día ira a salir quienes son los que tienen todas esas licitaciones.

Sujeto 2: todo es un negocio y obviamente nosotros somos los últimos que nos tienen. Ahora, de qué manera ha influido eso en los aprendizajes y en la calidad, en lo absoluto ¡nada! y si nosotros recibimos algún beneficio por los resultados de nuestras evaluaciones ¡ninguno!, aquí la **sujeto 1** y yo, nosotros hemos sido destacadas y ninguno, nada nada, nada nada nada... ni económico ¡nada! nada nada nada... O sea en 4 años más estaremos con portafolios de nuevo y listo, pero no hay ningún incentivo, no hay nada nada nada, de ningún tipo.

Moderador: ¿para postular al AVDI?

Sujeto 1: no, nosotros rendimos el AVDI, los que son competentes o destacados. ¡Pero el AVDI!

Sujeto 2: uno rinde el AVDI, tú das una prueba, es una prueba disciplinaria y dependiendo de ese resultado a ti se te entrega, se te cancela un dinero, claro pero eso es voluntario, el que quiere lo da.

Moderador: y eso es más carga entonces.

Sujeto 1: obvio, porque debes prepararte.

Sujeto 2: debes preparar esa prueba, ahora con la nueva carrera docente todo eso lo van a incluir cierto, como obligatorio, o sea obligatorio entre comillas, pero obligatorio, porque si tú quieres tener un mejor sueldo, eso ya va hacer obligatorio, ese es el problema.

Moderador: cuando ustedes reciben los resultados, a ustedes les indican que tienen ciertas debilidades y fortalezas ¿es efectiva esa retroalimentación? a ustedes le sirve de algo si les dicen por ejemplo: hay un problema de coherencia en la clase ¿les sirve a ustedes?

Sujeto 1: ¿quieres verdad o mentira?

Moderador: la verdad.

Sujeto 2: a mí me sirve para hacer el otro portafolio y nada más. Claro, porque yo tomo el último portafolio y entonces veo cuales son las debilidades, son esa esa esa y esa... y no las puedo repetir. Veo que respondo y para eso me sirve.

Sujeto 1: veo en cuales me equivoque.

Sujeto 2: claro.

Sujeto 1: tú sabes que es tanta la carga emocional que esto implica, porque es una carga vieras tú que nosotros recién, bueno tú no has terminado (señalando al **sujeto 2**) yo ya termine, el periodo de evaluación lo termine la semana pasada, el lunes con la visita en aula del rector ¡recién! Imagínate, de julio que nos entregan el portafolio, porque los inteligentes lo entregan una semana antes de vacaciones de invierno y tenemos que entregarlo el día del profesor, todos los años lo mismo, el 16 de octubre, ahí se entrega. Entonces cuando te entregan los resultados, es una mezcla entre alivio, yo creo que más alivio y que... el sobre yo te hablo sinceramente nunca abrí el sobre, yo no. Lo tuve guardado 4 años, para lo otra evaluación, ahí lo abrí, para ver que corregir. Si, supe el resultado final porque el director también lo recibe, el director recibe la nómina de los profesores y a él le entregan el final, si salió competente, básico, qué se yo, eso le llega a él; entonces por eso supe, pero el detalle no, que si se entiende que es una invención, una historia, entonces qué me pueden decir.

Sujeto 2: o sea para el próximo, sí.

Sujeto 1: para el otro sirve, claro.

Moderador: ahora, pensando en el sistema de evaluación docente ¿qué es lo que tiene que hacer un profesor para ser bien evaluado? En el fondo yo quiero...

Sujeto 1: quiere tips (ríen) para su próximo portafolio.

Moderador: para cuando me toque a mí.

Sujeto 2: le va a tocar una cantidad de portafolios, si es que si son valientes y van al aula, porque la mayoría termina y quiere seguir un magíster, etc. y se hacen el quite al aula.

Sujeto 1: nosotros tenemos muchos alumnos en pre prácticas, muchos, muchos y no quieren seguir, no quieren aula...

Sujeto 2: pero para ser bien evaluado de acuerdo al marco para la buena enseñanza, leer bien el portafolio, que se les está pidiendo, manejar el marco para la buena enseñanza, eso es fundamental, es mi biblia y luego hacer el diseño de la clase de las 8 horas en base a los descriptores que allí se entregan y ser lo más, lo más creativo posibles siendo constructivista, todo debe tener un sentido constructivista e informarse, buscar. Mi forma ha sido hacer una colección de portafolios destacados, o sea si ella es destacada yo le voy a pedir el portafolio "préstame tu portafolio" leyendo, leyendo y para ver más o menos que descriptores. Y también a mí me ha servido, no debería decirlo, pero yo corregí portafolios, como dijo **sujeto 1**, yo soy profesor y yo corregí portafolios unos años estuve entero completo corrigiendo portafolios, entonces yo ya sé más o menos los descriptores; y es una cosa terriblemente fría y mecánica, es lo más mecánico que hay. Por ejemplo, la clase grabada: te muestran la clase grabada y viene una pauta, una rúbrica, entonces dice, ya "profesor felicita al alumno 7 veces" tú ves el video y tienes que haber 7 felicitaciones "muy bien, bien, regio, fantástico" ya 7, tu cuentas 7 y pones un tic; "profesor repite el objetivo de la clase 3 veces" 1, 2,3 veces bien, ¡así va! así se revisa todo, todo se revisa en función de eso, viene cuantas veces se ríe el profesor, viene la empatía.

Sujeto 1: eso es lo más ridículo que hay.

Sujeto 2: y lo mismo pasa con el portafolio, da lo mismo lo que ahí se escriba, da lo mismo, ahí debe venir las palabras claves: metacognición, monitoreo, son 5 o 6 palabras claves que tienen que ir, entonces uno las busca las busca las buscas, aquí 1,2,3,4 y destacado, 1,2 básico, a no lo tiene... es así de mecánico, es así.

Sujeto 1: ¿ustedes aún no han corregido portafolios?

Moderador: no.

Sujeto 2: funciona saber y conocer más o menos los descriptores, porque son más o menos los mismos que salen en el portafolio.

Sujeto 1: nosotros, ya por los años de experiencia que tenemos, sabemos lo que debe ir en la clase, son 6 o 7 tips que deben ir, si o si, cuando vienen los alumnos de pre-práctica por ejemplo o prácticas, nosotros le vamos enseñando, nosotros le vamos diciendo que lo vayan haciendo en todas las clases ojala, porque en algún minuto le van a evaluar eso, y cuando los vengamos a grabar...

Moderador: estén más naturalizados con el tema.

Sujeto 2: claro.

Sujeto 1: ese es otro show de la clase.

Sujeto 2: qué aprendieron, cómo lo aprendieron, para que lo aprendieron, uno repite, repite, repite.

Sujeto 1: la habilidad, la identidad del colegio, todas esas cosas deben ir en 40 minutos.

Moderador: yendo más a la autoevaluación, queremos saber si existe una relación efectiva entre la autoevaluación y el marco para la buena enseñanza.

Sujeto 2: si pues, la autoevaluación está en base al MBE, porque están las 4 dimensiones, los descriptores, está todo. Es el MBE.

Sujeto 1: es absolutamente el MBE, claro. Ahí tú tienes, para hacer tu autoevaluación si tú te vas a poner destacada tú tienes que buscar en el MBE el descriptor que corresponda y ahí explicarlo, es la biblia no te digo.

Moderador: ustedes, a nivel personal ¿qué aspectos consideran al autoevaluarse? queremos saber si consideran solo los aspectos propiamente tal de la enseñanza o lo que conversábamos hace un rato que también están involucrados en la enseñanza.

Sujeto 2: nada, nada de eso, porque la autoevaluación viene diseñada de esa manera, viene el descriptor, viene todo y uno le agrega ese descriptor y nada más, uno no se sale de eso, nada, no se sale nada. Y consideración contextuales donde a uno le dicen si es un liceo con alta vulnerabilidad, y pese a eso obtenemos buenos resultados, y peso a eso inmediatamente arreglamos la vulnerabilidad, no nada.

Sujeto 1: entiende que el MBE está diseñado para que tú... el culpable de todo son los profesores, esa es la idea, nunca el alumno, el alumno no aprende por culpa tuya, el profesor es el culpable, yo me equivoqué, esa es la idea, yo diseñé mal la clase, yo planifiqué mal, yo no hice la actividad apropiada, yo, no el alumno ¡no el alumno, yo!

Moderador: la eficacia del instrumento de evaluación, ¿se consiguen lo que se persigue?, lo que se persigue en el fondo es mejorar la calidad de la educación

Sujeto 1: no para nada, fíjate que yo pienso que esto fue diseñado para perjudicar a los profesores, yo siempre he pensado en eso, que no sé, me da la impresión que siempre han culpado a los profesores de los malos resultados de los niños y en el fondo es una cuestión social, una cuestión de aglomeración en los colegios municipales, en este caso, de los alumnos con más vulnerabilidad, con más problemas, porque están todos amontonados, porque ese es un problema fundamental. Entonces para evitar eso, démosle con los profesores, es mejor culpar a los profesores, yo lo veo así. Si fue diseñado para eso en el fondo, en el fondo es un castigo, y resulta que no salió tan así, porque en general los profesores no salen mal evaluados...

Sujeto 2: esperaban que los profesores salieran básicos, pero se han dado cuenta que los profesores salen competentes, porque ahí tenían el justificativo de por qué los malos resultados de la educación eran producto de los profesores, pero como eso no les resultó, entonces están buscando otras instancias para, pero acá... bueno el gobierno no lo va a ver, ningún gobierno lo va a ver, que aquí el resultado de aprendizaje de los jóvenes influyen otras variables, y esas variables ya son mucho más profundas y que eso depende ya del estado, del sistema, de todo; entonces tienen que buscar un responsable y ese responsable es el profesor, y por eso esta esto y por eso se instauró, y yo pienso que ya no va a desaparecer, van a hacer modificaciones, pero no va a desaparecer.

Moderador: la literatura indica que la autoevaluación está siempre presente en el proceso evaluativo, ya sea para nuestro estudiantes o para nosotros mismos, si la autoevaluación no estuviera dentro del SEDPD, consideran ustedes que pudiera ser un trabajo efectivo autoevaluarse, por ejemplo hacer una reunión entre los profesores y cada uno diga sus falencias y fortalezas.

Sujeto 2: eso es la reflexión, esa es la reflexión que hacemos nosotros de nuestras prácticas docentes y en esas reflexiones por supuesto, pero la autoevaluación como está dada en la evaluación docente no va hacia allá, no va en lo absoluto, eso es la reflexión que uno hace después del proceso que yo hice con mis alumnos, yo reflexiono en torno a ese proceso para modificar algunas metas, algunos objetivos que yo me trace y no se cumplieron, de qué manera, etc., pero eso es una reflexión que uno hace y yo creo que es la reflexión más válida, es la reflexión que uno hace con sus pares, es la más válida. Es más, el perfeccionamiento entre comillas que uno hace con sus pares es mucho más valioso, él como hiciste eso, yo lo hice de esta manera, a mí me resultó esto, yo le agregue esto, yo le quite esto, es mucho más valioso, a que venga un ente de afuera; y lo mismo pasa con la reflexión docente.

Moderador: eso con que tiene que ver, que los profesores trabajan en el mismo ambiente, por ejemplo.

Sujeto 2: tiene que ver en primer lugar con que todos compartimos la misma realidad, estamos insertos en la misma realidad, tenemos experiencias comunes y eso mismo nos enriquece. Ahora que el colegio te instancias, eso es otra cosa, como estamos con los tiempos ajustados, tampoco tenemos muchas instancias para hacerlo.

Moderador: en relación a la comparación que hicimos nosotros en el principio, entre el portafolio y la autoevaluación ¿porque creen ustedes que se da esta diferencia?

Sujeto 1: para mí es una cuestión lógica, el profesor tiene que asegurar tener un buen resultado, por eso se evalúa en todo destacado, ahora el portafolio es un mecanismo distinto, están las planificaciones... es una historia.

Sujeto 2: bueno, yo pienso que el portafolio viene a corroborar lo que el profesor puso en su autoevaluación, porque si yo pongo en mi autoevaluación una serie de cosas y que después no fui capaz de demostrarlo cuando yo hago un portafolio, obviamente que ahí hay una incoherencia, pero ahí yo no me puedo hacer cargo de esa incoherencia. Yo lo que entiendo es que para el ministerio, obviamente, debe haber una coherencia si el profesor dice que considera los ritmos, los estilos, los modelos de aprendizaje de sus alumnos y la planificación que hace no considera el modelo de aprendizaje de sus alumnos. Ahí hay una incoherencia, porque obviamente que para planificar esas 8 horas yo tengo que conocer a todos mis alumnos, yo tengo que saber cuáles son visuales, cuales kinésicos y que se yo, y hacer una clase que sea acá, allá y qué sé más, pero si yo no domino esa terminología, y no las pongo en mi planificación, entonces hay una incoherencia con lo que yo puse en mi autoevaluación, obviamente que hay una incoherencia.

Moderador: aspecto positivos y negativos del sistema de evaluación.

Sujeto 2: positivos, es que de alguna manera la evaluación nos ha ayudado de alguna manera a ordenarse un poco, como decía la **sujeto 1** al principio, cuando a mí me piden las 8 horas, entonces uno se ordena; ordena los momentos de la clase, que debe haber un inicio, un desarrollo y un final, como más o menos hacer el final, hay un ordenamiento. Eso es desde mi punto de vista lo más positivo que tiene la evaluación entre comillas, pero lo negativo...

Sujeto 3: lo ideal sería que uno lo pudiera hacer siempre, pero la realidad no es así...

Sujeto 1: lo más negativo para mí es lo estresante, el tiempo porque nosotros no tenemos tiempo para hacer eso.

Sujeto 3: si nos llevamos trabajo para la casa sin la evaluación, con eso no damos más.

Sujeto 1: son horas y horas y horas para hacer eso.

Sujeto 3: por ejemplo, si la persona la hace, es sincera y la hace, pero qué pasa con la que manda a hacer el portafolio de la evaluación, se mide y sale destacada, que se está midiendo realmente... yo prefiero la prueba.

Sujeto 1: y que te midan en tu unidad educativa.

Sujeto 3: pero eso es también un poco subjetivo en ese caso, porque depende del jefe.

Sujeto 1: pero es que la prueba mide tu conocimiento, pero no te mide tu trabajo transversal, tu trabajo en el colegio, en el aula, como tú te desempeñas con los niños.

Sujeto 3: eso es verdad, podría ser una mezcla de las dos cosas.

Moderador: ¿creen ustedes que la evaluación debería ser diferente de acuerdo al lugar donde se desarrolla, la comuna, la región, considerar el área de ustedes, la asignatura, el nivel? creen ustedes que debería considerar esas diferencias entre los profesores o creen que está bien que se evalúen a todos por igual.

Sujeto 1: es que si uno dice algo después aparece recargada la evaluación docente, te doy por seguro que el próximo año aparece recargada la evaluación docente, pero yo creo que debe ser de acuerdo a la realidad de cada institución, porque las realidades son distintas, no es lo mismo hacer clases, no ser por ser el caso en colegios municipales en el liceo de niñas donde se selecciona, un colegio de seleccione entre comillas, porque se supone que ahora no se puede seleccionar, a otro donde hay una alta vulnerabilidad y no se selecciona a nadie, por eso yo creo que se debe medir por unidad educativa, donde se desarrolla. Ahora la región, no sé, yo digo que eso no; quizás en algunas asignaturas sí.

Sujeto 3: según su entorno, pero matemáticas no, porque en todas partes es lo mismo.

Moderador: en aspectos generales y para finalizar ¿qué modificarían del SEDPD?

Sujeto 1: para ser te honesta, yo lo eliminaría

Sujeto 3: porque es una vez que uno hace el portafolio, uno le pone que esto aquí que esto allá, y la verdad de las cosas que no es así, incluso cuando trabajas con los niños, ahí los están filmando y el niño no se porta como se porta normalmente, de repente se cohíbe, tú ves que los niños están súper callados, entonces no es nuestra realidad, la realidad es distinta, en una clase, qué sé yo, que es más relajada te puede salir mucho mejor una de esas clases, que una como la que te están filmando.

Sujeto 1: yo sacaría todo ese dinero, que deben ser millones porque yo no sé cuánta plata es, millones y millones que se gastan en eso, y lo invertiría en los colegios, en infraestructura, en perfeccionamiento para profesores, en los niños en comprarles uniformes, pagarles los pasajes, útiles, libros, arreglar las bibliotecas.

Sujeto 2: tener dos profesores por aula...

Sujeto 1: también, porque ahora tenemos alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, porque tú sabes que esos alumnos ya están en aula, y tenemos 7 por cursos como máximo, pero eso falso, porque a veces hay 12, porque la ley dice hasta 7 pero cuando tú tienes un mismo nivel, por ejemplo este año en octavo básico, hay un octavo, tengo 12 niños con NEE y son 20 en el curso, o sea más de la mitad del curso tiene NEE y la profesora no da abasto para una hora en la semana

Sujeto 3: lo ideal sería dos profesores, en otros países por ejemplo se tiene dos profesores para atender a los niños con NEE.

Sujeto 1: yo gastaría la plata en eso...

Sujeto 3: demasiado papel, demasiadas cosas que llenar y el gobierno no nos llevan a nada, a mejorar, no. En el momento tú te entusiasmas en hacer el portafolio y después vuelves a lo mismo, hasta los próximos 4 años.

Sujeto 1: porque no puedes hacer otra cosa distinta tampoco.

Moderador: en el fondo si el trabajo que hacen para completar la evaluación tuviera un significado o una consecuencia particular ¿Sería un poco más efectiva?

Sujeto 1: pero te digo algo, no cambiaría, por ejemplo si nos pagaran por salir bien evaluado, tu recibirás el dinero pero no incidirá en tu trabajo, excepto que te estén supervisando todos los días, no incidirá. Tu trabajo diario lo alivianan otras cosas, por ejemplo, tener a alguien que te ayude en aula, alguien que esté constantemente contigo, eso lo alivianará, pero recibir una plata llega hasta ahí, no cambia en nada.

Sujeto 3: te pagan la prueba y listo, es lo otro lo necesitamos.

Sujeto 1: tiempo, tiempo es lo que más necesitamos, bajar las cargas de horas, lo que decíamos nosotros 50/50, no tener 36 horas aula, 38 horas aulas, piensa tu que los profesores que tienen 2 horas semanas, biología, física y química, son 15 cursos, y en distintos niveles, y debe preparar material para los 15 niveles. Mientras que no bajen eso, no. yo hay invertiría todo ese dinero, que deben ser millones y millones.

Identificación

Establecimiento: E.2

Fecha: 01 de diciembre del 2015

Participantes: 3 docentes y 2 moderadores

Hora de inicio: 14:30

Duración: 1 hora y 20 minutos

Desarrollo Grupo Focal

Moderador: Lo primero que quisiéramos ver es acerca del MBE, queremos saber si están de acuerdo con las cosas que dice el MBE: los criterios, los dominios, los descriptores. Principalmente los dominios, entendiendo que se construye el MBE para construir la evaluación docente.

Sujeto 4: La estructura del MBE, incluso hasta la figura circular me da la imagen de un collar, un collar para esclavos, o que se lo ponen en el tobillo, se lo ponen en el cuello al profesor, porque de los 4 dominios hay uno que falta que es fundamental. Hablan de 4 dominios pero ninguno de ellos apunta a algo fundamental del docente que es su dignidad de persona, porque está mirado bajo un marco racio-técnico y es muy difícil, a ratos, diferenciar entre un dominio y otro. Cuando uno ve todos los descriptores los va mezclando, van chocando uno sobre otro. Hay uno que es válido y que casi siempre para los profesores es básico, que es generar el ambiente para que toda la gente aprenda, es el primer elemento que uno realiza. El resto, es un quehacer que nunca es tan así, nunca es tan completamente estructurado, entendiendo que uno lo baja a una sociedad de jóvenes que están en plena evolución. Todos los días son distintos, por lo tanto, lo que hay ahí es siempre un grado de incertidumbre a instalado. Entonces hablar de un MBE, donde nunca ha existido todavía un marco para la buena educación, es como un elemento difuso. La percepción nuestra de la aplicación de la evaluación docente, es que se hizo bajo el criterio de control del profesor, de controlarlo pensando que todo lo que corresponde a calidad de la educación transcurre solamente dentro de la sala de clases, lo que es un inmenso error desde el punto de vista conceptual y también es un error desde el punto de vista la dignidad. Incluso en el proceso de evaluación cada curso es distinto, cada alumno es distinto, entonces el MBE aplicado ahí es un proceso de uniformidad, de estandarización y también para evaluar al profesor se utiliza un sistema de estandarización, por lo tanto, lo que corresponde a propiedades individuales simplemente desaparecen. ¿En qué desembocó este tipo de evaluación docente? Primero, en un comercio privado donde se entregaban los portafolios hechos. Segundo, en un comercio exterior con respecto a la gente que iba a corregir portafolios, donde no todas las veces los docentes tenían derecho, y nunca han tenido el derecho a decir por qué le corrigieron de una forma y no de otra, como un formato. Esto nos señala a nosotros que más que corregir el portafolio, su contenido, buscaban las palabras claves si era cierto o no, y todo el procedimiento está estructurado función de esas claves para que de esa forma usted quede en categoría destacado, competente, básico e insatisfactorio.

Moderador: en el fondo podemos decir cualquiera de esas palabras que aparecen en la pauta sin que tengan sentido...

Sujeto 5: Claro.

Sujeto 4: Nosotros hemos comprobado, por ejemplo, que hay una liviandad para evaluar a los profesores de manera catastrófica. En particular, la que ha ganado con esto de la evaluación docente, fue un negocio de la Universidad Católica y un grupo de personajes que hoy en día siguen haciendo gala de ocuparse más de treinta mil millones de pesos de los fondos públicos. Ahora, para el magisterio en particular, una evaluación docente de esta naturaleza, más allá de que les dieron la posibilidad a los profesores muy pequeños de dar una prueba y de tener un poco más de ingresos económicos, en ningún momento esto estuvo mirado como un proceso de progreso desde el punto de vista profesional. Cuando uno mira la evaluación docente, un profesor de carácter competente ¿Qué es lo que es? No es ni doctor ni magister; es competente ¿Qué categoría es esa? Es destacado, pero no tiene ninguna categoría de carácter académico. Si la evaluación docente

significara, tal como ocurre en la realidad, que es una investigación que el profesor hace, una propuesta didáctica, la forma en que nos evaluaron es, realmente para mí, un escándalo desde el punto de vista de cómo se trata a un profesional.

Moderador: Yendo en ese sentido, lo que el SEDPD buscaba dos objetivos principales desde que se crea, uno era medir los parámetros de los profesores y el otro es mejorar la calidad de la educación ¿Creen ustedes que cumple esos dos objetivos principales?

Sujeto 4: La particularidad que sigue, en primer lugar, lo que se podría mejorar es la enseñanza, porque cuando uno está haciendo una propuesta metodológica a través de las clases, no así una propuesta que busca mejorar la enseñanza. Pero los aprendizajes son de carácter exógeno al profesor, los aprendizajes tienen otros elementos, son el cómo viene el estudiante, qué tipo de persona tenemos y no es igual en todas partes y por lo tanto cada comunidad es una sociedad en sí distinta. Entonces, un MBE que pretende la uniformidad de todo es absolutamente una idealización, que en el terreno concreto es algo ridículo y particularmente, como no se revisó jamás el MBE, a estas alturas ese marco ya está obsoleto, absolutamente fuera de foco, pero tuvieron la cualidad de ir indicando bastante, en términos... Primero, era más sencillo, pero después, a través de la retórica, le empezaron a dar a los indicadores elementos que terminaron casi todos confundidos en el mismo marco y si uno analiza concretamente el dominio uno, dos, tres y cuatro, se va a encontrar de repente que los indicadores se van tocando unos y otros. Eso significa que hay, con el respeto que se merecen nuestros ideólogos, hay mucho cantinfleo; hagan un análisis exhaustivo de los dominios y van a encontrar como se mezclan unos y otros, y al final terminan preguntando ¿Qué es lo que voy a responder? por cierto, ahí me parece que está bien el ciclo, porque se da vuelta en sí mismo, sin embargo...

Moderador: ¿Consideran que en los dominios hay alguno que sea más importante?

Sujeto 5: Yo puedo decir que todo lo que nosotros adquirimos en la formación como docentes en los años 70, estaba contemplada toda la especialización de manejarse en estos dominios que salieron ahora último. Pero cuando se produjo la privatización de la educación, la comercialización de la educación, la hipótesis del gobierno, del estado Chileno, era que la educación pública era de mala calidad cuando habían ellos implementado la segregación de la educación pública en particulares subvencionados. Se nos fueron los mejores alumnos de nuestros liceos públicos. La hipótesis decía que la calidad de la educación partía por los malos profesores, lo que ha demostrado que los excelentes resultados que ha habido porcentualmente no son los profesores los responsables de la mala calidad de la educación. Llegaron a motivarnos, si alguien salía competente o destacado, podía rendir una prueba AVDI para participar de la asignación variable al desempeño individual y yo el 2008, cuando fui evaluado me sentí “esta cuestión es una cosa y menos mal que tengo los elementos”. Siempre he trabajado en colegios particulares pagados en paralelo con colegios fiscales, en liceos para adultos, con él también trabajamos en el de adultos (señalando al **Sujeto 4**), después pasamos a otro, entonces ¿Qué me vienen a hablar a mí de calidad de profesor y enseñanza, si nosotros sabemos que entregamos buenas enseñanzas, buen rapport con nuestros alumnos, no tenemos problemas con ellos, ellos aprenden, rinden buenas pruebas? Y siempre son los mejores los que rinden buenas pruebas, si siempre ha existido esto en que los alumnos tienen diferencias en la velocidad de aprendizaje y siempre, como nuestro sistema educativo ha sido piramidal en la educación superior, entran 100 y salen 2 o 3. Entonces ¿qué? Si aquí no hay nada nuevo. Se inventa el AVDI, yo di una prueba, dije “¿Esta es una clase? ¿Esta es una planificación de 8 horas, 4 clases? y lo que tengo que escribir aquí, lo que me preguntan es lo más ideal posible, que no se practica por el lado de los alumnos que tu manejas”. Entonces ¿Cómo voy a planificar una clase y voy a escribir los resultados en base a una educación ideal? Es como cuando el director te dice “te voy a ir a supervisar una clase” y una semana antes preparas la mejor clase de tu vida pero las otras sigues haciendo las clases normal. Y con eso salí competente. Me pagaron un 15% más del AVDI que fui a darla por darla, tuve 4 años recibiendo en abril y agosto como 600 o 700 mil pesos, te los pagaban parcelados. Después me evalué de nuevo en el 2012, yo ya crie anticuerpos sobre la evaluación, no quiero más esta porquería ¡No! Respondí rápido algunas cosas, la clase filmada saqué el máximo puntaje y lo demás fue una revelación. Entregué el portafolio el último día, llegué y lo fui a tirar. Básico, para saber qué pasaba si salía básico entre mis colegas, y mis colegas que están evaluados en el nivel más alto, destacado, se sentían superiores al profesor básico, los competentes superiores que el destacado, y esos ni siquiera tienen dominio de grupo ¡y salen destacados! Entonces ahí yo dije “esto es estar mal evaluado, eso no

significa ser mejor o peor profesor, significa ser profesor mal evaluado no más”, según las pautas, las palabras claves que uno tiene que escribir. Y los evaluadores pares también traen una pauta de lo que tú tienes que decir, está todo dentro de una pauta, que si te sales de ella vas a ser mal evaluado, pero no te consideran para nada por tu quehacer, la praxis en directo, salvo cuando te filman una clase. Pero distinto es que te vigilen más frecuentemente, supongamos 2 o 3 veces por semestre, que te vean haciendo clases. Ahora ¿Quiénes son los que te evalúan? Yo revelado total. ¿Quiénes serán los desgraciados que me evalúan, si no los conozco ni me conocen? Y por último yo me digo, yo me pongo en el lugar, porque uno tiene la facilidad de ser empático, y ponerse en los zapatos, y digo “¿Qué haría yo si evaluara? A ver, el nombre de este gallo: Me cae mal. A este gallo yo le pongo una I. Y a este le voy a poner un suficiente, una S” y así ¿Qué me importa? Si total me están pagando por profesor; entonces, el sistema es penca, es malo.

Moderador: Y apuntando hacia allá, ¿Qué debería hacer usted para salir bien evaluado? Dentro de los 4 instrumentos ¿Qué tiene que hacer usted para salir destacado?

Sujeto 5: Hacer tu trabajo, nunca faltar a clases, debes ser puntual, enseñar con valores, y aunque te encuentres con alumnos, porque son ahora con tan alta vulnerabilidad, como con los que estamos trabajando ahora. Frente a eso no podemos hacer nada, pero sí podemos hacer todo con lo que tenemos, “uno ara con los bueyes que tiene no más”. Y fíjate que nosotros hemos logrado sacar alumnos adelante que llegan hablando con un vocabulario de comerciante de la calle y salen hablando como perfectos caballeros en cuarto medio. Pero como la educación es un proceso largo, no vas a esperar resultados de un año para otro.

Moderador: ¿Eso se refleja en la evaluación docente?

Sujeto 5: ¡No, para nada!

Sujeto 4: Es que hay un tema más grave, porque cuando se instala la evaluación docente, se instala la evaluación de una persona en particular. Pero cuando nosotros estamos trabajando la realidad es otra, la necesidad es otra. Está tan mal enfocada la evaluación docente, porque jamás ha considerado, por ejemplo, que para revisar la calidad de la educación punto por punto, escuela por escuela, se requiere trabajo colaborativo entre los profesores, y eso no está consignado. Cuando yo veo los cuatro dominios ¿Dónde está consignado el trabajo del profesor junto a los pares? Porque revisando la forma de la educación moderna, está tan atrasada la educación chilena, tan metida en este sistema individualista y tecnocrático, que resulta que cada uno trabaja solo, y el trabajo, la formación de los estudiantes, necesita que el cuerpo de los profesores, que trabajan con un mismo grupo, conversen cotidianamente, formalmente. A mí me contaban la experiencia de los profesores de matemática que se fueron a Israel. El profesor me decía lo siguiente: “todos los días evaluamos la enseñanza, no con el MBE tan ridículo que hemos vivido. Todos los días un profesor le dice al otro: utilicé este instrumento evaluativo y no me fue bien ¿Cuál es tu opinión?”. Es una locura para este país, porque estamos con un sistema tan gerencial; no tenemos tiempo para reunirnos a decir “oye, analicemos cómo está funcionando el segundo, cómo está funcionando el cuarto ¿Cuál es tu experiencia?”, eso no está en el dominio, el trabajo colaborativo, el trabajo de equipo, eso no existe en MBE. Por eso es que es tan restringido. Yo lo encuentro, y lo reitero, como el collar en el cuello del profesor y falta la bola de fierro no más, entonces uno va con un marco, va todo enmarcado: primero ordenar la sala, los niños, acá es de todos los días, la motivación...

Sujeto 5: Marcar los momentos de la clase, inicio desarrollo y cierre marcar muy bien los momentos de la clases, en los tiempos que te proponen...

Sujeto 4: Imagínate el inicio, desarrollo y término en el colegio donde yo trabajo. El inicio demora 10 minutos, porque los niñitos se sacan la madre entre unos y otros. Entonces, este MBE yo lo miro y me da pena, lo miro y veo que él escribió tanta cosa, tanta retórica y me pregunto ¿Dónde funcionó? Cuando yo trabajaba con alumnos de alto rendimiento académico en la diversidad jamás ocurrió eso. Es más, llega a tal la mecanización, que ahora los tecnócratas dicen van a planificar clase a clase ¿Y qué es lo que va a revisar el jefe de UTP? inicio, desarrollo y término, y uno mira y dice ¿esto qué es lo que es? ¿Una fábrica de zapatos? ¡Si eso no ocurre! Estamos hablando justamente de una forma de observar el trabajo docente, absolutamente, sin un sentido pedagógico. Aunque yo coincido con mucha de la terminología que existe ahí, es totalmente

rescatable. Pero en ordenamiento, en aplicación, está absolutamente fuera de la realidad ¿Que requieren y qué hacen las escuelas para mejorar la enseñanza, mejorar los aprendizajes? El trabajo en grupo, colaborativo, el aprendizaje permanente de un profesor con otro, en equipo. Entonces, cuando yo necesito como profesor de matemáticas mejorar la enseñanza de matemáticas, requiero de la profesora de lenguaje, porque si el chico no sabe leer comprensivamente ¿Dónde sale eso en el MBE? Cuando yo como profesor de matemáticas tengo que explicar toda la teoría de la combinatoria, cuando el profesor de biología enseña las Leyes de Mendel se produce un aprendizaje homogéneo, importante y significativo en el pequeño desde sus profesores. Aquí estamos hablando de un lenguaje pedagógico y de contenido ¿Dónde sale eso en el MBE? Es decir, yo me mido en 4 dominios, yo hablo de 4 dominios; eso es exactamente la décima parte de lo que es un MBE, ese marco que te entregan en el folleto. Esa discusión nosotros ya la hicimos en un congreso curricular, porque hay que entender el concepto curricular. Mientras se siga pensando que la calidad de la educación responde a pruebas estandarizadas, al SIMCE ¿Por qué digo el SIMCE? Porque aplicado en este liceo donde yo trabajo, es imposible. El SIMCE aquí no me mide calidad de la educación y no mide calidad de la enseñanza y no mide ninguna calidad, es una prueba que los niños pueden responder la décima parte pero, sin embargo, este establecimiento, y nosotros lo decimos en un tono pedagógico y no en un tono peyorativo, esperamos que nuestros alumnos no asalten a nadie afuera, que son objetivos distintos a los que tiene el Colegio Itahue de los Opus Dei. Es distinto porque ellos están en otro nivel, ellos están para el poder político, por lo tanto, van a generar líderes. Yo voy a sacar ciudadanos de acá, a los niños tengo que sentarlos, enseñarles que no se insulten unos con otros, donde la ecuación de primer grado y la gráfica pasa a ser parte, en algún momento de su cultura, pero no es lo fundamental. Entonces el MBE hay que revisarlo completo, hay que complementarlo escuchando a los profesores que hacen clases y saben hacer las cosas, ese es un lado sólo para destacar la parte teórica. Ahora la parte fundamental del profesor, no está sometido a ninguna carrera profesional, yo no evalúo a una persona que no le doy un grado profesional ¿Qué haría yo con la evaluación docente? La convierto en perfeccionamiento, termino todo el negocio que hay y tomo derechamente al profesor y lo empiezo a perfeccionar. Si yo noto que hay algunas debilidades, tomo una universidad, lo orientó y lo perfeccionó, y a medida que el profesor va teniendo perfeccionamiento, yo lo puedo instalar en un sistema de grados académicos. Porque yo no concibo, por ejemplo, que un profesor se gaste 800 horas en hacer un portafolio o 300 horas en el portafolio y no esté en un curso de perfeccionamiento. No va a conseguir absolutamente nada, trabaja solo y no agrega nada a la escuela, porque los portafolios que se construyen, los miles de portafolios, les garantizo, que hoy en día son cenizas. No hay ninguna biblioteca en las escuelas donde un profesor de biología diga "ah! este profesor hizo esta propuesta pedagógica, escribió estas 8 clases, las voy a ir a ver". Lo que sí estoy seguro, es que las personas que agarraron portafolios los andan vendiendo por fuera.

Sujeto 5: Y otra cosa que me llama la atención, si van a evaluar tu calidad de profesor, la evaluación docente debería cuidar que cada uno haga su trabajo de forma personal, pero resulta que en mi país se reunían grupos grandes, entre todos van haciendo, van aportando, van viendo cómo responder a esa planificación que están pidiendo y a todas las preguntas que vienen después en los casos que a los alumnos les va mal, como ha sido siempre. Todos los cursos de perfeccionamiento que se dictaban desde el CPEIP eran a distancia. Nosotros nos reuníamos los 5 y nos juntábamos a responder las preguntas de un folleto, las mandaban para allá y de vuelta nos llegaba un título, un cartón que decía que éramos administradores educativos ¿Qué pasó? Que en un tiempo se produjeron profesores estudiando pedagogía a distancia; la Universidad de Antofagasta, de Tarapacá y de Arica mandaba los certificados de pedagogos por mail, donde no había presencia en la formación. Entonces, nosotros que venimos de los años anteriores, cuando la pedagogía era P5 durante 10 semestres y donde la orientación era importante, donde la entrega de valores en la educación era importante, todo lo que está ahí en el MBE está cumplido porque a nosotros, lo que más se nos enseñaba era que no debíamos fallar en la parte cognitiva, teníamos que ser dominadores del conocimiento. Después de eso, la parte de las relaciones con nuestros alumnos tenía que ser la mejor, respetuosa, horizontal y que si había faltas de respeto en la sala, que si alguien se levantaba y le pegaba un coscacho a otro, uno tenía que mediar inmediatamente y no permitir que eso nuevamente pase. Entonces todos esos elementos que están en el MBE los teníamos y lo hemos practicado y para mí avala eso el estar trabajando en buenos colegios, porque si tú no te desempeñas bien en un colegio particular pagado, no duras casi 30 años trabajando con ellos, porque a la primera, si no cumples, te despiden. Entonces, cuando yo me encontré con una profesora de química que hizo un curso de magíster,

que llegó al colegio diciendo “yo soy Magíster en Educación” y los demás indiferentes. ¿Qué me importa a mí lo que seas? El hecho es que empezó a criticarnos porque no asistíamos a unos cursos de perfeccionamiento que llegaban ahí de algunos jóvenes para todos nosotros, para enseñarnos metodologías. Nosotros conocemos las metodologías activo-participativas de trabajo, en equipo, grupales ¿Y qué voy a aprender yo de ese joven? Pero fui a ver una clase. Te dicen activo-participativa pero son clases ¿De qué tipo? ¡Expositiva! Totalmente inactivas por parte tuyo, con un plumón que ni siquiera tenía tinta (ríe). Incluso yo me puse a reír en la primera clase, yo he sido y soy muy irreverente, y le dije al profesor: “Profesor, ¿Cómo se le ocurre venir a enseñar sobre clases metodologías activo-participativas si usted está ahí parado y nosotros acá parecemos momias y además con un plumón que no tiene tinta? (ríe) permiso” y me retiré. De ahí en adelante la magister, que era la jefa de UTP, nunca más me miró. Le dije “Mira, ponte en tu lugar. Para mí, tú eres una niña que está recién empezando, no voy a desvalorizar tus conocimientos, pero no me mandes a mí a perfeccionamiento, si yo por algo estuve trabajando acá, acá y acá, tú no sabes mi recorrido”, ella responde “¡Ah! ¿Estuvo trabajando en este colegio?”. Tampoco me voy a crear la muerte por eso, porque ahí te exigen calidad, calidad de enseñanza, pero tienes garantizada la calidad de aprendizaje. Pero si es rico enseñarles. Yo, tenía siempre 12 alumnos que elegían el electivo tercero y cuarto medio de biología; todos en medicina, odontología, enfermería, tecnología médica, todos, y no era porque yo era el profesor, hay que ser muy humilde como profesor. ¿Yo ayudé? Sí ¿Yo orienté? Sí. Pero están todos los méritos del alumno, de la calidad del aprendizaje que le pone, con todos los medios. Entonces acá no, acá yo soy responsable de la enseñanza, pero también pretenden decirme que soy responsable del aprendizaje de mis alumnos, cosa que yo nunca voy a aceptar. Yo no puedo ser responsable de tu responsabilidad ¿me entiendes? Yo soy responsable de lo que enseñé. Ahora, si tengo que repetir y repetir por el que más se demora, lo puedo hacer, pero aquí en el colegio, por ejemplo, una chica que fue a una pasantía a Barcelona, España, llegó acá dándonos a conocer su rica experiencia. Pero en un momento yo hice una prueba, a todo esto yo llegué el año pasado acá, y este año, a principio de año hice una prueba y todos resultaron rojos, con todo lo que es reiterar, reforzamiento, pruebas formativas y dale que dale, pero los niños acá se ponen de acuerdo y no responden, entonces cometí el error de poner las notas inmediatamente en el libro con lápiz de pasta y ya no se podía hacer nada más. Entonces viene la profesora y me dice: “oye ¿Significa que no hay aprendizaje?”, es evidente que no hay aprendizaje porque las notas son todas deficientes, y me dice “pero tú eres el responsable”; “¿y de qué?”; “de que no haya aprendizaje”; “oye un momento, yo soy responsable de la enseñanza y no se puede hacer nada más, porque como hay que cumplir plazos y poner notas, ahí están las notas”. Así que después hubo que cambiar algunas metodologías, entregar las mayores facilidades posibles para que estos pobres chicos saquen una nota aprobatoria, porque si no quedan todos repitiendo, a eso apunto yo; lo que es tener alumnos con una calidad de aprendizaje y alumnos con otra calidad de aprendizaje, como ustedes, como nosotros, que nos sacábamos la “cresta” estudiando. Los de ahora no, los de ahora lo único que hacen es estar con el aparatito (señalando su celular) en clases. Yo hace dos o tres meses conocí el WhatsApp, uno se resiste un poco al avance tecnológico, pero somos atrevidos nosotros y vamos no más. Y claro, ahora entiendo ¿Cómo me van a pescar en clases si están todos “whatsappeando” con la gente de afuera? ¡Y WhatsApp es gratis! Yo decía “¿De dónde sacan tanta plata para pagar?”

Sujeto 4: Hay un tema que el profesor toca y a mí me gustaría que quedara absolutamente claro; la intención del MBE y la intención sistémica en este marco, de culpabilizar al profesor de que hay bajo nivel de aprendizaje, que el profesor no enseña, que entre otras cosas no sabe enseñar, se tiene que ver cómo se concibe la sociedad juvenil-infantil. En primer lugar, hay que tener claro que la capacidad de los niños, y que no está en el marco y que nosotros le hemos recomendado, como expertos en nuestras materias, que la única manera en Chile de mejorar la calidad de la educación es con estimulación temprana ¿Dónde se empieza a crear toda la sinapsis? En el vientre, en el cuidado materno y es por eso que hemos propuesto, y hablo como colegio de profesores, la creación de salas cunas e insistir en Kinder, pre kinder y todo. Da la casualidad de lo siguiente; yo mientras me evaluaban competente, tuve un puntaje nacional en matemáticas en el liceo, entonces, cuando me preguntaron ¿es obra de usted, el profesor de matemática? “No” le dije. Mire, ése niño, desde que lo criaron pequeñito venía con un potencial de aprendizaje enorme. Lo que uno hace es facilitar, es un facilitador de aprendizaje, eso es un profesor, facilita el aprendizaje y, por lo tanto, creándose los ambientes en que los niños pueden aprender, es obvio que ese niño iba a sacar puntaje nacional, con mi presencia o sin mi presencia. Entonces, los puntajes nacionales, los grandes puntajes en estas pruebas estandarizadas que se dan, obedecen a niños que han sido estimulados desde muy temprano y

para un MBE debe existir un marco para la buena educación. Entonces ¿Qué es lo que proponemos nosotros con respecto a sepultar este sistema de evaluación docente? Revisarlo todo y proponer, por ejemplo, que para que se produzca buena enseñanza debería haber máximo, niños con aprendizaje normal, no más de 15 en la sala de clases, porque los vectores de comunicación interno bajan en la medida en que aumenta la cantidad de estudiantes. Entonces, cuando viene un profesor que se pega un viaje por Francia y otro por Canadá, y el profesor de enseñanza media de la misma estatura mía, dice: "yo vi al profesor de Canadá atendiendo a 60 alumnos a la semana y llegaba al liceo a atender a 600". Entonces ahí es donde está el tema, de que lo que se trata de abordar con el MBE y la evaluación docente para tratar de ayudar y corregir, realmente no tiene ningún sentido, significaría por ejemplo, en este país, disponer de unos 200 o 250 mil profesores más. Porque nosotros no nos vamos a sentar solamente a criticar no más este MBE, a mí me parece ridículo debatir sobre eso, deberíamos debatir de cómo mejorar los aprendizajes, condicionar los mejores aprendizajes, pero también hay que establecer niveles distintos de la relación entre profesor y el número de estudiantes. Los propios cubanos, que son una potencia mundial en educación, tienen más de 400.000 profesores en el aula para un volumen de estudiantes menor que el nuestro. A propósito de los profesores de matemática que siempre sacan cuentas, la relación profesor alumno en Chile es altísima, una de las más altas del mundo y la cantidad de horas que el profesor trabaja haciendo clases es excesiva; el profesor con 30 horas aulas trabaja 40 horas a la semana, termina agotado y eso tampoco está en el MBE y como no hay marco para la buena educación, no existe esto que te estoy planteando. Cuando uno discute de manera concreta, no idealmente, de manera concreta y damos recomendaciones, han caído siempre en el vacío: "No, porque es así, y es así". Recién inventamos, recién los profesores se dieron cuenta que hay agobio laboral. La evaluación docente es parte del agobio laboral, hoy día es un síntoma más del agobio ¿Y por qué? Porque en el fondo al profesor lo sacan de su rutina, cuando está metido en esa rutina estresante que es esto, cuando nosotros a veces no andamos de tan buen humor, es porque la necesidad de un profesional por hacer las cosas cada día mejor, no encuentra el eco necesario para que eso funcione. Uno de los elementos más inútiles que hay dentro de los establecimientos es el departamento técnico pedagógico, que es un departamento de control, pero no un departamento articulador y que pueda recrear un currículum aplicado a una escuela determinada existiendo un currículum nacional, que hay que cumplir planes y programas en tiempos determinados. En el caso de esta escuela, por ejemplo, el currículum nacional no sirve, no se ajusta porque viene tan elevado que acá hay que readecuarlo, buscar los elementos, las condiciones metodológicas entre nosotros los profesores, porque no están en el diseño de administración de esta escuela.

Sujeto 5: Está la administración educacional, es decir, el sistema está hecho tan verticalista que la gente que está allá arriba no tiene idea lo que pasa acá ni le importa lo que pasa acá. Pero a los que pone acá como directores, que no son otra cosa que verdaderos capataces del campo, que hacen que los demás hagan clases; si llegan tarde, si se demoran 5 minutos, un control asfixiante hacia la labor docente. Y la administración acá tampoco está concebida para hacer trabajo en equipo, porque no hay consejo de profesores, no hay horario destinado a eso, no hay reuniones de profesores de cursos, no hay horas para reuniones de departamento, no hay nada, el sistema no te da esas instancias. Lo que sí, está hecho para dividir, dividir para gobernar, porque acá dentro los preferidos se llevan bien con los de allá arriba y los que no somos tan preferidos, somos acusados, "sapeados", hay un ambiente de desconfianza donde la lealtad no existe y es un problema grave, que atenta también sobre las buenas relaciones humanas, eso pasa en todos lados.

Moderador: Para retomar un poco la evaluación propiamente tal, vamos a hablar un poco de los instrumentos de la evaluación. Primero ¿Existe una directa relación entre el MBE y los instrumentos de la evaluación docente? Porque, supuestamente, la autoevaluación considera los dominios, los criterios. Pero esa relación ¿Es realmente efectiva o está construida forzosamente?

Sujeto 4: Los elementos para evaluar el MBE son formatos, está todo formateado, por lo tanto, no hay nada nuevo. Si te preguntan en la autoevaluación, tú tienes que responder en función de la biblia, el MBE, nada nuevo.

Moderador: ¿es eficaz la autoevaluación?

Sujeto 4: Realmente para nada.

Sujeto 5: La autoevaluación cuando yo la respondo pongo todo excelente y me pego el palmetazo cuando recibo la evaluación de competencia, porque en la última vez fue insatisfactoria.

Sujeto 6: Todo destacado, a todos se les dice eso, que tienen que responder destacado. Yo me baso para contestar en el MBE, porque se tiene que poner que eres destacado por tal y tal cosa.

Sujeto 5: Se tiene que justificar colocando los indicadores que están ahí y si no los colocas no estás fundamentando...

Sujeto 4: Es insólito que un profesional que se tenga confianza como tal, se ponga que es penca, que es básico. Es que cuando yo digo que es un elemento mecánico, obedece a eso. Segundo, la evaluación de pares no existe, porque viene un par desde fuera, no un par que está acá adentro. Entonces, la evaluación de un par "medio negativo" que viene a preguntar cosas si están o no están en el MBE; se llaman palabras claves y, por lo tanto, se da algo ridículo. De repente cuando te empiezan a preguntar, a mí me tocó con un profesor que era de física y me vino a evaluar en matemáticas y yo le empecé a preguntar y me contó toda su vida; traía la misión, y todo está metido en un asunto económico, de no evaluar destacado a las personas y los directores también. A mí me dijo el director: "yo no lo puedo evaluar destacado" ¿Por qué? Porque resulta que hay subjetividad de carácter político administrativa, entonces como decía el profesor, si tú no eres santo de su devoción...

Sujeto 5: Yo creo que en un futuro más nos vamos a encontrar con la sorpresa de la colusión también en esta parte, la colusión entre el Ministerio de Educación y estas empresas, y yo me imagino que estas empresas están dirigidas por personas que son parientes, porque el nepotismo existe. Cuando yo salí en la última evaluación básica, tuve que ir al PSP, el programa de superación profesional. Yo encantado porque quería saber de qué se trataba y partí a clases los jueves a las 4 de la tarde. Lo primero que me encuentro cuando llego es más de 200 profesores en un salón grande arrendado al casino del Sindicato de Trabajadores de Petrox ¿Y qué me encuentro? A una consultora que, más encima en la bolsita decía, en todos los papelitos y documentos que traía, GIL, y eso me llamó la atención; todos los giles estábamos ahí (ríen). La primera observación que hice fue esa, yo dije "estamos rebien ahora no tan solo soy un profesor mal evaluado, sino que soy gil también", y sabes tú que la consultora ponía a las profesoras y profesores de universidad para ir a enseñarnos cómo responder bien a cada una de las preguntas de la evaluación docente, en cuanto a la evaluación y la metodología, que tenían que ser congruentes.

Sujeto 4: Claro.

Moderador: Entonces ¿La capacitación está en función de responder bien evaluación? ¿En ningún momento para mejorar la calidad de las prácticas docentes?

Sujeto 5: No, no, para nada. A mí me daba risa profesoras universitarias que hacen clases en la Universidad del Bio Bio, en la Universidad de Concepción, pagadas por la consultora. Obviamente las señoras no iban a estar dos o tres horas de la tarde gratis, si no son tan amantes de la educación. Pero a si usted le pregunta "¿es congruencia o no es congruencia?" (Burlándose) yo las miraba, hablaban como pitucas y como que son eruditas en el tema y a nosotros nos miraban y nos hacían parecer sentir a la mayoría que somos unos pobres gusanos y eso yo veía en mis colegas. Así que cuando analizamos lo que acarrea la evaluación docente, los efectos que producía en las personas, muerte incluso, suicidio en la comuna, en Arauco también, separaciones, disoluciones matrimoniales, alejamiento de la familia, problema de relaciones con los hijos...

Moderador: Que tiene relación con el agobio laboral.

Sujeto 5: Obvio, todo eso, todo eso. Entonces, yo le compro a mis alumnos, tengo que comprarle hasta el pan para que coman en mi escuelita, salí destacada la primera vez y ahora salí básico ¿Y por qué salí básico si sigo haciendo lo mismo? Lo mismo con sus cabros. Así con profesores de básica, que se entregan al 100% ¿y por qué? Porque hay un esquema rígido, porque si no domina las palabras como un rosario y ponerlas donde hay que ponerlas, es como un rompecabezas que hay que poner la pieza en su lugar y si no sabes cómo hacerlo, vas a salir mal evaluado, pero mal evaluado no significa ser mal

profesor, y eso tiene que quedar clarísimo, y para eso tuvieron que decirle a esos 200 profesores, recalcar que mal evaluado no significa, entre nosotros mismos nos decíamos, ser mal profesores. Así que salimos bien, al final todos, después de 8 sesiones ¿Y qué es lo que aprendiste? Según como salieran las preguntas, había que responder como decían las profesoras, pero no te entregaban ningún documento que te afirmara cómo debían ser las respuestas. Lo otro que te entregaban era una fotocopia de las diapositivas y lo único que hacían las viejas era leer las diapositivas, entonces ¿Cómo vas a leer diapositivas si no vas a dar un ejemplo, sin dar una explicación? Entonces cuando terminaban de leer las diapositivas yo le decía: “¿Me podría dar un ejemplo, por favor, de eso?” y cagaban las viejas. Entonces esa gente nos va a perfeccionar, nos va a enseñar cómo responder, pero pagadas, pagadas con harta plata, porque ahí corre plata; con los folletos, con la construcción de los folletos, pagarle a los evaluadores pares, pagarle a los que te corrigen después las pruebas. Pero son muchos millones y millones, para mí que hay colusión en esa parte y de repente va a explotar todo esto. Porque ¿Ha mejorado la calidad de la educación?

Sujeto 4: Un negocio grande...

Sujeto 6: Es un negocio, todo lo que pasa.

Sujeto 4: Yo creo que la educación hoy en día ha mejorado.

Sujeto 6: ¿Ustedes conocen el proyecto PAS? Es un programa que nos impusieron para la hora de religión u orientación, que yo nunca he aplicado, porque justamente después me quitaron la jefatura. Es un programa que hace años se lo están pagando a la Universidad San Sebastián y que es de sexualidad, o sea, tú tienes que enseñar sobre sexualidad y afectividad y le tienes que enseñar a los niños de acuerdo al programa PAS. Les tienes que enseñar a esperar el momento oportuno, esperar el matrimonio para tener sexo, cuando tú sabes que la realidad es completamente distinta, sesgada por...

Moderador: ¿Por la creencia de quien imparte el programa?

Sujeto 6: Si, exactamente. Había que aplicarlo y un profesor que no es un teórico, que no es una persona obediente a todo esto, lo va a aplicar como le parece a él que tiene que aplicarlo. Como te digo, a mí nunca me ha tocado aplicarlo, pero no sería capaz de decir eso. Yo les cuento esto pero prefiero recomendar la pastillita, mostrarles el condón y todo eso, porque esa es la realidad y está comprobado que el promedio de edad de la primera relación es a los 12 o 13 años. Eso es negocio, no sé hasta cuando tendrán ese proyecto, pero todos los años los primeros 15 días de enero mandan a la gente que no lo ha hecho, la educación es un negocio y así también considero la evaluación. Yo he sido bien evaluada, no es que le tenga tirria por los resultados, es que si yo he sido bien evaluada es porque yo he trabajado sábados y domingos en la casa de una colega, ahí instalada; “vamos viendo eso, vamos viendo esto otro”, trabajando en grupo vemos que hay que contestar, cómo contestar, qué palabra hay que usar, la cosa es ir preparada para eso. Es que son muchas horas ¡Muchas horas! Yo no tuve, la última que vez que me tocó evaluarme, no tuve un sábado o domingo donde no haya ido a hacer ese trabajo, son horas y horas. Afortunadamente mi hijo estaba grande y no tenía a quién atender y dedicarme a eso, olvidarme de mi vida personal y de mis distracciones, olvidarme de todo... es un abuso, un abuso total, por eso no quiero ni saber de esa lesera.

Sujeto 4: Yo tengo tres experiencias para contar directas, conversaciones que tuve con el profesor de física que me contó su vida. Yo le dije: “oye, tú vienes a buscar todas estas palabras claves, toma”, se lo dije así, todas estas palabras claves, “ahora cuéntame ¿Qué me vas a preguntar realmente?”, porque se habían corrido todas las palabras claves y todo el mundo las sabía.

Sujeto 6: Se sabían las palabras, las preguntas y las respuestas y las aprendíamos de memoria, porque si cambiábamos una palabra, estaba mala. Y lo otro que también me gustaría decirles, es que yo conozco a una persona que estuvo en ese grupo, entonces cuando se reúnen las evaluadoras pares y que ellas te colocan en una categoría, porque llegan las evaluaciones de los portafolios, se colocan en una categoría y una de las personas de ese grupo que le tocó evaluar en un lugar x dijo: “bueno, esto es lo que llegó, ahora nosotros tenemos que bajarle una categoría a cada uno de los portafolios” y los demás no le aceptaron eso ¿Y si lo hubiesen aceptado?

Sujeto 5: Cierto, se sabía toda la cosa.

Moderador: ¿Sin considerar el tomar la entrevista y evaluarla por la entrevista?

Sujeto 4: A mí me dijo el Jefe de UTP: "Yo no te puedo evaluar destacado porque estas en contra de la evaluación docente". ¡En mi cara! Yo le dije: "¿Y por qué me tiene que evaluar de otra forma?". Después el director de esta escuela me dijo: "Mira, yo te considero un excelente profesor, pero no te puedo evaluar destacado". "¿Y por qué no me puede evaluar destacado?", "tú sabí". Yo afirmo derechamente que ahí hay direccionalidad político-administrativa.

Sujeto 5: Si, hay todo un trasfondo ideológico en todo esto.

Sujeto 4: A mí me han perseguido por ser del Partido Comunista, entonces yo soy un ferviente opositor a la evaluación docente desde que se instaló, soy dirigente regional del Colegio de Profesores, he estado en montones de foros, me ha dado pena escuchar a montones de tecnócratas justificar estas cosas, hemos estado en demandas contra los municipios para que les paguen un promedio de 300 horas de trabajo extra a los profesores. O sea, todo ese basureo que ha sido la evaluación docente contra el magisterio, nosotros lo hemos vivido durante doce años y, por cierto, que lo único que queremos es sacar todos estos elementos que son elementos de control y de desconfianza docentes y la verdad es que a mí me daría pena llegar a la siguiente conclusión: que la educación ha bajado en su calidad, porque no creo que vamos para atrás, yo creo que vamos hacia adelante.

Sujeto 6: Yo creo que ha bajado, y también creo que hay cosas que tienen que ver con dinero. Años atrás nosotros teníamos reuniones de varios tipos, donde conversábamos, donde todas las semanas hablábamos de los cursos y qué solución nosotros proponíamos para poder mejorar tanto lo académico como la conducta y estábamos preocupados de eso y teníamos horas para reunirnos.

Moderador: ¿Eso sería más eficiente para mejorar la calidad de la educación?

Sujeto 5: Yo preferiría tener a ustedes tres en la sala evaluando mi clase y mi interacción con los cabros y el aprendizaje de los cabros, pero que sea una evaluación directa, y eliminar todo este gasto que es enorme y que les paguen a ustedes por ir a evaluar y mejorar la calidad de la educación.

Sujeto 6: Cada vez tenemos menos reuniones y tenemos reuniones generales, o sea, nada de los cursos sino que hasta llegar a fines de año, cuando ya está todo hecho, ya no se puede hacer nada por los niños y por lo tanto ¿En qué sentido vamos a mejorar sin siquiera proponer las cosas para el año siguiente? No tenemos ocasión, las horas que tenemos son para estar en sala y no tenemos horas para corregir pruebas, para preparar material, para buscar material. Ahora con la JEC, que es la jornada escolar completa, yo salgo a las 6 de la tarde, tengo tres días que salgo tarde, otro día que salgo a media tarde, pero de todas maneras llego cansada, el único día que salgo temprano es el día viernes cuando salgo reventada. Es decir, no tengo ningún día que llegue a mi casa y tenga ganas de preparar material como antiguamente sí tenía, y no tengo tiempo para eso. Me perjudicaron porque no puedo trabajar en otro colegio, o sea, todo ha sido para peor. Antes nos criticaban porque trabajábamos una jornada en un colegio y otra jornada en el otro, generalmente en el municipalizado era en la tarde, por lo tanto llegábamos sin ganas, cuando el profesor consciente sabe que tiene que llegar a enseñar, que los niños tienen que avanzar. Ese es el profesor que se supone que tiene vocación y que tú sabes que está preparado, le gusta enseñar, entonces lo va a hacer igual, aunque a ellos nos les guste. Por ejemplo en mi asignatura, no les gusta leer: yo los hago leer como sea, les doy otra oportunidad para leer y así. Y fijate que ahora, los profesores que vienen a hacer reemplazos siempre les pregunto a ellos ¿Se quedan a consejo? No. Entonces, restan todo lo que pueden allá en el DAEM para no pagar y no viene a consejo, no están informados. En general, no están informados de lo que pasa acá en las horas de Consejo, de los acuerdos y hay un ambiente de desorganización por lo mismo, unos saben, otros esperan una información de antes, y así. Si tú no conversas acá, estas totalmente desinformado ¡Yo lo veo cada vez peor!

Moderador: Haciendo un análisis de los resultados, cuando uno los observa por instrumento, la mayoría de los portafolios están en la categoría de básico y las autoevaluaciones están en destacado ¿Por qué creen que se produce esa diferencia?

Sujeto 4: Por economía.

Sujeto 6: Pero yo no creo que sea por economía.

Sujeto 4: Cuando parte la evaluación docente se produce mucha resistencia, hay tanta resistencia a la evaluación desde el punto de vista profesional de nuestra parte. Hay que tener claro que esto tiene mucho que ver con la economía y los recursos. Para que una persona pueda optar a tener un poco más de sueldo, a las AVDI y a esas cosas, es importante, primero, pegarle un golpe al magisterio, en algún momento tienen que decir que todos los profesores son malos, esto es un tema político. Primero, este modelito y este currículum necesita que los profesores tengan una autoestima bajita, porque como no se hacen responsables de que la calidad de la educación de este país no mejora, el responsable es el profesor y por lo tanto hay que tenerle siempre su autoestima baja porque el control social es importante, y lo vemos nosotros en el carácter administrativo que tiene a través de la 20.501, que pone un gerente que nos divide y nos aparta, y por lo tanto, primero, si el profesor tiene autoestima se evalúa bien; les falló ese sistema. Entonces ¿Cómo tú le bajas eso? le cortas el promedio en la medida que tú tienes el control de administrador, y lo otro, les garantizo que es una cifra intencionada, totalmente intencionada. De esa manera, yo puedo decir al profesor "Usted no, usted lo que se cree no es, yo tengo el control de usted, usted es básico no más". Es todo un control político, entendámoslo así, porque no creo que después de 4, 5 o 6 evaluaciones no sepan hacer un portafolio, entonces, cortemos el tema. A mí me huele hediondo, y segundo, la intencionalidad que tienen la mayoría de los directores, son muy pocos que califican destacados, la mayoría son básicos y competentes. Y por lo tanto, yo tengo un control para decirle al magisterio en su conjunto, que es un magisterio que ha creado un problema a este sistema, ustedes son penca. Y eso es lo que no han podido aún meternos, que el profesor se sienta culpable, que quiera ir a trabajar a su casa y que después se sienta culpable de traer la pega de la casa para acá !No! El profesor tiene derecho a hacer toda la pega aquí e ir a descansar a su casa. ¿Y cómo se está criando al magisterio? ¿Cómo los están criando a ustedes? como esclavos. Por eso está el MBE, porque ustedes tienen que estar esclavizados, vuelvo a reiterar: el grillete en la pata con la bola de fierro arrastrando una culpabilidad, que usted es el culpable de la mala educación, cuando le tiran un currículum rancio-técnico que realmente es inaplicable en todas las escuelas de este país. Segundo, cuando lo tienes con un sueldo bajísimo, porque ustedes van a entrar ganando una miseria, entonces, para bajar la autoestima a un magisterio que reclama mejores condiciones laborales usted necesita control psicológico, control social, control económico y ahí está el objetivo y la intención verdadera, lo que se llama en otro aspecto el currículum oculto, ahí está la parte oculta. Porque cuando usted entra a la nueva carrera profesional docente, además de eso le van a pedir una prueba de certificación y después de la certificación, como usted salió tan mal preparado, le van a poner un tutor y después del tutor debe dar la prueba Inicia. ¿Y qué es lo que es eso? ¿Cómo le bajo el perfil a este montón de profesores revoltosos de este país? Es una visión de carácter político semi facistoide. Cuando ayer le hablaba a un diputado le dije "toda esta plata que se gasta por fuera, tomo a los profesores" porque a propósito de la nueva carrera profesional docente viene el profesor avanzado y al único profesor avanzado que conozco es al profesor avanzado en edad, pero sí conozco a magister, conozco a doctores, y por lo tanto una carrera profesional se enfoca sobre aspectos académicos ¿Y la evaluación docente para qué sirvió? ¿Cuántos grados tiene el profesor? ¿Qué grado le dio? Y si él salió 5 veces destacado ¿Para qué sirvió? ¿Le dieron grado de magister? ¿Le dieron grado de doctor? ¿Para qué sirve?

Sujeto 5: ¿Para mejorar sus condiciones económicas? nada.

Sujeto 4: Pero sí sirvió para meterlo 5 veces, semana a semana trabajando y pensando que si no salía destacado todo el mundo lo iba a mirar a mal. Eso se llama guerra psicológica contra el magisterio.

Sujeto 5: ¿Te acuerdas de la semaforización de los establecimientos en los tiempos de Lavín? ¿Los establecimientos eran rojos amarillos o verdes? ¡Aberraciones! Comparando un particular pagado con un municipalizado.

Sujeto 6: No podían cumplir con los mismos estándares.

Sujeto 4: Sólo para terminar...

Sujeto 6: ¡Ministro de Educación! no puedes ni aumentar los sueldos porque debes preguntarle al Ministro de Hacienda y el Ministro de Hacienda dice no.

Sujeto 4: Lo específico es que este instrumento hay que simplemente eliminarlo y reinstalar un proceso distinto donde se potencia el profesor, sobre todo en lo que es fundamental; en el trabajo de colaboración de pares. Así lo hacen los judíos, así lo hacen los Finlandeses, así lo hacen los Japoneses. El japonés tiene un 25% para hacer clases y un 75% para pensar qué hacer y después de eso se va descansar a su casa, no como dice la profesora, que tiene que llegar a la casa a hacer tareas. Entonces, Chile está en la prehistoria de una educación que se pueda considerar moderna, sin embargo, igual la educación avanza porque los niños de ahora son distintos a la época en que los semáforos eran blanco y negro. Hoy día están en una etapa computacional, de harta comunicación, pero igual nosotros nos adecuamos como profesores a establecer niveles de aprendizaje a pesar del sistema que no tiene un marco para la buena educación. Recién estamos hablando de algunas reformas que, a decir francamente, adolecen de muchas fallas, a pesar de unos pequeños avances, hay que profundizar un poco más el tema de la educación. Detallar la relación profesor-estudiante y eso no viene en el MBE.

Sujeto 5: Yo creo que respecto a la pregunta, la relación que hay entre la autoevaluación con el nivel básico, es muy poderoso encontrar una motivación en el profesor de decir "bueno, como ésta es una autoevaluación que me da una ponderación, entonces me aseguro, aseguro el 10%". Entonces, en muchos casos yo creo que opera por eso y en el menor de los casos opera porque el profesor se autoestima, tiene una autoestima profesional buena, pero la gran mayoría lo hace porque asegura el 10% de la ponderación, del resultado que le va a significar en los distintos instrumentos.

Moderador: ¿Puede ser que se considere un profesor destacado, pero que finalmente lo haga solo para asegurar el 10% de la ponderación?

Sujeto 5: Claro.

Sujeto 4: Yo no veo eso.

Sujeto 6: Yo tampoco veo eso.

Sujeto 5: o en algunos casos puede darse, pero no siempre.

Sujeto 4: Yo parto del principio que un profesor, profesional, que si empieza a decir "mira, soy más o menos, mejor me voy". Hay que decir que un profesional que se evalúa negativamente no tiene nada que hacer en la profesión.

Sujeto 6: Es que uno se involucra más, más, más, mucho más.

Sujeto 5: Más de lo que puede.

Sujeto 4: Cualquier persona que diga yo... no tiene sentido que siga en la profesión ¿Cómo se siente?

Sujeto 5: En todo caso no es el caso de ustedes, yo hablo en general.

Sujeto 4: Es que no falta el masoquista que se lo cree.

Sujeto 6: Yo he escrito algo acá, cuando estábamos en el paro, por ahí hice uno de estos papelitos que se tiran, pero empecé por esto: *"obvio que no estoy en paro total, investigo, selecciono material, preparo evaluaciones, corrijo trabajos y pruebas, planifico objetivos y actividades de los cursos, evaluaciones, etc. Porque hago mi trabajo, exijo dignidad, hasta que la dignidad se haga costumbre"*. O sea, yo creo que la vida de los profesores da mucho más y por eso es que ahí se evalúan destacado y también por lo que se nos ha dicho, desde un principio, que tienen que poner todo, aquí todo se informa para poner destacado.

Sujeto 5: Sí, yo digo que hay un porcentaje que tiene autoestima y que se evalúa en el nivel máximo, pero también la mayoría no tienen un alta autoestima pero igual se evalúan destacado porque dentro de la evaluación, esto tiene una ponderación, entonces se aseguran por lo menos el 10%.

Sujeto 6: Porque le dicen que al profesor que es de una manera. Se me está exigiendo autoevaluarme y tengo que hacerlo.

Sujeto 4: Si uno no va a decir que es bueno porque sí, tiene que ser un producto.

Moderador: Ustedes, de manera personal ¿Para qué utilizan los resultados? y cuando los reciben ¿Hay retroalimentación? ¿Es efectiva esa retroalimentación?

Sujeto 5: No, no me sirven esos resultados. Para nada. Yo he leído mis sobres y no estoy ni ahí con lo que dice.

Sujeto 6: Es que una ya está tan cansada, termino tan cansada con la evaluación porque lo hago en un horario que no te motiva para nada porque no te pagan ni un peso, A lo mejor por eso ya hay un rechazo, existe un rechazo con la evaluación.

Sujeto 5: Políticamente crearon la posibilidad de que te iban a premiar tu evaluación mediante la opción de la AVDI, pero es una opción. Adicionalmente hay que preparar esa prueba.

Sujeto 6: Lo que si uno puede, como en cualquier cosa que uno hace, una prueba, lo que sea, siempre uno está viendo en qué lo hice bien, en qué lo hice mal, qué puedo repetir. Pienso que siempre los profesores estamos evaluando eso, evaluando nuestro trabajo, nuestro quehacer diario, semanal o mensual, como sea, siempre estamos evaluando nuestro trabajo y lo vamos mejorando, la experiencia nos tiene que servir también. También reconocer que una tarea puede servir en un curso y en otro curso no te sirve no más. Todas esas reflexiones las estamos haciendo constantemente.

Moderador: ¿y esto no tiene que ver necesariamente con el sistema nacional de evaluación docente?

Sujeto 6: No necesariamente, aunque te pueda servir en algún momento. Decir “mira, yo di este ejemplo y creo que a lo mejor por esto me fue bien de acuerdo a lo que yo leí en el resultado y lo voy a hacer más seguido, lo voy a ocupar más”. Por ejemplo, en mi última evaluación yo di una noticia, y lo que decía la noticia, yo no soy aficionada al fútbol, como tenía futbolistas en el curso, aquí teníamos estudiantes que pertenecían a las escuelas de fútbol de las universidades, que tenían horarios especiales, voy a buscar una noticia de fútbol y me encuentro en las noticias con un afiche de Messi. Yo no tenía idea de quién era Messi, te prometo que cuando yo hice ese trabajo yo no sabía quién era, y después supe. Me puse a investigar por qué estaba en ese afiche, porque yo dije que no puede estar cualquiera aquí. Y me di cuenta que era un jugador argentino. Pero yo no sabía nada de él. Ahora cuando lo veo en la tele le digo “Gracias Messi”. En mi evaluación apareció un comentario acerca de eso, que fue pertinente para el tipo de alumnos que yo tenía, porque cuando uno hace las situaciones contextuales, ahí yo indiqué por qué había puesto un jugador de fútbol, entonces, por supuesto que se tiene que valorar que hay cosas que, de repente, uno las puso bien no más.

Sujeto 4: Además de la autoevaluación, se comparan dos elementos, hay que incorporar el tercero, que es invitar al profesor a reflexionar sobre cuál fue el peor momento de la clase. A mí me tocó algo bien curioso, todavía me sigo riendo, porque hablaba de lo que aquí habitualmente ocurre en mi escuela. Como hay JEC y los niños salen agotados, hacer matemática en la tarde yo siempre he dicho que es una tortura. Se lo he dicho a todo el mundo. Hay una cuestión que es totalmente honesta, llegué al segundo año medio a las 13:40, abro la puerta y lo primero que veo es a todos los niños durmiendo. ¡Durmiendo! ¿Cómo hago mi clase preparada con inicio, desarrollo y término? Y les indico ahí que me costó enormemente despertarlos, hablar con ellos, por lo tanto yo dije “estos niños necesitan por lo menos 20 minutos de descanso” y me fui 20 minutos y puse ahí “declaré un recreo biológico”. Y me responde, a propósito de cuando ustedes me preguntan el por qué, me responde el que me evalúa que yo no servía para motivar, que aquí que allá, que la pata de la mesa y yo todavía no encuentro quién es el tarado que me contestó de esa forma para traerlo a él a hacer la clase. Entonces, cuando preguntan por el tema de la autoestima, es que no falta el desaliñado que le contesta el proceso de evaluación docente de esa forma. Es más, le puedo reiterar que se debe terminar la JEC por estas cosas. Y fíjese que me ocurrió en la evaluación docente, la última que hice en

esta escuela, donde pongo la autocrítica y dije "no se puede ser honesto, la honestidad no sirve", a propósito de que sería muy, muy... después de mirar a estos niños, ver los resultados, decir si yo no estoy haciendo bien las cosas, cuando los esfuerzos que hacen aquí los profesores van más allá incluso de la capacidad artística, física y de aguante psicológico también. Y te cuento esto porque ya que me están preguntando el tema de lo intrínseco de la evaluación docente, me refuerza la idea de que justamente es un proceso, estresante, inútil, que no contribuye a mejorar los procesos de enseñanza de los profesores y que no tiene ninguna incidencia en la calidad de la educación de este país, toda vez que se mide por elementos que no apuntan a medir la calidad de la educación, partiendo porque ninguna prueba estandarizada mide calidad.



Identificación

Establecimiento: E.3

Fecha: 23 de diciembre del 2015

Participantes: 9 docentes y 2 moderadores

Hora de inicio: 09:15

Duración: 1 hora y 7 minutos

Desarrollo Grupo Focal

Moderador: ¿Están ustedes de acuerdo con lo que indica el MBE? Y desde su punto de vista ¿Hay alguno de los criterios que ahí se indica que es más importante que otro?

Sujeto 7: En el contexto en el que estamos haciendo clases es fundamental lo de un ambiente propicio, los aspectos que involucran los aprendizajes significativos y que los chicos se sientan protagonistas de su proceso de aprendizaje, porque hay muchos chicos que en su casa no reciben atención, no reciben afecto y es nuestra tarea no tan solo enseñar la especialidad, sino también hacerlos protagonistas de su proceso, hacerlos sentir respetados, valorados, que sus experiencias sean algo enriquecedor. Yo creo que lo que está enfocado a un ambiente propicio es lo más importante, todos son importantes pero, por lo menos en este contexto, me atrevería a decir que es eso.

Moderador: ¿Están todos de acuerdo que lo que indica el MBE describe el desempeño de un buen profesor? ¿O hay cosas que se deben quitar, que se deben agregar o que no son factibles de hacer?

Sujeto 7: Como en todos lados, la ley es letra y espíritu, siempre van a haber cosas que, dependiendo de contexto, van o no a ser factibles de ser realizadas según el tipo de escuela.

Moderador: ¿y en este tipo de escuela?

Sujeto 7: La mayor parte...

Sujeto 8: En general sí pues, como dice **sujeto 7**, se tiene que crear un ambiente propicio adecuado a las características de nuestros niños. Tenemos que venir con las clases planificadas porque a pesar de que a veces se da la contingencia de que no puedes, no sé, ocurrió algo y te cambió la planificación y somos capaces de hacer algo relacionado con la contingencia, pero el tener todo planificado permite organizarte mejor y aprovechar de mejor forma el tiempo, aun pudiendo hacer algo improvisado en otras circunstancias.

Sujeto 9: Pero también lo improvisado no deja de estar planificado.

Moderador: Esas son competencias que uno aprende en la universidad y en la experiencia.

Sujeto 10: Sobre todo la experiencia, porque en la universidad yo tuve asignaturas como didáctica, donde te enseñan en un ambiente propicio para la enseñanza, donde nadie se mueve y nadie habla y tú desarrollas tus actividades, pero el contexto en sí es totalmente diferente en tu lugar de trabajo ¿Cuándo uno obtiene mayores aprendizajes? cuando va a pre-prácticas, porque ahí uno ve la realidad y en la universidad no te muestran la realidad, en lo absoluto...

Sujeto 8: O eligen práctica donde las escuelas son ideales.

Sujeto 9: Te entregan herramientas pero en realidad, el contexto donde uno está trabajando, hay que adecuarse a los niños, porque en esta escuela la realidad es que los niños que tenemos son difíciles, no son niños fáciles de trabajar o mucho menos, pero hay que hacer todo lo humanamente posible para llegar a ellos y lograr su aprendizaje, un aprendizaje significativo, porque si no lo es, no es productivo tampoco.

Moderador: Esas condiciones que tienen que tener ustedes para enfrentar estas situaciones que no se enseñan en la universidad ¿están reflejadas en el MBE?

(Asienten todos los participantes)

Moderador: Desde el MBE al SEDPD ¿creen ustedes que están en una conexión ideal? ¿El SEDPD mide lo que aparece en el MBE?

Sujeto 7: En cierta manera mide los conocimientos, porque uno tiene que aprender las palabras claves, las frases claves del MBE y bajo esa consigna, sí. Sin embargo, las mismas clases grabadas, todas esas etapas del portafolio *per se*, son algo muy ajeno a la realidad ¿Por qué no decirlo? uno prepara a los alumnos para esa actividad.

Sujeto 8: O aunque no los prepares, los niños, cuando uno dice clase grabada, están predispuestos a que se van a portar bien, que van a levantar la mano, que van a opinar, ellos igual colaboran mucho, es una clase ideal.

Sujeto 9: Es como yo siempre he dicho, para mí la evaluación docente es un *reality* que uno tiene que trabajar en un momento, que tiene un proceso largo, pero efectivamente los niños ese día, tú logras de cierta forma que se porten bien, no sé si será el efecto cámara, no tengo idea, pero influye bastante. Hasta ellos se ponen nerviosos, ellos saben que en el fondo no los están evaluando a ellos, que nos están evaluando a nosotros como docentes, pero en esos momentos nuestros niños se ponen en tu posición, para que en realidad uno salga bien, que es la idea de los niños. Pero no falta el establecimiento por ahí que les dicen: “si se portan bien, les voy a dar un premio”, es como el juego que existe, porque hay contextos donde los niños son complejos, son muy complejos. Entonces el niño si te apoya. Hay excepciones a la regla, hay niños que, en realidad, no logras que te pesquen la clase y que aprendan.

Moderador: En general ¿Los niños actúan de manera diferente cuando los están grabando al común de los otros días del semestre?

Sujeto 9: de todas maneras...

Sujeto 11: Entonces esto no es tan real, esto es como un *reality*, porque se prepara.

Sujeto 9: No todo, pero de repente la idea es ir enlazando las clases hasta llegar a la clase grabada, entonces tú llevas a los niños un poco “preparados”. Y no es la realidad porque hay momentos en que no te resultó la clase, porque los niños llegaron desmotivados, porque no se motivaron con nada, porque aunque uno se esfuerce en hacer todas las cosas, no logras que se motiven y no te resultó la clase, y viene, como decían las colegas, la cartita bajo la manga, que tienes que cambiar tu clase, si no olvídate, queda la escoba el resto de la clase.

Moderador: De los 4 instrumentos que utiliza el SEDPD ¿Hay alguno que ustedes consideren, primero, más importante y, segundo, más efectivo para determinar su desempeño como profesor?

Sujeto 7: Yo considero que el portafolio escrito de evidencias, porque es la parte más completa. Ahora, todos son importantes, pero si tuviera que seleccionar una en particular...

Moderador: es, además el que tiene mayor ponderación en el resultado final, si uno piensa en la ponderación tiende a pensar en el portafolio...

Sujeto 10: claro, si uno piensa en la ponderación, efectivamente. En mi caso, se planifica bien la clase grabada, a lo mejor no es la realidad de los niños, pero creo que esa es lo más importante: desarrollar mi clase, bien desarrollada donde los niños tengan aprendizajes significativos y, a pesar de las contingencias, podamos sacar un aprendizaje de esa contingencia. Entonces, para mí eso sería lo más importante, el desempeño de uno en una clase, obviamente con su planificación, en el sitio, etcétera, talvez con los inicios, desarrollos y cierres que corresponden. Porque la parte teórica yo sé que es compleja,

es tedioso lo de las planificaciones y todo, pero cualquiera de nosotros podemos ayudarnos, apoyarnos en el otro para desarrollar una planificación, en cambio en la clase grabada te enfrentas solo frente a un grupo.

Sujeto 8: Aparte de que vas a hacer una clase ideal, con todos los detalles, que no es lo que hacemos en el día a día. Entonces la evaluación docente, para mí, es una planificación ideal, pero en el día a día no es así. Sí, tenemos las cosas básicas, la actividad que yo quiero trabajar, con su inicio, desarrollo, cierre y su evaluación, pero acá tienes que ponerle los puntos, las comas ¡todo! y la realidad no es así.

Moderador: Si ustedes pusieran la planificación que utilizan diariamente en el portafolio ¿Cómo creen que saldrían evaluados?

Sujeto 8: Le faltarían muchas cosas, yo creo.

Moderador: ¿A pesar de que estas son útiles para ustedes en el día a día?

Sujeto 8: Y son prácticas y hacemos todo.

Sujeto 12: Es que hay que considerar el tipo de escuela en el que estamos.

Sujeto 8: En cambio, los evaluadores no van a decir “esta escuela es así y esta escuela es acá”.

Sujeto 9: Yo creo que la evaluación docente no mide, no se van al contexto en el que tú estás trabajando. O sea, ellos tienen parámetros de evaluación y frente a esos parámetros te miden, porque no conocen la realidad, no conocen la realidad en la que tú estás trabajando, entonces, no podemos comparar esta escuela con el liceo República de Brasil o con la Escuela España, estamos hablando de niños completamente distintos, de contextos de donde vienen los niños, completamente distintos. Entonces la evaluación docente ¿Qué dice? “Esto es lo que se mide: lo cumple, no lo cumple, lo cumple, no lo cumple”, y ahí te dicen si salió destacado, competente, básico o insatisfactorio, pero el contexto en sí no lo miden, el contexto en que uno trabaja no lo mide, dicen “esto es lo que nosotros medimos y esto es lo que a nosotros nos sirve, y si usted no cumple esto, salió mal”.

Sujeto 12: La escuela ideal.

Sujeto 9: Es lo mismo que cuando uno sale de la universidad y viene con todos los ideales, los cuales dependen de donde vayas a trabajar, porque si me voy a la Alianza Francesa sí va a ser una escuela ideal, o al Colegio Concepción, pero si me vengo para acá o me voy a otra escuela municipal, no es así.

Sujeto 10: ¿Cuántos colegas llegan a la práctica y dicen “¡Ay! yo no sirvo para esto”?

Sujeto 9: ¡Exacto! Acá nos pasó que vinieron colegas que duraban un día, venían a reemplazos; una duró una semana y otra duró un día, porque estaba acostumbrada a colegios particulares subvencionados. Entonces no pudo ¡no pudo! estuvo dos bloques y dijo “no, renuncio”.

Sujeto 11: Por eso le hallo toda la razón a **Sujeto 10**; la clase filmada, aunque sea preparada, los niños son muy impredecibles, entonces es la que más nos desgasta en realidad, porque estamos pensando: “me pueden interrumpir con una pregunta que no vamos a poder responder bien y con todo el tiempo”, porque son sólo 45 minutos que se hacen eternos cuando en el curso hay un gran porcentaje de niños que no responden bien con su comportamiento dentro de la clase. Entonces, esa es la parte que a mí no me ha gustado de la evaluación, que tiene muy poca ponderación, tiene un 10% y así se ve la actuación de un profesor porque, sobre todo en esta escuela, donde los niños no son muy llevaderos con el comportamiento dentro de la sala de clase, casi las normas no las respetan. Entonces, claro que a nosotros nos apoyan y dicen “la señorita se está evaluando”, yo les digo que ellos también se están evaluando. Entonces en eso, no hay que decirles a los niños “¿saben? hoy me van a evaluar en la clase”, porque también se involucra a los demás. En mis evaluaciones, siempre he tratado de decirles a los niños que ellos también están dentro, siempre les digo así. Entonces ¿con qué criterios

ellos bajaron tanto la ponderación de esa clase filmada? porque lo demás es apoyo, uno se apoya en las diferentes fuentes que uno puede tener, más los colegas, como que no tienen tanta validez. Lo que yo hallo positivo de este MBE, es la estructura de la clase. Quedamos con esa estructura que antes como que no había, era muy difusa. Uno entraba con la clase planificada, pero los tiempos se les arrancaban, les llegaba la campana antes del "cierre", pero no le colocábamos la palabra cierre en ese tiempo, pero tratábamos de terminar la clase y se nos escapaban los tiempos. Entonces, a mí me gustó, personalmente, en ese aspecto; se aprende a ordenar en el tiempo, para que el niño al final se haga una retroalimentación, entonces "¿Qué aprendieron en esta clase? ¿Qué les costó más?", ese comentario hacia los niños, compartir con los niños, es lo que me gusta.

Moderador: ¿Están todos de acuerdo con que la clase grabada debería tener una mayor ponderación entre todos los instrumentos del sistema? ¿Y respecto a la evaluación de pares, referencias de terceros y autoevaluación?

Sujeto 13: Esos son subjetivos porque, a lo mejor, a veces se toman opiniones personales más que concretamente del trabajo, entonces no es tan objetiva la observación o la evaluación que se hace respecto a ese ítem. Puedes ser un excelente profesor, pero a veces el criterio que usan es algo personal, no algo laboral.

Sujeto 10: De hecho, en ese sentido igual, por supuesto que es correcto que uno como docente maneje conceptos claves, es fundamental, pero si uno da opiniones diciendo exactamente lo mismo, con otro tipo de palabras, aunque sean técnicas, no es lo que te están evaluando, sales mal. Entonces, creo que no es correcto tampoco, porque uno puede manejar conceptos técnicos y expresarlos, pero si no es ese, está mala la respuesta.

Sujeto 13: Está mal el criterio, en sentido, para evaluarnos.

Sujeto 14: Es la famosa rúbrica. Yo estoy de acuerdo en el asunto de la evaluación a los docentes, totalmente de acuerdo con el MBE, que nos normaliza. Pero no estoy de acuerdo en la forma en que se aplica la evaluación docente. Ahora, el armar el portafolio es donde está el escollo; para los profesores la parte más complicada es el portafolio.

Sujeto 13: Es muy tedioso, porque tampoco tenemos los tiempos.

Sujeto 7: Porque es un tiempo extraoficial, extracurricular.

Sujeto 11: El tiempo, ese es el problema.

Moderador: ¿Porque no hay una coordinación entre el trabajo ustedes hacen y el año en que les toca ser evaluados?

Sujeto 9: ¡No! nosotros seguimos trabajando.

Sujeto 7: Nosotros tenemos que compatibilizar, añadir o sacar de tu tiempo personal, porque igual tienes que hacer tus propias planificaciones.

Sujeto 10: De hecho, tenemos colegas que, por ejemplo, ahora están ejerciendo en lenguaje y les toca planificar en matemática. Entonces, si están desarrollando sus clases de lenguaje ¿Por qué no planificar de lenguaje y que se ajuste a la realidad? ¿Por qué, si yo estoy planificando para lenguaje, estoy haciendo mis clases de lenguaje? con mayor razón podría salir destacado, porque es mi desarrollo actual. En cambio, me piden que planifique en matemática y tal vez no sea especialista en matemáticas, o por supuesto, como somos profesores de básica, tengamos las competencias pero no la especialidad, entonces sería más complicado salir destacado.

Sujeto 11: Eso pasa en el primer ciclo, porque en el segundo ciclo es en la especialidad.

Sujeto 13: En diferencial también es distinto, uno tiene la opción de elegir en qué se va a evaluar, según la especialidad que tenga cada uno.

Moderador: ¿De qué manera deben responder o qué deben hacer para estar bien evaluados en el sistema de evaluación docente?

Sujeto 8: Primero, leerse todo el Marco para la Buena Enseñanza más de una vez.

Sujeto 10: Como 10 veces.

Sujeto 13: Familiarizarnos más que leerlo, porque yo creo que todos lo hemos leído, o más que familiarizarse con el MBE, manejarlo, aprenderlo a utilizar, porque hay palabras claves que dan luces para poder hacer las cosas, entonces manejarlo y de ahí, yo creo, no cuesta mayormente hacer la evaluación.

Sujeto 8: Organizar el tiempo de trabajo, porque de repente dicen “en dos semanas lo puedo hacer” y no es así. Porque además de lo que significa planificar, te dan un espacio determinado y no puedes salir de ahí y tu actividad, a lo mejor, ocupa este espacio y tienes que ir achicándola, achicando, achicando y te va cambiando el tiempo que tienes, ocupando más del tiempo que destinaste y te desorganizas. Al final, tienes que organizarte y con tiempo para ir de a poco, tener el tiempo para ir corrigiendo, tener el tiempo de ir adaptando, no es una cosa que se pueda hacer porque, como decíamos, el tiempo no lo tenemos, porque tenemos que continuar con nuestro trabajo todos los días, hacer las reuniones, en la casa todo lo que conlleva ser dueña de casa, o sea, una o dos de la mañana tú lo estás haciendo tranquilamente en el computador, dele que dele.

Moderador: ¿Eso es parte del agobio laboral?

Sujeto 7: El redbull es nuestro mejor amigo.

Moderador: Cuando ustedes reciben los resultados de la evaluación, la retroalimentación que ahí se hace ¿consideran que es efectiva? ¿Esa retroalimentación es efectiva para mejorar sus prácticas docentes?

Sujeto 11: Yo creo que sí.

Sujeto 13: Yo creo que toda retroalimentación bien fundamentada y que tiene un criterio pedagógico, por así decirlo, siempre suma.

Moderador: ¿Y es el caso de la evaluación docente?

Sujeto 13: En mi caso no lo sé, porque yo me evalué este año y los resultados llegan en marzo.

Sujeto 7: Lo otro es que se demoran tanto en llegar, a nosotros nos ponen un plazo tan breve, nos piden todo para enero ¿Por qué no nos pueden dar nuestros resultados más luego? ¿Durante el año? no esperar el próximo año, para no tenernos en ascuas.

Moderador: ¿Y le dan valor? es decir ¿Es un buen parámetro para ustedes el resultado de esa evaluación?

Sujeto 8: No, definitivamente no, pero ayuda.

Sujeto 7: Pero nos ayuda a mejorar nuestras falencias.

Moderador: ¿Da luces pero no es tan definitivo?

Sujeto 10: Crea una autocrítica también, qué fundamentos básicos puedes mejorar. Pero ¿que impacte en tu quehacer pedagógico? no sé si sea tan significativo.

Sujeto 7: Un *mea culpa*.

Moderador: Cuando se crea la evaluación docente, se establecen dos objetivos son principales; primero, medir en qué condición se encuentran los profesores, y segundo, la calidad de la educación en el país ¿creen ustedes que se alcanzan estos dos objetivos?

Sujeto 7: No, yo creo que no.

Sujeto 14: Yo pienso, como lo dije anteriormente, que no estoy de acuerdo en la forma. Ahora creo que el tema es el siguiente; en el portafolio, por ejemplo, hay algunos aspectos que nos cuestan más. Al relacionar la estadística, me dicen que en la planificación y en la evaluación es donde estamos al debe, entonces invirtieron tanta plata, millones de pesos que significa esta evaluación ¿No será menos plata y más efectivo para mejorar la calidad de la educación capacitaciones? como por ejemplo, en el momento que nosotros dijimos: “capacítennos, cursos de evaluación o de planificación”. Yo creo que por ahí va la cosa.

Sujeto 7: Porque por ejemplo, sales de la universidad y te encuentras con que tienes que usar un libro de clases, te encuentras con un montón de cosas, que por lo menos a mí, la Hortensia Valderrama no me las enseñó, ni Aguirre ni nadie. Entonces, te encuentras con un montón de cosas y al final tú aprendes errando.

Sujeto 8: Además, yo creo que la calidad de la educación no va a mejorar con que nosotros salgamos destacados o básicos, porque somos el tercer o cuarto factor que influye en la educación de un niño. Primero está la familia, su contexto familiar, los medios de comunicación. Entonces nosotros, por muchas maravillas que pudiésemos hacer, el niño antes tiene un millón de estímulos y si en su casa no tiene las herramientas o el estímulo familiar, como para asumir que educarse es importante para él.

Sujeto 7: A nosotros nos toca una pega mucho más dura, mucho más difícil.

Sujeto 15: Entonces la calidad no pasa solamente por nosotros. Y al respecto de los otros factores, no se hace nada, o sea el bombardeo esta solo con nosotros.

Moderador: Los planes de superación profesional ¿Ayudan a mejorar en el sentido de la evaluación, la planificación, etcétera?

Sujeto 10: Es que los PSP en realidad, no sé qué tanto ayudan a mejorar como profesor, lo que te da es como salir destacado...

Sujeto 14: Cómo responder bien la evaluación.

Sujeto 10: Como los preuniversitarios; en un preuniversitario te dan las claves de qué descartar y qué no descartar, qué responder, entonces los PSP te dan esas herramientas, no te enseñan a mejorar tu quehacer pedagógico. Por eso sería, como dice mi colega, estoy muy de acuerdo con él en lo de las capacitaciones, deberíamos estar en capacitaciones periódicas, permanentes y presenciales. De hecho, las capacitaciones por PSP, por ejemplo, en la realidad, no sé si alguno a hecho, yo creo que sí, varios, hay mucha gente que hace en una semana todas las tareas y sale aprobado y hay gente que se dedica realmente, aprende y sale reprobado. Entonces tampoco son capacitaciones tan efectivas.

Moderador: ¿Están más bien destinados a decirles a ustedes cómo hay que responder la evaluación docente?

Sujeto 13: No sé cómo se trabaja para responder.

Sujeto 8: Aparte que son poquísimas sesiones, no es que te tengan todo un año estudiando.

Sujeto 10: Además, son en un período que no corresponden. Es decir, a los que salen básicos les toca esto y les toca nuevamente el próximo año evaluarse, pero los capacitan después de la evaluación docente, de la siguiente, entonces tampoco corresponde al período, no es el adecuado.

Moderador: ¿Hay, entonces, una falta de organización?

Sujeto 10: Si lo dijéramos así, sí.

Moderador: Y las PSP ¿son fuera del horario de trabajo?

Sujeto 8: También es horario extra.

Moderador: Al momento de responder la autoevaluación ¿Qué aspectos consideran? ¿Consideran su práctica completa o consideran los elementos del MBE?

Sujetos 13: El MBE da las directrices como para apoyarse, pero uno lo fusiona con la práctica que va realizando, porque por ejemplo, uno se guía, pero si uno nunca ha hecho esa práctica no es objetivo lo que tú estás planteando, lo que tú estás plasmando en el papel. Se fusionan las dos.

Moderador: Y la autoevaluación ¿Es eficaz? Hay estadísticas a nivel nacional que indican que sobre el 90% de los profesores se autoevalúan en la categoría destacado y al comparar los resultados obtenidos con el portafolio, la mayoría de los profesores se encuentran entre básico y competente ¿Por qué creen que se da esta diferencia en los resultados?

Sujeto 10: Si tú te pones básico, obviamente al final te va a restar.

Sujeto 8: Es para que te sume.

Labios rojos: Todos recomiendan responder destacado.

Sujeto 10: Te puedes poner básico y en el portafolio sales competente, en la grabación básico, y al ponderar te va a salir básico. Mejor me pongo destacado, respondo lo que tengo que responder.

Sujeto 14: En el fondo, es para mejorar el resultado.

Sujeto 8: Además, creo yo que uno trata de hacer las cosas lo mejor que uno puede, pero hay otros factores que inciden, si no puedes lograr mejores resultados es porque no depende solo de mí.

Sujeto 14: Además, cuando tú te pones destacado tienes que justificar y la justificación tiene que estar correcta. Yo siempre me coloco destacado y justifico como se me solicita, y si no, me la bajan, entonces yo creo que hay una mala elaboración, no hay un asunto ahí de autoevaluación con el famoso portafolio.

Sujeto 15: Aparte, que la autoevaluación tiene que estar de acuerdo con las palabras claves del MBE, entonces, según el dominio, el indicador y el criterio tienes que empezar a buscar las palabras e identificar cuáles son las palabras clave para poder responder destacado. Es ambiguo.

Sujeto 10: O sea, volvemos a lo mismo de la evaluación par, porque si yo me autoevaluó, yo puedo tener una percepción propia, una percepción de lo que dicen los colegas, de dirección y una opinión personal, entonces ¿Cómo pueden considerar mala una opinión personal si no está una palabra clave? Entonces, para mí, tampoco es efectiva.

Moderador: Entonces ¿Es eficaz la autoevaluación? ¿Sirve como un proceso de reflexión de mis propias prácticas pedagógicas?

Sujeto 8: No. Las reflexiones las hacemos en las reuniones, en los consejos, cuando tenemos una problemática con algún alumno determinado. Ahí, en relación a la problemática con ese niño nosotros hacemos reflexiones.

Sujeto 13: Yo creo que el análisis de clase o de lo que uno hace diario se hace constantemente de forma personal. Cuando hay un tema puntual se conversa, se retroalimenta con los colegas se llegan a acuerdos, porque tu práctica me sirve a mí y la mía también te sirve, entonces, de eso se trata. Pero la retroalimentación de uno es constante, yo creo que todos los días uno se pregunta ¿Cómo lo hice? ¿Lo hice bien o no? ¿Me sirvió? ¿Logré lo que quería hacer? Directa o indirectamente se

hace, a lo mejor no se hace tan sistemático como con un rúbrica o un pauta de cotejo, pero yo creo que sí se hace el análisis de uno diario.

Moderador: Y esa reflexión grupal o individual ¿Está reflejada en la evaluación docente?

Sujeto 15: No, porque en ninguna de las preguntas te preguntan sobre los problemas que se presentan, excepto en la autoevaluación donde es de contexto, o solamente van dirigidas, por ejemplo, en el desarrollo de la clase, en la planificación que tú realizas, pero en ningún aspecto va considerado qué ocurre en el transcurso del año, el portafolio no va dirigido a eso sino que en una clase ideal donde demuestres una realidad exitosa, donde no consideran todos los aspectos que hay detrás de esa evaluación, no consideran el contexto social, cultural, la clase de niños que tenemos en el aula, los conflictos que se presentan ¡No! Ellos quieren un ideal, por lo tanto, en la misma clase filmada, en los mismos aspectos no se puede presentar un inconveniente con un niño porque no se toma a favor, se considera una debilidad del docente, entonces, en ese aspecto, una evaluación es como condenarte a algo, sales con éxito o fracaso, lo mismo pasa con los profesores que les va mal. Pueden ser excelentes profesores pero por x motivo una evaluación les falló y lo condenan, lamentablemente, y así ocurre en lo poco objetivo que son las evaluaciones, el mismo hecho que hay muchas personas que pagan por una evaluación para solamente quitarse el estrés de encima, entonces, tampoco es un instrumento que sea objetivo.

Sujeto 13: No tiene tampoco una continuidad, porque si bien tenemos cuatro meses para hacerlo, pero para mí una evaluación tiene que tener una continuidad “evalué esto tuyo, ahora voy a evaluar otra parte. Evalué lo teórico, ahora quiero evaluar lo práctico y después quiero verte en terreno, cómo llevas esto acá”, entonces no hay una continuidad, sólo es por eso no más, por eso te evalúan y puedes salir básica y eres muy buena profesora.

Sujeto 15: Y ha ocurrido en otras oportunidades, o incluso salen insuficientes porque al momento de realizar una evaluación no tienes conocimiento de qué es lo que realmente te quieren evaluar, entonces, durante la marcha, recibiendo comentarios, lo que te puedan entregar de orientación, porque ni siquiera hay un formato de planificación que sea el correcto, porque muchos establecimientos tienen diferentes formatos de planificación y al momento de tener una hoja en blanco no sabes si es correcto, no sabes si tienes que incorporar los recursos, dejarlos explícitos, los objetivos, declararlos, las preguntas, entonces te quedan muchos vacíos

Moderador: ¿Qué aspectos positivos tiene el actual sistema de evaluación?

Sujeto 8: ¿Ninguno? (Risas)

Sujeto 7: Te invita a reflexionar

Sujeto 13: La reflexión.

Sujeto 10: La pequeña práctica de autocrítica que te queda después de desarrollar la evaluación o después de tener tus resultados, creo que es podría ser un aspecto positivo.

Sujeto 15: El aspecto positivo es que vuelves a estudiar lo que dejaste de lado, porque en la universidad ves el MBE, ves el formato de planificación...

Sujeto 8: Se estudia para la prueba.

Sujeto 15: Entonces nos preparamos y vemos un conocimiento que en la práctica no se lleva mucho a cabo, más que nada tú vas experimentando y lo que vas logrando lo vas adquiriendo, pero no es algo que tú llesves a lo concreto.

Moderador: ¿Y negativo?

Sujeto 10: Todo es negativo, el estrés provocado, la falta de tiempo extra para realizar las actividades, una evaluación que no es eficaz.

Sujeto 13: Los pocos criterios también.

Sujeto 10: Es descontextualizada.

Sujeto 13: Es poco criteriosa en algunos ítems que no son acordes a la realización que uno hace del trabajo diario, mi opinión personal también es que...

Sujeto 9: La falta de tiempo también, para todo lo que exigen es muy poco tiempo.

Sujeto 15: Incluso la motivación que uno tiene que tener para llevarla a cabo es una aberración, realmente juega en contra, porque muchas personas que no están sujetos a que sean evaluados, no quieren evaluarse porque le ven la parte negativa a la evaluación, no lo positivo, aparte del riesgo que muchas personas consideran después que llegan los resultados, si sales básico o insuficiente te juzgan, te condenan por una evaluación que quizás la hiciste sobre la marcha pero eres excelente profesional, excelente profesor, con las personas, con los apoderados, lo que lamentablemente no se ve reflejado en una evaluación.

Moderador: ¿Hay una diferencia entre salir mal evaluado y ser mal profesor?

Sujeto 13: O salir bien evaluado y ser buen profesor.

Sujeto 7: Es como en la Universidad, el compañero que salió con distinción máxima, con premio Universidad de Concepción, profesor con x especialidad, que tú lo pones en una sala de clases y no rinde, no tiene el talento, no tiene el "ángel" para poder llegar a los alumnos.

Sujeto 13: O lo contrario, los que son bien evaluados pero son malos profesores. Lo que decía la colega, lo que hacen muchos colegas, "hazla tú y te pago", para quitarse el estrés y hay colegas que sí lo hacen y salen competentes y eso no quiere decir que sea buen profesor o mal profesor.

Sujeto 14: Eso es que está bien contestada la evaluación.

Sujeto 13: O sea, en el papel está bien pero lo que realmente es tu práctica, lo que realmente haces a diario no está reflejado.

Sujeto 11: Lo que parece que ministerio no sabe es que hay una gran cantidad de horas que uno dedica y que las saca del tiempo de familia, de horas de sueño, de fin de semana, eso contribuye solamente al estrés laboral.

Sujeto 7: Y el estrés nos hace rendir menos, cuando nosotros no nos sentimos bien, por lo menos yo, este año me tocó rendir mi portafolio, empecé con problemas de colon, con crisis de angustia, entonces eso no es sano para mí, no es sano para mi entorno.

Sujeto 10: Ahí yo no estoy de acuerdo contigo, porque es bueno cierto porcentaje de estrés para uno mismo autoexigirse.

Sujeto 7: Pero hay cierto límite.

Sujeto 10: Pero la evaluación docente sobrepasa todos esos límites.

Sujeto 11: Sólo no tener tiempo, provoca un estrés enorme y con todo lo otro que conlleva "si salgo esto, si salgo lo otro ¿y si vuelvo a salir?" por ejemplo básica o insuficiente, se va sin nada, entonces eso también. Y lo otro es el perfeccionamiento, con todos los resultados de las evaluaciones, se sabe que los profesores están en déficit en la evaluación, pero no nos llega ningún perfeccionamiento serio, responsable. Son unos cursos pocos en que uno va a un lugar, pero un perfeccionamiento hecho por una universidad, presencial, eso es lo que echo de menos, ahí hay una inconsciencia enorme de parte del ministerio.

Sujeto 15: Porque si se colocan a pensar solamente en las personas que llaman a "capacitarse", que son a los profesores que salen dos veces básico o insatisfactorio, entonces ahí recién los llaman y es una cosa de agresión porque además tienen

que dedicar tiempo que no tienen, porque la evaluación olvida que somos personas, que somos docentes, que tenemos familia, que tenemos un hogar, que muchos estudian, que muchos trabajan aparte del establecimiento, entonces, ese tiempo te lo limitan y te lo condenan porque, por ejemplo, ¿Cuántos de aquí, a la una o dos de la mañana, haciendo el portafolio, compartiendo información? “¿Te parece coherente? sí” y después aquí tenemos que estar rindiendo en las mismas condiciones. Aparte, hay personas que no tienen tiempo para ir a perfeccionarse y es una condición, sino, te cortan tu labor como docente y quedas mal juzgado porque a cualquier parte que tú vayas no van a querer a un profesor insatisfactorio o básico.

Sujeto 8: Y otra cosa que, además, económicamente no tienen ninguna incidencia que tú salgas destacado. Uno sabe que en las empresas los trabajadores destacados sí tienen un incentivo y por eso se esfuerzan, pero nosotros nada.

Moderador: ¿Y la AVDI?

Sujeto 15: El AVDI es una cosa tediosa, por ejemplo, yo di el AVDI y como fui evaluada en primer ciclo me tocó dar lenguaje, matemática, historia, ciencias, yo creo que la materia de primero básico a segundo medio, aparte de los pedagógicos, entonces, es trabajo extra.

Sujeto 9: Hay que volver a estudiar.

Sujeto 11: Es una prueba de conocimientos.

Sujeto 10: O sea, ahí la motivación es la del dinero extra, pero...

Sujeto 15: Pero ¿y si te va mal? tampoco sirvió de mucho...

Sujeto 11: Porque te llega la plata cada 3 o 4 meses.

Sujeto 15: porque, por ejemplo, dice continuidad de la evaluación, y lamentablemente la continuidad de la evaluación docente es el AVDI y el AEP y terminamos, pero tampoco es una cosa de motivación propia para decir “si gano tan poco, voy a esforzarme para tener un ingreso extra”, pero no es algo que te digan “sabes, saliste bien evaluada; te vamos a incrementar el 5% de tu sueldo sólo como motivación, para que tengas una postura diferente a ser evaluada”, pero no es así, a ti te puede ir bien en la evaluación pero tienes que volverte a evaluar para recibir un premio y si te va mal en esa evaluación, perdiste, entonces...

Sujeto 11: Y es una prueba de conocimiento y es pesada, porque te dicen matemática de segundo ciclo, ahí me evalué yo y había gente de enseñanza media, entonces, estaba tremendamente difícil la prueba y ahí uno se decepciona y dice “si me evalúan en segundo ciclo, que sea de quinto a octavo”.

Moderador: O sea, tener resultado competente o destacado ¿Sólo da el derecho de optar a la AVDI? ¿Además hay que preparar una nueva prueba?

Sujeto 9: Porque para dar el AVDI, tienes que haber hecho el portafolio.

Sujeto 15: Y haber salido competente o destacado.

Sujeto 11: Esto en el fondo, creo que dicen “perfecciónense” y creo que por ahí va la cosa, “pero con su bolsillo, saquen de su cartera”.

Sujeto 15: Porque uno se puede perfeccionar con los cursos del CPEIP, pero tampoco es una cosa objetiva, no hay un tutor que esté presencialmente explicándote la materia o tus dudas, porque tú a veces escribes y pasan horas o días y recién recibes alguna respuesta. Aparte que ni siquiera te lo acreditan, porque tú haces cursos pero ¿a cuántos nos llegan los certificados? a ninguno o uno porque reclama más que otro pero no es una cosa que te digan “voy a realizar este curso porque me sirve, tiene 40 horas” pero tampoco hay un respaldo que diga que tú hiciste este curso, no hay un certificado a cambio.

Sujeto 11: Y lo otro es la falta de respeto también, si en el papel dice que le fue más o menos bien en el AVDI, dice el papel que le dan cada 3 meses cierta cantidad y por cuatro años, y no es cada 3 meses. Uno espera a los 3 meses o no lo espera pero dice “más o menos por esta fecha me tiene que llegar” pero pasa el tercero, el cuarto, el quinto, el sexto, y uno va a decir ¿cuándo llega lo del AVDI? y ellos no te responden nada, entonces, es una falta de respeto enorme. O sea, exigen, pero cuando hay que exigirles a ellos, no hay tiempo para nada. Te puede llegar en septiembre o en agosto, “estas platas siempre llegan tarde” dicen ¡Así no más! y ahí uno tiene que esperar. La falta de cumplimiento de las fechas a mí me carga.

Sujeto 15: Y además, no es objetivo cuando te dicen que si te va bien en el AVDI vas a tener 4 años, porque hay criterios, hay personas que reciben un año, dos años, según los resultados pero tampoco hay ningún documento estandarizado. Por ejemplo, saliste destacado o competente, recibes durante los cuatro años, o saliste competente y en la evaluación saliste básico vas a recibir dos años, no, tampoco sale eso, es súper subjetivo al no decir cuánto tiempo vas a recibir ese “premio”.

Sujeto 11: Y además dice que si estas en escuelas vulnerables se aumentará el 65%, te arman algo como ficticio, bonito, que tampoco es.

Moderador: Los instrumentos utilizados por el SEDPD ¿Son pertinentes para evaluar la calidad de un profesor?

Sujeto 11: No.

Sujeto 15: Yo creo que deberían hacer un seguimiento, por ejemplo, de una semana, un mes te vamos a ir a evaluar, un mes vamos a chequear las reuniones de apoderados, vamos a ir al consejo de profesores para ver cómo te expresas, si eres participativo o no, algo que realmente sea objetivo a nuestra realidad.

Sujeto 10: Además te vamos a ir retroalimentando inmediatamente, porque así vamos mejorando tus prácticas, con una buena retroalimentación inmediata, así tú puedes ir mejorando. Pero si esperamos al otro año y en marzo te dicen si saliste bien o saliste mal, mis prácticas actuales no se benefician de esto.

Moderador: ¿Qué modificarían ustedes para mejorar el sistema de evaluación?

Sujeto 9: La forma de evaluar.

Sujeto 7: La forma de evaluar y la forma de entregar asignaciones a los profesores competentes y destacados, porque es tiempo extra que nosotros regalamos a eso y así como nos exigen deberían retribuirnos eso que hemos invertido.

Sujeto 15: O por último en tiempo.

Sujeto 7: Claro, por último en tiempo.

Moderador: ¿Pero seguirían utilizando el mismo sistema?

Sujeto 11: No.

Sujeto 13: No.

Sujeto 15: Es que el sistema no es objetivo ¿Qué sacas con pagar un portafolio y vas a salir competente o destacado? Pero la persona que te evalúa lo hace solamente de la filmación y los documentos, pero ¿Cuándo observa tus prácticas, realmente? porque para engrupir uno puede tener talento o falencia. Y es real, es inventarte un cuento perfecto, pero no es objetivo, porque objetivo es entrar en la sala, ver los conflictos, cómo los logras dominar, si los llevas a cabo o no, si logras el aprendizaje con los estudiantes, eso es objetivo.

Sujeto 10: Cómo recibimos golpes mientras hacemos clases con niños complejos, cómo vienen a insultarnos los apoderados, cómo a algunos colegas les han pegado cuando vienen apoderados, porque hubo una diferencia de opinión...

Sujeto 15: Cómo contienes a un niño que te dice un lindo rosario de garabatos, esa es la realidad de nosotros lamentablemente y es lo que nos toca.

Sujeto 10: Y cómo sigues con tu clase después de eso.

Moderador: ¿Y quién los podría evaluar, en ese sentido?

Sujeto 15: Tendría que ser docente.

Sujeto 7: Un ente externo que sepa, que esté inmerso en un contexto similar al de nosotros pero no de nuestro establecimiento, de alguien que entienda nuestra realidad, no un ingeniero comercial.

Sujeto 11: Que es su currículum tenga que ha trabajado en algún establecimiento semejante a esa escuela.

Sujeto 10: Y tal vez que se integre al establecimiento, que se instale en el establecimiento en un período de tiempo adecuado, tal vez un año de evaluación a todos los docentes, que vea el contexto, que esté inmerso en lo que sucede realmente.

Sujeto 7: Que observe a los alumnos también, a los apoderados, las reuniones de los apoderados.

Sujeto 13: En todo lo que hace uno diario.

Sujeto 10: Y que la problemática esté tomada absolutamente en cuenta.

Moderador: ¿Y un evaluador interno?

Sujeto 8: También puede ser.

Sujeto 7: También puede ser.

Sujeto 15: Pero que sea objetivo, porque a veces pueden haber lazos de confianza o de amistad tal que yo pueda decir “voy a ir a ver a tal profesor, que me cae bien, le voy a dar puras buenas”, tampoco es objetivo.

Sujeto 13: En ese caso es preferible que sea externo al colegio...

Sujeto 11: Sí.

Sujeto 13: porque entre nosotros, o con los directivos se presta para eso y muchas veces pasa.

Sujeto 15: Entonces necesitamos que sean objetivos, por lo tanto, una de las ventajas que tiene la nueva carrera son las mentorías, nos guste o no, las mentorías van a ser las personas más objetivas al momento de evaluar, quizás eso es más objetivo que un portafolio, o quizás bien el portafolio, para recopilar documentos, para ver las planificaciones, las evaluaciones, sí, está bien, nadie te va a decir que está mal, pero realmente una persona que sea objetiva, que esté en la clase contigo, que vea los conflictos que se presentan, como tú los solucionas o como tú lo intentas, por último. Pero no un documento donde la mayoría son puras fantasías o ideales, o que realmente nos perfeccionen “a todos los profesores de kínder los vamos a mandar a un curso de evaluación donde reconozcan qué es lo que quieren evaluar” pero no temas al azar ¿Será esto? ¿Tendrá este criterio? ¿Consideraré este instrumento de evaluación? En la planificación ¿tendré que considerar estos criterios? porque realmente no lo sabemos, yo al menos, cuando hice la evaluación me costó mucho. Yo le decía, por ejemplo, a **sujeto 13**, “¿Tendré de incluir los recursos aparte? ¿O los tendré que poner durante el desarrollo de la clase y que los deduzcan, que deduzcan los recursos que voy a utilizar? o los instrumentos con los que voy a evaluar ¿Lo dejaré planteado? ¿O solamente ellos deberán deducir que hice una autoevaluación o un test? ¿O realmente tengo que tenerlo? porque hasta el día de hoy yo al menos eso no lo tengo claro. Primero lo hice de una forma, incluí toda la estructura, los recursos y los instrumentos de evaluación y después me dijeron que no era así, inicio, desarrollo y cierre tienen que estar incorporados y hasta el día de hoy me pregunto ¿cómo son las planificaciones? Y tampoco son objetivas porque muchos establecimientos que utilizan un formato y otros utilizan otro formato, entonces tampoco es coherente.

Sujeto 10: También, tal vez, dar la instancia en el establecimiento, en horario de trabajo, que nos den un momento para reunirnos todos los que estamos siendo evaluados, compartir ideas, porque al final, estamos siendo evaluados individualmente y una escuela con trabajo individual no funciona, el trabajo es de todos y es colaborativo, es cooperativo, entonces no puede ser evaluado uno..., o sea, tal vez tus prácticas profesionales, por supuesto que sí, pero si lo llevamos a la realidad, para que una escuela funcione, para que un niño aprenda, no depende de uno, depende de todos.

Sujeto 11: Hay factores comunes.

Sujeto 10: Y eso no está reflejado en la evaluación docente.

Sujeto 11: Mire, gracias a ustedes estamos hablando esto ahora y no habíamos tenido otra instancia. Se habla un poco en los consejos, pero así, tan largo, no, es la primera vez.

Sujeto 13: Tampoco hay como un lineamiento por parte directivo en que te digan “este es tu portafolio, estas son las partes en las que puedes averiguar, te puedes asesorar por esta persona”. No, te entregan tu portafolio y arréglatelas como puedas, ve tu horario, ve como lo puedes hacer. Hay directores que sí dan horarios dentro de tu jornada pero hay otros que no.

Sujeto 8: De repente un rato en el consejo de profesores, a los colegas que se están evaluando se les libera para que vayan a trabajar, cosas así, pero son contadas con los dedos de una mano.

Sujeto 13: Pero no tiempo como para decir que no voy a ir a una clase porque no puedo.

Sujeto 15: Aparte que te quitan tiempo, te lo entregan antes de irte de vacaciones.

Sujeto 13: A nosotros nos entregaron después.

Sujeto 11: Eso puede ser positivo o negativo.

Sujeto 15: A la mayoría se lo entregan antes.

Sujeto 10: En realidad, antes de vacaciones de invierno uno dice “al fin voy a descansar, voy a desestresarme” y te lo entregan “tome, trabaje”, entonces, por esa parte mal, podría ser que te dijeran en marzo este año usted va a ser evaluado, bueno, todos los años uno sabe más o menos a quién le toca evaluarse, pero de marzo y que sea coherente con la clases, pertinente con las clases que vas a planificar.

Sujeto 15: Lo otro es el portafolio, tan ambiguo, porque en el primer ciclo vienen los objetivos que tú puedes escoger para desarrollar. Segundo ciclo no tiene los objetivos declarados, entonces muchos profesores empezaron a planificar en el objetivo que quiere, yo por casualidad entré a la página y busqué hasta que encontré los objetivos que se iban a evaluar, pero en el portafolio no venían declarados, entonces muchos habían hecho otras clases, otros objetivos.

Sujeto 13: En diferencial tampoco vienen, tú buscas tu área, buscas tu objetivo y tú lo desarrollas y nuestras horas son distintas a las horas de los demás y te tiene que coincidir la planificación “a ver, son ocho: una de una, dos de otra...” y a veces no te coincide, tampoco viene la directriz clara como para poder hacer eso, no está adecuado al tiempo real del profesor. Yo tuve la suerte de tener un colega que me orientó un montón y gracias a ella pude orientarme y pude realizarla pero otros colegas no, no tenían idea de cómo hacerlo, porque en el portafolio no viene, no viene declarado explícitamente cómo se hace.

Sujeto 15: El año pasado fue un fiasco, muchos hicieron sus planificaciones con el objetivo que ellos quisieron y ¿cuántos lograron corregirlo a nivel nacional si no sabíamos los objetivos que realmente se iban a evaluar? Imagínate: empiezas a buscar por motivación propia portafolio, pero te mandan a tantas páginas, por ejemplo te metes en Docentemás, y empiezas a buscar criterios, proyectos de ley, formatos y mil cosas que son como... abres una hoja y te salen como veinte, empiezas a leer, “ya, este no”, no hay una cosa que sea puntual donde diga por ejemplo, objetivos 2015 de primer y segundo ciclo y que te los den. No. Porque con suerte te los vas encontrando después de leer un montón.

Sujeto 13: Y están ahí como entre líneas, no están expuestos claramente.

Sujeto 10: en fin, al final de todo, una evaluación no debería ser un estrés, debiera ser algo para que tú sepas que vas a poder mejorar después de la retroalimentación de esta evaluación, por lo tanto, no debiera ser un estrés, y lo que provoca la actual evaluación docente es solamente estrés y sobrecarga de trabajo...

Sujeto 13: Y te enmarca, también.

Sujeto 10: y además, si no sales bien evaluado, a nivel social de tus pares igual te sientes disminuido y además, en cuanto a la dirección con temor a seguir trabajando o no.

Sujeto 15: Yo creo que uno hasta se bloquea, recuerdo que cuando me tocó dar la evaluación lo único que decía era competente, competente, competente, por favor no básico, porque era mi primera evaluación, y cuando llegó, le dije a **sujeto 10** “**Sujeto 10**, salí competente” y lo leyó y me dijo que no había salido competente, que había salido destacada, porque es tanta las ansias con la que esperas. Las vacaciones de verano te preguntas “¿Me habrá ido bien?” porque de antes te empiezas a angustiar.

Sujeto 13: Por más que uno, en mi opinión personal, no quiere decir lo que uno es como docente, por todos los casos que vimos, por lo menos para mí no lo es, pero lamentablemente genera eso que decía **Sujeto 10**, genera un enmarcamiento a nivel de pares, a nivel de directivos, y no debiese ser así, debiese ser algo que te junte más, que te sume como profesional, no que te reste y no estar atemorizados de un resultado que en realidad es un papel, no es lo que tú realmente eres y muchas veces la gente se deja llevar por eso, ya sea para bien o sea para mal, saliste básico y te enmarcan, eres súper malo en tu trabajo y hasta la opinión más mínima que tú puedas dar en un consejo, no le toman el valor ¿Por qué? “no importa, si ella es básica ¿Qué conocimientos tiene ella?”

Sujeto 10: “Y te vamos a desvincular”.

Sujeto 13: Y te desvinculan, “¿eres destacada? Bien, perfecto” pero no tienes idea, no tienen idea de muchas cosas, porque a lo mejor te lo hicieron, porque a lo mejor no tienes conocimientos de lo que es realmente.

Sujeto 7: Eres memoriona con el MBE.

Sujeto 13: Y ni eso, porque hay colegas que ni para eso les alcanza. Entonces, lo lleva después en tu ámbito laboral es perjudicial, ya sea positivo o negativo.

Sujeto 15: Si porque es estresante, el mismo hecho de que los propios jefes no te tengan fe: “¿irá a salir básica por suerte?”, porque ocurre, algunos como que te miran en menos “¿irá a salir básica? Ojalá”.

Sujeto 13: Porque muchas veces se antepone tu opinión personal.

Sujeto 9: Acuérdate que a nosotros nos decían “tienen que salir competentes”.

Sujeto 15: O lo mismo, hay colegas con los que es tanta la mala relación, que dicen que ojalá les vaya mal, ojalá que salga básico.