



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

**SIGNIFICADOS QUE OTORGAN A LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN
PRUEBA ESTANDARIZADA SIMCE, DOCENTES DE MATEMÁTICA Y
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE DOS LICEOS DE ENSEÑANZA MEDIA
TÉCNICO PROFESIONAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN,
MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA.**

TESISTA: SARA ELENA VALLEJOS PEDREROS

DIRECTORA DE TESIS: SRA. MÓNICA LLAÑA MENA

**SANTIAGO - CHILE
2012**

AGRADECIMIENTOS

A Dios por la ocasión maravillosa de una pausa en la vida laboral para estudiar con gusto.

A Rodrigo, mi esposo; y a Consuelo y Victoria mis queridas hijas por su alegría, inspiración y comprensión.

A mis padres, mis hermanos y sus familias, quienes comparten con alegría cada logro obtenido.

A MaylÍ y NoemÍ, dos amigas entrañables que me inspiran para seguir en el camino.

A Andrea y Roberto, más que amigos, verdaderos hermanos.

A Darío por su generosidad al invitarme a participar de la Beca Conicyt.

A Carola, Francia, Sandra y María Verónica quienes han sido un aporte incalculable en este tiempo de estudio.

A los profesores del programa de Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile, especialmente a la profesora Mónica Llaña por su dedicación, consejos y calidad humana y al profesor Manuel Silva por la gran preocupación de cada estudiante.

A Conicyt y a su programa de Formación de Capital Humano Avanzado que me permitió llevar a cabo este proyecto personal.

A los docentes que aportaron su valiosa experiencia en esta investigación.

A todos ellos...infinitas gracias

INDICE

RESUMEN		6
Capítulo I	PROBLEMATIZACIÓN	7
	1.1 El Problema y su importancia.	7
	1.2 Objetivos Principales	10
Capítulo II	ANTECEDENTES	11
	2.1. Antecedentes Empíricos	11
	2.1.1. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: SIMCE	11
	2.1.2. SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados.	14
	2.1.3. Enseñanza Media Técnico Profesional.	17
	2.1.4. Marco para la Buena Enseñanza	20
	2.2. Antecedentes Teóricos	21
	2.2.1. Interaccionismo Simbólico	21
	2.2.2. Pierre Bourdieu: Habitus y Campo	22
Capítulo III	METODOLOGÍA	23
	3.1. Diseño Metodológico	23
	3.2. Tipo de Estudio: Estudio de Caso	24

3.3.	La muestra	25
3.3.1.	Criterios de Selección	25
3.4.	Técnicas de investigación	26
3.5.	Triangulación	28
Capítulo IV	RESULTADOS	29
4.1.	CATEGORÍA N° 1: Significados otorgados por los docentes a los procesos de preparación de la prueba estandarizada SIMCE para obtener mejores resultados.	30
4.1.1.	Significación de las estrategias institucionales para lograr mejores resultados SIMCE.	30
4.1.2.	Análisis y significación de los resultados obtenidos en las unidades académicas.	36
4.2.	CATEGORÍA N° 2: Significación de los resultados obtenidos desde la perspectiva de los docentes que imparten las disciplinas de matemática y lenguaje y comunicación.	39
4.2.1.	Significación de la prueba SIMCE como instrumento de evaluación, según los docentes.	40
4.2.2.	Significación de los resultados obtenidos, según docentes.	44
4.3.	CATEGORÍA N° 3: Significación del rol docente como formador y como instructor.	48

4.3.1.	Docente de enseñanza Media Técnico Profesional: Formador o Instructor.	48
4.3.2.	Valoración del desempeño profesional por parte del equipo de gestión, según los docentes	53
4.4.	Matriz de Categorías Construidas	56
Conclusiones		58
Referencias Bibliográficas		61
Anexos		62
		64

RESUMEN

La relevancia de los resultados en pruebas estandarizadas es cada vez mayor. Sobre todo lo que se relaciona con el llamado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

Esta prueba, mediante distintos instrumentos de evaluación aplicados en diferentes períodos de la vida escolar y en distintas disciplinas, busca asegurar que todos los estudiantes alcancen un nivel similar en calidad y equidad educacional.

No obstante, en la frecuente e intensa búsqueda por alcanzar mejores resultados se ha dejado de lado el hecho de que la enseñanza implica un proceso mayor y más complejo que la mera preparación para rendir un examen, en el cual intervienen diferentes actores y factores.

En este sentido, los actores involucrados significan este tipo de evaluación de diferentes modos, los que fueron compartiendo a lo largo de esta investigación.

La Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile, organiza su currículum siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación, por lo que igual que todas las otras instituciones educativas se somete a las evaluaciones estandarizadas correspondientes de acuerdo a los niveles que imparta. Los docentes de este tipo de establecimientos se ven insertos en este sistema de evaluación que presiona por lograr los mejores resultados.

CAPÍTULO I

1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

Los resultados académicos han sido una preocupación constante en los diferentes períodos históricos de Chile. A nivel macro, y siguiendo una tendencia que es global (Pérez Gómez, 2004), se han realizado en los últimos seis decenios diversas propuestas y reformas educacionales en busca de mayores y mejores resultados. Estas intenciones han conducido a asignarle gran importancia a los resultados y a crear un clima lleno de tensión en el cual se busca superar los exámenes y evaluaciones para exhibir el rendimiento en el corto plazo (Pérez Gómez, 2004). Esto ha llevado a realizar diferentes mediciones nacionales en distintos momentos de la vida escolar. Una de ellas, la prueba SIMCE¹, mide calidad de la educación a través de su aplicación en tres momentos de la vida escolar: cuarto básico, octavo básico, segundo año de enseñanza media; y se agrega a partir de 2010 el tercer año de enseñanza media en la asignatura de inglés. La otra medición, la prueba de selección universitaria o PSU², establece las condiciones de acceso a las universidades y sus resultados influyen en la posibilidad de continuar estudios superiores. En ambos casos, los resultados evalúan la calidad de la educación que se imparte en el sistema educacional chileno y permiten, también, establecer niveles de calidad para cada establecimiento, y permite ubicarlo en una posición respecto de sus pares.

Por esta razón, será deseable para los establecimientos educacionales sometidos a estas evaluaciones obtener los mejores resultados. Es así como esta situación convierte a cada instrumento en la brújula que orienta todo el quehacer educativo institucional, y en la prioridad estratégica que, no sólo determina el rol de todos los actores involucrados y

¹ Sistema de Medición de la Calidad de Educación

² Prueba de Selección Universitaria

define responsabilidades de cada estamento, sino que legitima toda acción que se emprenda. (Pérez Gómez, 2004)

Esta realidad se refuerza al considerar, además, que los resultados obtenidos en la prueba SIMCE constituyen un indicador importante para acceder a la categoría denominada por el SNED³ “*Excelencia Académica*”. Implicando, entre otros aspectos “*estímulos monetarios a los docentes de los establecimientos seleccionados por su buen desempeño*”, cuyo criterio fundamental son los resultados académicos obtenidos por los alumnos. Este sistema de medición establece que aquellos establecimientos que sean calificados como de excelencia reciban como incentivo una subvención especial.

Por esta causa, algunos establecimientos educacionales ejecutan planes estratégicos para obtener mejores resultados, los que incluyen acciones como: seleccionar a estudiantes, buscar a los “mejores” profesores, perfeccionar a los profesores “de excelencia”, adquirir materiales didácticos, integrar en el aula las denominadas TIC’S, adquirir y mejorar equipos tecnológicos para el desarrollo de las clases, proponer estilos de planificaciones y metodologías en aula, comprometer a la familia, comprometer a los propios estudiantes, y otras acciones que se suceden una tras otra para alcanzar el desempeño ideal.

Son innumerables las estrategias que llegan a realizarse con el fin de lograr las metas. Sin embargo, todo este accionar también abre el espacio para cuestionar si en la práctica se están considerando los verdaderos fines de la educación (Pérez Gómez, 2004). De acuerdo con Gimeno Sacristán, quien menciona los fines básicos que orientan a “la educación moderna”, éstos serían: “*universalización de la misma, igualdad de oportunidades, solidaridad a través de un servicio público de calidad, formación de individuos racionales e independientes, gusto por el saber, prácticas no autoritarias...*” (Gimeno, S. 2005) No obstante la relevancia de los fines, éstos pudieran llegar a tener

³ Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados

menor valor cuando se les compara con la prioridad que se asigna a la buena preparación para rendir las pruebas estandarizadas, a las que tarde o temprano, serán sometidos los estudiantes.

Por su parte, MINEDUC propone como su misión frente a la educación en Chile: “Asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuye a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.” (MINEDUC, 2010)

Este estudio se centra en establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional, los que tienen como primer objetivo preparar a los estudiantes para el mundo laboral, y que también están sometidos al sistema de evaluación estandarizado que mide la calidad de la enseñanza. En la práctica, esta realidad incide en los proyectos educativos de estos establecimientos y en una serie de otros elementos que se deben considerar, siendo la función docente al interior de estos establecimientos un motivo importante de estudio.

Cabe señalar que este estudio en un principio quiso abordar las significaciones que implican las dos pruebas estandarizadas más importantes que se aplican en nuestro país, SIMCE y PSU, sin embargo, fue escasa la información obtenida acerca de la Prueba de Selección Universitaria, debido a la orientación hacia el mundo laboral de este tipo de establecimientos.

Según algunos investigadores, en este tipo de escenarios la realidad de los docentes involucra incertidumbre, frustración, ansiedad y desorientación, de acuerdo con Pérez Gómez, quien cita a Zarazaga y Banks (Pérez Gómez, 2002), y pueden ser inconsciente de formar parte de una cultura institucional que prioriza únicamente los éxitos de corto plazo. (Pérez Gómez, 2004: 177)

Por lo tanto, frente a esta realidad surge la reflexión acerca de cuál es la importancia que los docentes de la comunidad educativa en este tipo de establecimientos le otorga a los resultados. Y plantea como interrogante, si tienen como norte real los fines de la educación o sólo buscan la superación de los resultados, siguiendo la vorágine del exitismo y la inmediatez.

De este modo, el problema que guía este estudio consiste en conocer:

¿Qué significados otorgan profesores y profesoras de matemática y lenguaje y comunicación de dos establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional de la región Metropolitana a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE, a los procesos de preparación y a su rol docente frente a esta evaluación?

1.2. OBJETIVOS PRINCIPALES

Comprender y comparar los significados que dan a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE y su importancia en la formación técnico profesional, profesores y profesoras de matemática y lenguaje y comunicación de dos establecimientos de enseñanza media técnico profesional de la región metropolitana.

Comparar las significaciones dadas al proceso de preparación para la prueba estandarizada SIMCE entre docentes de matemática y docentes de lenguaje y comunicación en dos establecimientos de enseñanza media técnico profesional de la región metropolitana.

Conocer el significado que otorgan docentes de matemática y docentes de lenguaje y comunicación a su rol profesional y a la importancia en la enseñanza media técnico profesional de dos establecimientos de la región metropolitana.

CAPITULO II. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

2.1. ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1.1 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: SIMCE

El SIMCE es la sigla para el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009).

De acuerdo a la información que entrega el MINEDUC, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es el sistema de evaluación más antiguo de Latinoamérica. Sus orígenes se remontan al inicio de la década de los ochenta, pero su aplicación anual se inicia en 1988, sin interrupciones hasta nuestros días. (MINEDUC, 2009)

Según MINEDUC, el SIMCE fue creado con el objetivo de ayudar a mejorar la calidad y equidad de la educación. La forma de hacerlo es aplicando una serie de pruebas estandarizadas que evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) “en diferentes subsectores del currículum nacional...”. (MINEDUC, 2009) Estas pruebas se aplicaban, originalmente, en forma alternada entre los cursos de 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio. Sin embargo, desde 2005 se evalúa siempre el 4° Básico, y se alternan el 8° Básico y el 2° Medio. Desde el 2010 también se evalúa en 3° Medio el subsector de Inglés.

El procedimiento consiste en evaluar algunos subsectores de los cursos indicados y luego, publicar los resultados de dicha medición a toda la comunidad. En el caso de la educación de Enseñanza Media, evalúa el desempeño de los estudiantes en las asignaturas de Matemática, Lenguaje y Comunicación e Inglés (para 3° Medio), todo esto de acuerdo al Marco Curricular vigente.

MINEDUC informa en su sitio virtual (MINEDUC, 2009), respecto de esta evaluación, que los resultados pueden ser utilizados de la siguiente forma, y por los siguientes miembros de la comunidad:⁴

1. Profesores, directivos y sostenedores:

- Conocer el resultado de sus alumnos en comparación con los alumnos del mismo curso evaluados en años anteriores.
- Conocer si sus alumnos obtienen un puntaje promedio mejor, peor, o similar que otros alumnos del país, de su comuna, o de establecimientos que atienden a alumnos con similares características socioeconómicas. Cuando dos escuelas con similares características socioeconómicas obtienen puntajes promedios significativamente distintos, es más probable que estas diferencias se deban a que una escuela ofrece una educación de mejor calidad que la otra.
- Evaluar si las iniciativas implementadas en la escuela tuvieron un efecto positivo en el nivel de desempeño de los alumnos. Por ejemplo, en una escuela los resultados SIMCE podrían haber subido como consecuencia de un cambio planificado en los énfasis de contenidos que los profesores tratan en clases.

2. Padres y apoderados:

- Conocer el resultado del establecimiento donde estudian sus hijos o pupilos, en comparación con otras escuelas de la misma comuna o dependencia. Los padres pueden preguntar a la dirección de la escuela por qué obtuvo estos resultados, y qué pueden hacer para mejorar.

⁴ Se incluyen aquellos que son más relevantes para este estudio.

- Complementar la información que poseen acerca de las calificaciones. Con las notas, los padres pueden saber cómo es el rendimiento de su hijo en comparación con el de sus compañeros de curso. Sin embargo, con el SIMCE pueden saber cómo es el rendimiento de su escuela en comparación con otras escuelas del país.

3. Ministerio de Educación:

- Monitorear la calidad y equidad de la educación desde la perspectiva de las competencias que manejan los alumnos y alumnas en distintas áreas curriculares. El Ministerio de Educación puede saber en qué medida los alumnos están logrando los objetivos curriculares y si hubo progreso en el logro de estos objetivos a través de los años.
- Identificar establecimientos que presentan sistemáticamente bajos resultados en el SIMCE y que necesitan apoyo externo para mejorar el desempeño de sus alumnos.
- Evaluar la efectividad de programas de intervención cuyo objetivo es mejorar el desempeño de los alumnos en distintas áreas curriculares.
- Asignar incentivos a las escuelas que logran mantener altos puntajes o que los suben sistemáticamente.

En el caso de los establecimientos en estudio, corresponde rendir esta evaluación a los segundos años de enseñanza media. Ambos establecimiento han ido en aumento en cuanto al logro de puntajes, desde el inicio de las aplicaciones de dicha evaluación.

Debido a esto, ambos han obtenido la categoría de “Excelencia Académica” otorgada por el SNED⁵, lo que a juicio de los docentes entrevistados servirá de “publicidad” a los establecimientos estudiados.

2.1.2. SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados.

El SNED es la sigla para el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño que se aplica a los establecimientos educativos subvencionados y también a los regidos por el Decreto Ley N°3166 de 1980. (MINEDUC, 2010/2011)

El SNED es un sistema de evaluación bianual que mide un conjunto de factores de interés para evaluar el desempeño de los establecimientos antes mencionados, (MINEDUC 2010/2011)

De acuerdo a la información que entrega el MINEDUC, es el resultado de un proceso de cambios en el sistema educativo iniciado en 1990, pero que comienza a regir desde 1995 cuando se implementó a través de la Ley 19.410, como una forma de incentivar la mejora de la calidad y equidad en la educación. (MINEDUC, 2012)

Una forma de incentivo contemplada en el SNED es la entrega de un beneficio económico denominado Subvención por Desempeño de Excelencia. Los establecimientos que logran un mejor desempeño y son mejor evaluados, reciben durante dos años la Subvención por Desempeño de Excelencia, en sus dos ítems, un incentivo económico para los docentes y otro también para los asistentes de la educación. Durante las seis primeras aplicaciones del SNED el beneficio fue entregado solamente a los profesores, pero desde la séptima aplicación, se entregó también a los asistentes de la educación, de acuerdo a la Ley 20.244, artículo 2°. (MINEDUC, 2012)

⁵ Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño

Durante el periodo 2010 – 2011 correspondió la octava aplicación.

Según el resultado del SNED, se otorga la categoría de “Excelencia Académica” a aquellas instituciones educativas que cumplan con los requisitos para tal efecto. Para ello ha establecido una serie de indicadores, los cuales son contrastados con el desempeño de dichos establecimiento, asignando puntajes que favorecerán a los establecimientos con la categoría señalada.

A continuación, se describen los indicadores para la construcción del índice SNED.

En primer lugar, mediante una comparación, se forman grupos homogéneos con establecimientos que tengan condiciones similares. Luego se realiza el cálculo de seis factores, los que son medidos a través de un conjunto de indicadores. Cada factor recibe una ponderación, la suma de estos factores ponderados dará como resultados el Índice SNED. (MINEDUC, 2012)

En el siguiente cuadro, se detallan los factores, su definición y ponderación, cuya suma proporciona como resultado el Índice SNED. (Ver cuadro 1) (MINEDUC, 2012)

(Cuadro1)

FACTOR	DEFINICIÓN	PONDERACIÓN
Efectividad	Resultados educativos obtenidos por el establecimiento, en relación con la población atendida.	37%
Superación	Avances en los resultados educativos obtenidos.	28%

Iniciativa	Capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.	6%
Mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.	Cumplimiento de normas, según sistema de Inspección, y de procesos estadísticos.	2%
Igualdad de oportunidades.	Accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.	22%
Integración de profesores y profesoras, padres y apoderados.	Participación en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.	5%

En cuanto a la ponderación, el mismo sitio oficial señala que: “El énfasis de la evaluación se concentra principalmente en los dos primeros factores, que se basan en el resultado del establecimiento en las pruebas SIMCE y su evolución en el tiempo...” (MINEDUC, 2012)

Destacan además las “Recomendaciones para el Futuro” que este sitio agrega, cuando señala que todos los actores de la institución educativa deben estar involucrados en un esfuerzo colaborativo permanente para mejorar la calidad de la educación y obtener así, la calidad de establecimiento con buen desempeño. El sitio sugiere, entre otros, “Trabajar por obtener un buen rendimiento de los alumnas y alumnos (SIMCE); y

mejorar ese rendimiento a través del tiempo, en comparación con los establecimientos de su grupo homogéneo (superación en el SIMCE)” (MINEDUC, 2012)

Respecto de los resultados de la medición de los establecimientos que son objeto de estudio, ambos han sido acreditados con la categoría de Excelencia Académica durante el período 2010-2011, recibiendo el beneficio económico correspondiente. Para el siguiente periodo, ambas instituciones esperan obtener la acreditación, debido a que han obtenido mayor puntaje en SIMCE que el período, lo que es requisito principal para la obtención de dicha categoría (“Excelencia Académica).

2.1.3. Enseñanza Media Técnico Profesional

La Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile encuentra sus raíces en nuestra más remota historia colonial, con los intentos que se inician al respecto en el siglo XVIII y que se irán consolidando más sistemáticamente hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, es a partir de la Reforma Educacional de 1965, cuando se estructura la Educación Técnica Profesional y adquiere la forma general que mantiene hasta nuestros días, aunque con las actualizaciones y modificaciones curriculares que introducirán las posteriores reformas.

Los establecimientos Técnico Profesionales están orientados, por definición del MINEDUC, a la formación de los estudiantes para la vida laboral. Así lo declara expresamente el MINEDUC, cuando señala que “*La formación Diferenciada Técnico – Profesional de la Educación Media constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida de trabajo*” (MINEDUC, 2005). Para cumplir su misión, estas instituciones cuentan en su currículum con dos áreas de formación: Formación General (1° y 2° medio) y Formación Diferenciada (3° y 4° medio). Se afirma además, en los mismos documentos institucionales que, el logro de las competencias a través de la

totalidad de la experiencia formativa permitiría desarrollar las habilidades para continuar estudios de “en el ámbito de la capacitación laboral o en el contexto de la educación postmedia y superior”.

Respecto de las dos instituciones que son objeto de la presente investigación, ambas consideran los lineamientos del curriculum prescrito por el MINEDUC en los Planes y Programas para la Educación Media (MINEDUC, 2009), en aquello que se refiere al plan de formación general y de formación diferenciada.

De acuerdo con el Marco Curricular para la educación básica y media, la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) “ofrecerá a los alumnos y alumnas oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado...” (MINEDUC, 2009) De igual manera, el documento señala que esta modalidad de enseñanza potenciará los “intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales” de los estudiantes para integrarse al mundo laboral.

Por ello, cada estudiante decide la modalidad de enseñanza que elegirá a partir del tercer año de enseñanza media con el fin de optar a la obtención de un título técnico para integrarse a la vida laboral. Para esto existen los establecimientos de enseñanza técnico profesional en sus diversas modalidades de administración y orientación laboral. Así, es posible identificar establecimientos de EMTP administrados por municipalidades, por sostenedores particulares (con subvención del estado) de administración delegada y particulares.

La EMTP se agrupa en torno a 14 sectores económicos y 46 canales de especialización (MINEDUC, 2005), para los que se definen objetivos terminales y perfiles de egreso, de acuerdo a las necesidades de recursos humanos.

Cada establecimiento Técnico Profesional (TP) se adaptará a las necesidades de su comunidad o región donde se establezca para garantizar las posibilidades laborales de

los egresados, todo esto bajo los lineamientos explícitos del MINEDUC quien vela por el desempeño, calidad y equidad en la entrega de las habilidades requeridas.

Sin embargo, puesto que la educación en cuanto proceso social es eminentemente dinámico, el MINEDUC ha iniciado en 2011 un proceso de reflexión acerca de la pertinencia del actual curriculum para los liceos TP. En el documento institucional se analiza el contexto y se plantea la pregunta acerca de su real efectividad, pues se comienza desde la percepción que la EMTP está en crisis y que “no prepara para la educación superior ni para el mercado del trabajo” (MINEDUC, 2011). Percepción que se ve agudizada al observar la amplitud de cobertura de la educación superior, y que los egresados de los liceos TP “tienen un currículum que les ofrece menos oportunidades de formación para acceder a la educación terciaria”. (MINEDUC, 2011)

En cuanto a las instituciones en estudio, por un lado presentan a los estudiantes la oferta de la EMTP y, por otro, manifiestan la necesidad de mostrar excelentes resultados en la formación general, promoviendo, por ejemplo, la preparación para la prueba SIMCE, mostrando la condición de Excelencia Académica (en ambas instituciones) y preparando a los estudiantes para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU)

No se puede obviar, además, el hecho de que los estudiantes que acceden a este tipo de establecimientos lo hacen, en su mayoría, con un idea clara en cuanto a estudiar alguna de las especialidades que se les ofrece. Lo que se manifiesta, incluso en la entrevista inicial que se realiza en el proceso de matrícula a primer año medio y que es consultada en dicha instancia.

2.1.4. Marco para la Buena Enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) consiste en una serie de consideraciones acerca de las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo, en él se “...establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”. (MINEDUC, 2008)

Esta orientación evaluativa se inicia en 2001 a partir de una serie de reflexiones en torno a la creación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la profesión docente y al mejoramiento de la calidad de la educación. (SEPEC, 2010: 3)

De acuerdo con la Fundación SEPEC, ésta señala que se fueron realizando una serie de consultas y revisiones de este instrumento de evaluación. En forma paralela, el Ministerio de Educación lo fue utilizando en el proceso de acreditación de postulantes a la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), desde el año 2002. (Id: 3)

Señala el sitio del Ministerio de Educación que este marco de desempeño docente se organiza en torno a cuatro dominios, los que hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza. A su vez, en su conjunto los dominios están constituidos por criterios (20 en total) y sus descriptores correspondientes.

Cabe señalar que el MBE detalla muy finamente el quehacer de los docentes, concentrándose en los siguientes aspectos:

Dominio A: Preparación de la Enseñanza

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Este marco es conocido para los docentes de los establecimientos en estudio, sin embargo no está internalizado como evaluación dentro de las propias instituciones ni es considerado conscientemente dentro del quehacer pedagógico.

2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.2.1. Interaccionismo Simbólico

Debido al carácter cualitativo de la investigación se hace conveniente conocer las significaciones otorgadas a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE. Para ello, se consideran los planteamientos de Herbert Blumer.

Herbert Blumer señala que los seres humanos actúan de acuerdo al significado otorgado a los fenómenos que enfrentan en la cotidianeidad, este punto de vista cobra importancia a la hora de interpretar las acciones y significados atribuidos a su accionar. Se desprende de esto que la significación otorgada por los actores es de un valor innegable que podría provocar distintas acciones de acuerdo a esas significaciones otorgadas.

Uwe Flick, citando a Blumer, señala:

“Blumer resume los puntos de partida del interaccionismo simbólico como “tres premisas simples”: La primera es que los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos... La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva o surge de la interacción social que se tiene con los propios compañeros. La tercera premisa es que estos significados se manejan en un proceso interpretativo utilizado por la persona al hacer frente a

las cosas que encuentra, y este proceso los modifica”. (Flick 2004, 32)

Estas tres premisas cobran sentido cuando se considera el hecho de que cada actor social en educación interactúa con las estrategias pedagógicas y los lineamientos de la institución educativa de acuerdo al significado que les otorga, ya sea en forma individual o en la interacción con sus pares, o aún más, en la interpretación que les va dando en la cotidianeidad.

Esto, agregado a las vivencias diarias, implicaría un aporte significativo para conocer y develar el verdadero sentir de los docentes acerca del objeto en estudio.

De acuerdo con estas premisas, además, se evidenciarían los significados, interpretaciones e interacciones sociales que se producen en las instituciones a partir del quehacer provocado por la prueba estandarizada SIMCE.

Por ello, en un estudio cualitativo se hace imprescindible considerar que cada sujeto significará los fenómenos desde su subjetividad. De este modo, la comprensión de éstos ayudará a desentrañar los verdaderos sentidos que cada uno de los actores otorga al fenómeno en estudio.

2.2.2. Pierre Bourdieu: Habitus y Campus.

Para el sociólogo Pierre Bourdieu, citado por Martín Criado (2009), entiende por *habitus* “el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social

se ha conformado como tal”. (Bourdieu, 1972:178) Y agrega: “Será a partir del habitus que los sujetos producirán sus prácticas” (Id: 178)

En este sentido, cobra vital importancia este concepto, pues los docentes, sujetos de nuestro estudio, se relacionan con los demás actores de la escuela desde su propio habitus, significando su propio quehacer.

Por otro lado, el concepto de “campo” lo entiende como “la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. ...” (Bourdieu, 1982) Para Bourdieu esto es la escuela, así configurada, manifiesta las relaciones que se dan en este complejo campo social.

En este sentido, las instituciones educacionales, nuestro objeto de estudio, conforman el “campo” donde interrelacionan los docentes y sus “habitus”, configurando una realidad social en la que establecen relaciones objetivas según la posición en la que se encuentren. En este caso, los docentes comparten posiciones similares en las que compartirán las significaciones otorgadas al quehacer en la escuela.

Será a la luz de estos postulados que se analiza el discurso de los docentes entrevistados, con el fin de establecer las significaciones y las relaciones que dan a sus prácticas cotidianas en la institución, teniendo en mira los resultados de la prueba SIMCE.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

3.1. Diseño Metodológico

Debido a las características del problema que se aborda, se hace pertinente un estudio a partir de la metodología investigativa cualitativa, considerando que su enfoque investigativo apunta a la comprensión de los fenómenos sociales. Como señala

Vasilachis “Fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006)

Por ello, el hilo conductor de este estudio ha sido profundizar en la comprensión de los significados y las implicaciones que tienen para los actores los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE. Con este fin, el procedimiento más apropiado es el estudio de caso, empleando la técnica de entrevista en profundidad, para registrar desde la fuente los significados indagados.

3.2. Tipo de Estudio: Estudio de Caso

El estudio de caso es el más apropiado para este propósito. Debido a que permite, según señala Vasilachis, “el abordaje de lo particular” (Vasilachis, 2006). La autora, citando a Stake, agrega: “el estudio de caso no es la elección de un método, sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado...” Por ello, el objeto de estudio han sido los significados que los diferentes actores otorgan a los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas.

El diseño corresponde a estudio de casos múltiple, lo que permitió una mayor comprensión del fenómeno en estudio. Además de hacer posibles comparaciones en el tratamiento del caso por parte de los actores, lo que ayudaría en la comprensión general del fenómeno en estudio.

Se buscó, entonces, comprender lo mejor posible el significado que otorgan los docentes a los resultados que obtienen en la aplicación de la prueba estandarizada SIMCE. Para ello, se trabajó con dos establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional y los docentes seleccionados como muestra intencionada son aquellos que mejor representan el objeto de estudio, para llegar a la saturación del espacio simbólico.

3.3. La muestra

En coherencia con el tipo de diseño, se consideró una muestra estructural intencionada, esto es, profesores y profesoras de matemática y lenguaje y comunicación de dos liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional de la Región Metropolitana.

3.3.1. Criterios de Selección

Para obtener los datos del estudio se seleccionó sujetos y establecimientos:

Sujetos de Estudio:

- ◆ Docentes de aula de dos liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional.
- ◆ Disciplina que enseña: profesores y profesoras de la asignatura de matemática.
- ◆ Disciplina que enseña: profesores y profesoras de lenguaje y comunicación.
- ◆ Participación en la preparación de alumnos y alumnas para rendir pruebas estandarizadas.

Establecimientos Educativos:

Se seleccionaron dos establecimientos de Enseñanza Media Técnico Profesional. El primero de ellos corresponde a un liceo mixto, de dependencia particular subvencionada, comuna de Maipú, con una matrícula de 1250 alumnos, 48 profesores en total. El segundo, un liceo de niñas, modalidad de administración delegada, comuna de Santiago, con una matrícula de 1200 alumnas y un total de 40 profesores.

3.4. Técnicas de investigación

La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad es la técnica que permite profundizar en la construcción de las significaciones que los sujetos dan al objeto en estudio. Lo anterior se explica, debido a que la entrevista en profundidad es entendida en su expresión más amplia como aquella en la que el investigador obtiene las interpretaciones del entrevistado acerca del caso investigado.

Delgado y Gutiérrez definen la entrevista como “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae alguna información... (Delgado y Gutiérrez, 1999). Los autores consideran como principal característica la “subjetividad” para conocer lo que se quiere investigar. Debido a esta condición será posible descubrir la emotividad del entrevistado, lo que se expresa en palabras de Delgado y Gutiérrez como la función expresiva del lenguaje (en la consideración teórica de Roman Jakobson) y que, sin duda, es la que mejor representa lo que los actores sienten, perciben o significan, lo que implica una ventaja al considerar los objetivos de este estudio.

La riqueza del dato que obtenido desde la entrevista en profundidad radica, además, en que hace posible la relación cara a cara para comprender los significados que los actores otorgan al fenómeno investigado. Desde este punto de vista, ha sido realmente enriquecedora la interacción con los sujetos, mediante dicha técnica, pues es la que permite dilucidar aspectos insospechados incluso por el sujeto entrevistado.

Esta técnica fue aplicada a los docentes seleccionados, considerando los objetivos planteados, ya que se deseaba conocer, en primer lugar, los significados otorgados a los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y la propia comprensión de dicho fenómeno.

Pauta orientadora de la entrevista en profundidad

Cabe señalar, que se les informó a los entrevistados acerca de la confidencialidad de los datos recogidos y del compromiso de entregar la información acerca de los resultados que arroje la investigación.

Se agrega, a continuación, la pauta de las entrevistas realizadas:

- Experiencia profesional.
- Visión acerca de la enseñanza en el establecimiento.
- Opinión acerca de los resultados.
- Significados que otorgan a las pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU).
- Significados asignados a las pruebas estandarizadas a nivel institucional.
- Estrategias a nivel de colegio y de aula para mejorar resultados.
- Meta en puntaje como colegio para pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU)
- Significaciones frente al logro de metas.
- Visión institucional acerca del trabajo de los docentes en el establecimiento.
- Propuestas evaluativas.

La técnica investigativa de la entrevista en profundidad permitió la construcción de los discursos de cada docente, colaborando como ya se dijo con la saturación del espacio simbólico. Es así, que a pesar de que los actores pertenecen, en algunos casos, a distintos establecimientos se recogieron discursos similares en cuanto a algunas significaciones otorgadas.

De este modo, esta metodología investigativa permitió el levantamiento de información relevante para establecer comparaciones, considerar las diferentes opiniones acerca de lo estudiado y llegar a lograr los objetivos propuestos. Lo que permitió un análisis exhaustivo de los discursos elaborados por los sujetos, con el fin de extraer los temas relevantes para llegar a la construcción de categorías.

3.5. Triangulación

El análisis teórico utilizado para comprender e interpretar los datos recogidos, surge a partir de los postulados de la Teoría Sociológica de Pierre Bourdieu con sus conceptos de “Habitus y “Campus”; y la consideración, además, de el Interaccionismo Simbólico de Herbert Blumer.

Los discursos, entonces, se analizaron a la luz de estos fundamentos teóricos, los que permitieron una verdadera comprensión del caso estudiado.

Se realizó, además, una consideración especial en torno a los estudios realizados por Ángel Pérez Gómez acerca de la cultura escolar. Es de gran importancia la pertinencia de estos conceptos, debido a los cambios vertiginosos que tiene a diario la escuela como institución y como portadora de un sinfín de relaciones entre los actores que participan en ella.

Estas consideraciones teóricas permitieron dilucidar las significaciones que los actores conceden a los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE, entre los cuales se considera de gran pertinencia lo propuesto por Pérez Gómez, quien señala que “La escuela se encuentra arrollada por el ritmo vertiginoso de la sociedad del éxito y la apariencia, y aunque sea contradictorio con su finalidad educativa, se preocupa obsesivamente por la obtención de resultados a corto plazo, por la exhibición de rendimiento académico, por las manifestaciones observables del éxito, aunque sean meras y efímeras apariencias formales”. (Pérez Gómez, 2004)

CAPITULO IV. RESULTADOS

Con el propósito de lograr los objetivos del estudio enmarcado en el paradigma de investigación cualitativo, se consideró el método de teorización anclada postulado por Mucchielli. Es decir, se elaboró una codificación de los datos obtenidos en los discursos de los actores entrevistados, estableciendo los temas emergentes. Esto permitió, finalmente, la construcción de categorías, con descripción de características específicas - dimensiones - y la elaboración de una matriz de relaciones entre ellas.

A partir de los temas emergentes, se construyeron las siguientes categorías:

- 1. Significados otorgados por los docentes a los procesos de preparación de la prueba estandarizada SIMCE para obtener mejores resultados.**
- 2. Significación de los resultados obtenidos desde la perspectiva de los docentes que imparten las disciplinas de matemática y lenguaje y comunicación.**
- 3. Significación del rol docente como formador y como instructor.**

4.1. CATEGORÍA N° 1. Significados otorgados por los docentes a los procesos de preparación de la prueba estandarizada SIMCE para obtener mejores resultados.

Esta categoría se constituye en dos dimensiones, que se detallan a continuación:

Categoría	Dimensiones
1. Significados otorgados por los docentes a los procesos de preparación de la prueba estandarizada SIMCE para obtener mejores resultados.	<p>Significación de las estrategias institucionales para lograr mejores resultados SIMCE.</p> <p>Análisis y significación de los resultados obtenidos en las unidades académicas.</p>

4.1.1. Significación de las estrategias institucionales para lograr mejores resultados SIMCE.

Los establecimientos estudiados realizan estrategias similares para mejorar los resultados que obtienen en la prueba SIMCE. Estas estrategias se enfocan en mejorar las posibles deficiencias del sistema, dependiendo de la realidad en resultados obtenidos en la prueba SIMCE, dependiendo del tipo de sostenedor y las metas a propuestas que se hayan fijado entre otros elementos.

Se destaca, sin embargo, que el motor principal de ambas instituciones es mejorar resultados en prueba SIMCE. Por ello, todo el quehacer de ambos establecimientos apunta a lograr un aumento sostenido de mejores resultados. Esto implica un “esfuerzo” especial que incluye: clases extras, actividades especiales, dedicación de los departamentos implicados, en este caso lenguaje y matemática.

Lo manifiesta así un docente de lenguaje, describiendo este proceso como “un esfuerzo particular” por el cual se han ido mejorando los puntajes obtenidos:

*“...hemos ido subiendo puntos todos los años, porque se ha **hecho un esfuerzo particular**, como clases especiales, porque se hace actividades especiales, porque **hay un esfuerzo de parte del colegio y del departamento de lenguaje** para que las niñas suban los puntajes”. (E. 6:10)*

En el caso de matemática ocurre una situación similar, con el enfoque en los resultados SIMCE según se observa en la siguiente cita.

*“(en matemática)... que se hacen cosas, **se hacen cosas**, serán buenas o malas habrá que cuestionarlo, sentarse a conversar sobre ello, pero de que se hacen que **están en mira los resultados del SIMCE, sí.**” (E.2:32)*

De acuerdo al discurso de los actores, existe una preparación sistemática en cuanto a preparar a los estudiantes para que rindan la prueba SIMCE e incluso ir probando con distintas estrategias para asegurar mejores resultados. Esto se describe como actividades especiales que podrían ser consideradas alternativas al programa oficial para el logro de mejores resultados. Condicionando, posiblemente el quehacer de enseñanza de la institución a los resultados que se vayan obteniendo.

Así lo señalan en sus discursos, enfatizando que los cambios han ido en un aumento sostenido en pro de la mejora de los resultados:

*“Nosotros de hecho desde nuestro departamento (lenguaje) sobre todo desde el año pasado a la fecha, **hemos hecho un cambio radical**, la forma de planificar, la forma de crear material, la forma de orientar las clases, el priorizar el desarrollo de ciertas competencias por sobre la integración de algunos contenidos sin duda, sin duda, **se ha***

modificado todo en relación al SIMCE, todo... Se han implementado nuevas tecnologías...” (E.4:14)

Desde la mirada de los docentes, el profesor usa distintos modos de convencer a los estudiantes para que se entusiasme con su preparación, éstos podrían significar el uso de incentivos especiales, premios o castigos, entre otros. No importa cómo se logre, lo que importa es el objetivo propuesto: mejorar resultados.

Una docente señala que ella influyó en los resultados de los alumnos, por ejemplo, porque los obligaba.

*“(Cómo los motiva)...Obligando (ríe) obligando, obligando **yo obligaba a los alumnos** a... porque la realidad de aquel año no es... muy... lejana a la de hoy, a la de este año...” (E.2:48)*

*“... Entonces yo creo que... **yo influí en alguno eh... por motivación y por otros obligándolos** y convenciéndolos de que es su trabajo es su deber querer aprender como sea, si a eso vienen al colegio, no a otra cosa.” (E.2:48)*

En estos discursos se observa que el docente se siente responsable de hacer que el estudiante rinda como sea, buscará la estrategia que le dé resultados, incluso si el estudiante no parece interesado en las metas propuestas.

Sin embargo, los mismos docentes señalan que, ningún esfuerzo parece suficiente para llegar a un rendimiento ideal.

*“... se logra, **pero todavía no es suficiente lo que hemos hecho**, se ha logrado llegar a 330 puntos en SIMCE, en cuanto a rendimiento, si nos vamos en los primeros niveles, pero... falta mucho que trabajar... ese es el promedio del SIMCE de matemáticas, mi*

curso ha llegado a 342, 338. El colegio tiene 230 en matemática y lenguaje 239 por ahí.” (E.5:1)

El entrevistado agrega que para alcanzar los resultados:

“... se ha estado haciendo un trabajo digamos regular, se hacen ensayos, reforzamientos de matemática, se trata de trabajar en equipo y se ha obtenido un buen resultado que obviamente va a ir mejorando todavía más.” (E.5:13)

Señalan, además, los profesores y profesoras que en algunos casos, esta preparación incluso comienza en el nivel anterior, en primer año de enseñanza media y asegurar de algún modo que los estudiantes estén un poco mejor preparados para rendir esta medición.

“...Para el SIMCE... se hace reforzamiento, se hacen ensayos desde primero medio, se va viendo las fallas, se corrigen en las clases...se prepara a las alumnas con estos métodos”. (E.5:25)

“... para el SIMCE pasado, hubo clases especiales los días sábados y en la semana, para las niñas con bajas notas, se les obligaba, costaba hartito, pero igual venían. Ahí se subieron unos cuantos puntos, resultó”. (E.6:12)

En uno de estos establecimientos, al término del primer año medio clasifican a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento, conducta y niveles de desempeño durante el año académico y de acuerdo a estos indicadores forman los segundos años medios, quienes serían los estudiantes que rendirán la prueba SIMCE.

Según se detalla a continuación:

“...los segundos medios fueron cambiados de curso, nosotros hicimos un trabajo en diciembre con todos los profesores que les hacíamos a los primeros medios, sobre todo los profesores jefes y readecuamos los cursos, entonces si este niño da conflicto acá lo vamos a cambiar a otro donde los niños trabajen un poco más lento, donde pueda trabajar con ellos y si inserte en el grupo o si este niño que estaba en el primero A trabaja más lento, en otro curso podría ir a la par con ello, eso nos dio buenos resultados...” (E.3:12)

Otra estrategia empleada es motivar a los estudiantes con premios como notas, regalos a los cursos que logren mejores puntajes, convencer a los padres acerca de la importancia de obtener mejores resultados.

De acuerdo a lo conversado con los entrevistados durante la preparación del SIMCE del año anterior, ofrecieron colocar un siete a los mejores cursos o a aquellos que superarán la meta propuesta por el ministerio de educación.

“...incluso para cuando pasen a tercero medio se ofrece una nota siete en lenguaje y en matemática a aquellos cursos que alcancen la meta propuesta...” (E.3:16)

Una docente señala que será la jefa de UTP quien motive y vaya recordando los incentivos que se darán a los mejores puntajes.

“... lo que hemos hecho en primero ahora y lo han hecho antes los profesores que hacían clase a primero... es hacer ensayos de SIMCE... se contrata también un profesor aparte... hay que organizarse más para exigirles a ellas que vengan, no sé... con nota, por ejemplo se les ofrece un siete para tercero medio a los cursos de mejor puntaje... no sé como lo estará haciendo la jefa de UTP para que ellas se pongan las pilas y

motivarlas. Hay que motivarlas, no sólo de parte del profesor, encuentro yo, sino que también hacer reuniones de apoderados, conversarles a los apoderados, desde ahí empieza el trabajo o sea, uno puede educar a la niña, pero también tiene que educar a los papás”. (E.7:4)

“Nosotros hemos hablado con UTP para que pasen por las salas motivando a las niñas. También se había pensado regalarle algo al curso que le fuera mejor en los ensayos... yo creo que con un incentivo pueden motivarse un poquito y tener ganas de estudiar...”. (E.7:26)

Como se observa, existen diversas estrategias para la mejora continua, aquí “todo vale”, desde modificar las planificaciones, los horarios de clases, la relación profesor alumno, inversión en docentes exclusivos a la preparación de los estudiantes, ofrecer premios, hasta presionar a los estudiantes para que mejoren sus puntajes.

Hace sentido lo que señala Pérez Gómez acerca de la cultura escolar: “...En la escuela, como en el mundo de la economía, todo vale con tal de conseguir los resultados esperados o socialmente valorados. El propósito de superar con éxito los exámenes y evaluaciones y exhibir a corto plazo el rendimiento académico esperado justifica cualquier procedimiento o estrategia, incluido el engaño y la copia...” El autor señala que en “la sociedad de mercado” - como en la que nos desenvolvemos – “los resultados se convierten en mercancías que se valoran aquí y ahora” (Pérez G., A. 2004:178). Obtenemos, entonces, según lo que señalan los docentes que las estrategias para subir puntajes seguirán vigentes, modificándose o manteniéndose para seguir mejorando.

Desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, es posible acercarse en algo a las significaciones e interacciones que establecen los docentes entre lo que se hace en el establecimiento y lo que se espera. Su accionar es coherente con lo que para ellos significan los resultados en esta medición. Deben esforzarse al máximo, van junto con

los estudiantes probando metodologías y tratando de crear conciencia acerca de la gran importancia que tiene mejorar los resultados.

4.1.2. Análisis y significación de los resultados obtenidos en las unidades académicas.

En ambos establecimientos se observa que se realiza un exhaustivo análisis de los resultados obtenidos, tanto en la prueba SIMCE propiamente tal, como en los distintos ensayos y evaluaciones con el fin de ir verificando el logro de mejores resultados. Por lo mismo, se establecen metas a alcanzar, la que implica la superación del puntaje en la medición anterior.

Acá se evidencian las relaciones que se establecen en el campo educativo, estas relaciones manifiestan, en términos de Bourdieu, el habitus interiorizado por los docentes.

Cada una de las disciplinas menciona las metas propuestas:

“... en lenguaje, nosotros tenemos que pasar en puntaje por sobre 290 para el resultado del SIMCE que dieron ahora el 2010. Para el próximo debemos superar eso, 310 creo que es, pero el piso que tenemos es bastante menos que eso”. (E. 4:18)

“... Lo que yo sé es que queremos estar dentro de los 10 mejores liceos técnicos dentro de cierto nivel, con un perfil de egreso de cada especialidad. No me lo sé de memoria, pero se ha trabajado hartito en eso”. (E. 5:11)

“Sí, hay, metas en todo hay metas, no me acuerdo en este momento cuáles son las metas. Para todo hay metas: PSU, SIMCE, niñas egresadas, niñas tituladas, para todos”. (E. 5:11)

*“... Ay, yo quiero soñar que va a ser bueno...que va a ser... que vamos a lograr la meta que nos propusimos... **290, esa es nuestra meta.** Yo creo que esa es la que... que la podríamos lograr...” (E. 1:14)*

Los entrevistados señalan la importancia de ir en ascenso en cuanto a puntajes obtenidos, mantenerse en los logros y, por supuesto, no bajar estos puntajes logrados. Los docentes señalan las implicancias que traerían la baja de puntajes o el no lograr las metas propuestas.

Así lo expresa una docente de matemática:

*“...Las niñas que rindieron SIMCE el año pasado... en matemática, **por lo menos subieron un punto y no bajaron que eso es lo importante.** El año pasado yo no les hacía clases a las niñas, no les hice ni en primero ni segundo de los años anteriores, lo hacían otros profesores, les costó, pero lograron prepararlas un poquito para que no bajaran sino que se mantuvieran. (E. 7:6)*

Los profesores señalan, lo que ocurriría si los estudiantes bajaran sus puntajes y el análisis que se lleva a cabo de los resultados y ejercicios para mejorar el puntaje.

En este sentido es vital la consideración que se tiene en la evaluación del SNED, pues los resultados SIMCE determinan en gran porcentaje la adjudicación de la categoría de excelencia académica.

*“Perderíamos muchas cosas que hemos ganado. **Perderíamos el SNED que hemos ganado**”. (E. 7:32)*

El análisis de los resultados, implicaría, además, una comparación entre los docentes que se desempeñan en ese nivel, estableciendo una especie de ranking tanto entre cursos como entre profesores.

La apreciación que el docente realiza a partir de este análisis es que considera el logro o no logro de los estudiantes como si fuera propio, sintiendo que será el propio docente quien obtiene o no los resultados esperados.

*“...Acá cuando dan los resultados **colocan los nombres de los profesores** y muestran los resultados en los consejos”. (E.7:20)*

*“... mira, no me ha ido mal... siempre **mis cursos han tenido buenos resultados en eso de los gráficos**, pero también he tenido la suerte de tener buenos alumnos... yo creo que se logra visualizar cuando el mismo curso a principio de año tuvo un resultado y a final de año tuvo otro resultado y ese resultado fue mejor, ahí yo podría decir ¡ah, avancé con ese curso!, porque no es comparar mi curso con otro curso... debería compararse el curso con el avance durante el año. Ahí yo podría decir si logré un alto porcentaje ah, estoy bien, sirvo, me van bien con ellos”. (E.1:34)*

De acuerdo a los discursos de los entrevistados se obtiene, entonces, que el análisis de los resultados implica el establecimiento de metas y la comparación por parte del equipo de gestión acerca de los resultados obtenidos en las diferentes mediciones previas que se realizan.

Es por ello que existe todo un protocolo de análisis y estudio dirigido a mejorar como sea los resultados obtenidos. Con esto, cada docente se siente responsable y parte activa en el logro de mejores resultados.

Al contrastar estos planteamientos con lo que postula Bourdieu en cuanto a las relaciones que se establecen en el campus (Bourdieu, 1972) se puede señalar que para los docentes el hecho de comparar y analizar los resultados obtenidos en las instituciones, se van creando percepciones de inestabilidad en el campo.

¿De qué manera? Los docentes son sometidos a comparaciones acerca de su desempeño en cuanto a los resultados de los estudiantes, en consejos de profesores, según señalan se exponen los resultados obtenidos, en evaluaciones preparatorias del SIMCE, y se informa, junto con los resultados, acerca de los rendimientos de los estudiantes. Los sujetos perciben esto como parcelar la información sin considerar todos los factores que intervienen en el logro de buenos resultados.

4.2. CATEGORÍA N° 2. Significación de los resultados obtenidos, desde la perspectiva de los docentes que imparten las disciplinas de matemática y lenguaje y comunicación.

Al ir recogiendo los significados de este quehacer en torno a la prueba SIMCE, fue posible identificar claramente la significación que implicaría esta evaluación y los sentimientos de los docentes que trabajan para mejorar resultados. Esto ocurre principalmente con los docentes que imparten matemática y lenguaje y comunicación.

Esta categoría se construye en dos dimensiones:

Categoría	Dimensiones
2. Significación de los resultados obtenidos, desde la perspectiva de los docentes que imparten las disciplinas de matemática y lenguaje y comunicación.	<p>Significación de la prueba SIMCE como instrumento de evaluación, según los docentes.</p> <p>Significación de los resultados obtenidos, según los docentes.</p>

4.2.1. Significación de la prueba SIMCE como instrumento de evaluación, según los docentes.

Los docentes identifican los buenos resultados SIMCE con el prestigio que podría implicar para la institución y los beneficios derivados, como por ejemplo, el aumento de la matrícula y la publicidad que implicaría el promocionar mejoras en los puntajes logrados. Perciben que mostrar mejores logros en esta prueba implica que las familias elegirán su establecimiento para sus pupilos. Sin embargo, los mismos docentes no consideran los resultados de esta evaluación como un criterio significativo para elegir una institución.

Señalan esta apreciación de la siguiente manera:

*“Para el colegio, obviamente significa un plus, un plus no menor, un plus en cuanto a que se puedan captar más alumnos, en cuanto a que se pueda aumentar la matrícula, se puedan obtener logros a ese nivel, pero uno también espera que el apoderado que trae un chiquillo a este colegio se fije en esas cosas, pero es que yo me estaría desdiciendo si te digo que para mí es importante que se fijen en eso, no, **no siento que sea un buen medidor de la calidad educativa**”. (E. 4:8)*

Existe conciencia entre los docentes acerca de que el funcionamiento de la institución pasa por el logro de mejores resultados, lo que a su juicio implica un desmedro en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Los docentes consideran lo exponen a continuación:

*“Este es un colegio que si bien es cierto considera importante que los chiquillos logren buenos aprendizajes también **considera importantes otros aspectos** y en esos otros aspectos como puede ser la promoción el tener más alumnos, **el tener buenos puntajes**”*

en SIMCE, buenos puntajes ahora en PSU se va en desmedro de lograr aprendizajes no tan solo en el aula, es un colegio que es bastante organizado y como es bastante organizado no se permite que algo no resulte o eso no es muy bien visto, por lo tanto, eso de una u otra forma limita al docente, lo limita...” (E.4:2)

Incluso, algunos docentes, llegan a la desvaloración del instrumento como válido para evaluar la calidad de la enseñanza.

*“... pero siento que como **sistema de medición de la calidad educativa, de la calidad de la educación no llena o no cumple con todas mis expectativas...** En mi subsector que es lenguaje se miden habilidades de la comprensión lectora, siguiendo el mapa de progreso, pero pese a ello yo creo que no es la mejor forma...” (E. 4:6)*

Algunos señalan que no tienen opción y ven la participación en esta medición como una actividad obligatoria, impuesta por el sistema.

*“Insisto, sigo creyendo hasta el minuto que el **SIMCE no es un buen instrumento, pero estoy en el sistema** y tengo que trabajar con el SIMCE, no puedo decir yo me excluyo de esto...” (E. 4:26)*

*“La verdad es **que yo no creo en estas evaluaciones, no creo en ellas, ni siquiera en la PSU creo...**” (E. 6:26)*

Así comienza un nudo de tensión entre la significación que el docente le da a la prueba SIMCE y la presión de las autoridades de la institución para que el profesor fije su mirada en mejorar los resultados que obtendrán sus estudiantes en dicha evaluación.

Existiría, además, al considerar el discurso de los entrevistados, un desacuerdo entre lo que el equipo de gestión desea acerca de la forma de cómo llevar a cabo el quehacer

escolar de los docentes y lo que el docente quisiera realizar, lo que podría estar en desacuerdo con el rol docente que el profesor quiere desempeñar.

Esta tensión entre la percepción de las significaciones, desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, hace pensar que cada uno de los actores de estas instituciones se está relacionando con los resultados obtenidos desde unas implicancias y, por supuesto, significaciones diferentes.

La evaluación, según los docentes, no sólo implica aquello que los estudiantes logran, sino todo lo que hizo el profesor para ayudar a lograr ese resultado. Es decir, los docentes perciben que son evaluados junto con sus estudiantes, lo que va generando un clima de tensión y cuestionamiento de su labor, que podría llevar incluso a la idea de que algún docente podría perder su trabajo debido a los bajos resultados.

“... el SIMCE no solamente va a medir a los chiquillos, va a medir habilidades y competencias de los chiquillos, también mide gestión nuestra o sea un buen SIMCE se lleva el crédito el profesor que preparó ese curso y es curioso porque se da lo siguiente, un buen SIMCE nos va bien como colegio, trabajamos todos para eso, pero si se da un mal SIMCE el primer gestor de eso es el profesor que instruyó a ese curso...” (E.4:22)

Se descubre en los discursos de los docentes la idea de que producto de bajos resultados, existirían sanciones, debido a que se visualiza al profesor como el primer responsable de los resultados obtenidos.

“... Me pone medio nerviosa el tema, porque sé que es un instrumento que evalúa tanto a la institución como a los trabajadores de la institución. Es una evaluación externa que mide a casi todos por igual, cuando sabemos que las realidades institucionales no son todas iguales y las realidades... bueno, en una institución están involucrados varios factores, no solamente los profesores y los directivos, sino que es

un contexto cultural muy amplio, entonces, es una evaluación que los mide a todos por igual sin tomar mucho en cuenta...la realidad de cada colegio". (E.2:30)

Las implicancias de un "buen SIMCE" se están recordando continuamente.

"... en todas las reuniones se repite constantemente que nuestro objetivo es el SIMCE porque gracias a eso tenemos excelencia académica y que no se puede perder y es una presión". (E.5:35)

Una vez más, se distingue a los resultados SIMCE como el indicador de mayor peso para la acreditación a la Excelencia Académica, por lo que sería una pérdida para toda la institución si se llegara a obtener puntajes SIMCE más bajos que el periodo anterior.

Con esta responsabilidad, los docentes significan esta evaluación como la posibilidad de mejorar sus ingresos económicos y la posibilidad de obtener, de cierto modo, algo de estabilidad laboral.

No obstante, desde otro punto de vista y contrastando con los postulados interaccionismo simbólico, comprender que los sujetos del estudio significarían la evaluación de la prueba SIMCE casi como una evaluación de su desempeño profesional.

Si se considera el hecho de que "los seres humanos actúan con respecto a las cosas de acuerdo con los significados que éstas tienen para ellos..." (Flick 2004, 32), se puede señalar que la significación otorgada como no válida en la mayoría de los discursos, se podría interpretar señalando que este instrumento no daría cuenta de su quehacer profesional, pues los resultados no reflejarían lo que ellos realmente logran con los estudiantes.

4.2.2. Significación de los resultados obtenidos, según los docentes.

En cuanto a la significación propiamente tal, los discursos de los docentes, fueron muy extensos y sinceros acerca de cómo significan los resultados obtenidos. Seleccionamos los más representativos y aquellos que fueron saturando el espacio simbólico.

La Excelencia Académica aparece como el motivo principal para no bajar resultados en la prueba SIMCE, pues los docentes tienen clara conciencia de que es uno de los principales indicadores para alcanzar tal premio.

Así lo manifiestan en sus discursos:

*“... porque el profesor se siente **presionado** por tener un buen resultado. Tenemos la excelencia académica encima ¿cierto? Son presiones”. (E.1:18)*

*“... se preocupan bastante y que nos dan todas las armas para que tengamos buenos resultados. Ahora, eh...yo sé que a veces **no estamos muy de acuerdo** con la forma en que ellos nos plantean... el tema SIMCE”. (E.1:1)*

Distintas son las significaciones o percepciones que esta prueba provoca en los docentes: presión, nerviosismo, estrés; incluso, angustia. En el otro extremo, un “buen SIMCE”, trae el beneficio de la ganancia económica que implica el reconocimiento del SNED

*“... Tal vez **la presión** que tenemos juegue en contra también ah... hay una alta presión por parte de la dirección... nos exige resultados que a veces no son posibles de lograr”. (E.1:16)*

“Significa **un estrés**... (ríe) que me tiene con el colon irritado (ríe), un estrés constante”. (E.2:32)

“ ... Aunque frente a los resultados existe presión, porque en todas las reuniones se repite constantemente que nuestro objetivo es el SIMCE porque gracias a eso tenemos excelencia académica y que no se puede perder y es una presión”. (E. 5:35)

“Para mí, significa una **preocupación, motivo de estrés y nerviosismo**. Es una preocupación constante, que implica planificar, revisar, tomar decisiones y mucho trabajo frente a este tipo de evaluaciones. Esto porque se requiere que todo resulte bien, frente a la prueba”. (E. 6:18)

“... Dinero, prestigio (ríe), implica dinero. Eso lo mide el SNED, porque es 60% SIMCE, si es que no me equivoco en los porcentajes”. (E. 5:37)

“**Estrés**... (ríe) significa una labor muy, muy grande, **tengo que trabajar mucho, trabajar mucho** para que las niñas quieran la matemática, quieran aprender y ellas deseen que les vaya bien, entonces para mí es un trabajo difícil, pero si ellas aprenden yo me quedaría feliz”. (E. 7:20)

“... se genera ese **clima de tensión**, se genera ese **clima de que puedes perder el trabajo** de que vas a ser cuestionado por ello, de que estamos todos en la “pitilla” por decirlo de una forma bastante informal, sí sin duda los resultados pasan por eso, más allá si está de acuerdo o no pasan por eso, ahora que hay algunos a los que les importe más, que hay algunos que les importe menos, eso es un tema de cada persona, pero el clima es para todos igual, para todos igual”. (E.4:22)

Se percibe como un peso difícil de sostener, sobre todo en relación a los subsectores que serán evaluados en la prueba, principalmente lenguaje y matemática. El clima entre

los docentes y directivos. Asumir la responsabilidad de obtener el SNED, tratar con los estudiantes y motivarlos a estudiar se va constituyendo en tareas que el docente asume como una carga y una imposición especialmente hacia los docentes de los subsectores de matemática y lenguaje y comunicación.

“... Es muy fuerte desde los directivos docentes y departamento de matemática y lenguaje, nadie más (ríe) no de todas maneras, igual hay otros departamentos que se preocupan, pero nosotros somos la cabecera, la piedra del tope, la mesa del pellejo... como quieran nombrarles”. (E.2:32)

*“Al menos, estos dos SIMCES como hemos subido, ha sido un agrado para la comunidad. Pero si no subiéramos, **me angustiaría mucho**, por lo menos en mi rol dentro de lo que hago y lo que hacemos como departamento y también como colegio, porque yo creo que sería un factor de que estamos mal y de que nos está fallando y en qué estamos fallando nosotros. Habría que hacer algo, como un estudio para saber qué nos pasó. Claro que este año, el trabajo no se ha hecho bien por todas las circunstancias”. (E. 5:35)*

*“...algunos cursos son mejores que otros y **qué culpa tienes tú que hayan tocado puras niñas que no se esfuerzan**, por ejemplo yo comparo mi 1 ... con mi 1° ... y yo tengo varias ahí que son buenas, buenas, buenas. Pero en el 1°... las tengo que contar con los dedos de una mano. Hay poquísimas, es difícil. Yo creo que influye las diferencias de las alumnas, algunos cursos son mucho mejores que otros...” (E. 7:22)*

*“...Como profesores tendríamos que seguir intentándolo, buscando estrategias para que las niñas quieran aprender. No podemos decir estas niñas jamás van a aprender, **tendríamos que buscar otra manera de hacerlo para hacerlo mejor** para que las niñas quieran aprender, pero si a las niñas les va mal el otro año, también se debe al*

movimiento, porque nosotros el próximo año vamos a intentar todo para que les vaya bien. Todo lo que esté de nuestra parte lo vamos a intentar. (E. 7:32)

Existe, además, la comparación relacionada con el tipo de alumno al que se atiende y la queja acerca de la desmotivación para explicar los bajos resultados en algunos casos, a pesar de todo el esfuerzo que se realiza.

Mención aparte es lo que ha ocurrido con el movimiento estudiantil de este año, situación que tal vez podría anticipar o explicar un mal resultado.

En síntesis, “nerviosismo, estrés, preocupación, angustia, dolor...” significados asociados a los resultados en la prueba SIMCE. Sin contar que los docentes saben que de bajar los resultados, pueden perder la categoría de Excelencia Académica, junto con su fuente laboral.

Las significaciones que se dan en este campo, apuntan nuevamente al modo en que los docentes interactúan con el fenómeno, para ellos, la situación de los puntajes que se obtienen implican un desborde de sentimientos, presiones y responsabilidades que podrían ir más allá de su quehacer pedagógico.

En la medida que los docentes interpretan que el logro de resultados es casi una cruzada personal, se enfrentan al logro de mejores resultados como en una lucha que los agobia (Flick, 2004).

4.3. CATEGORÍA N° 3. Significación del rol docente como formador y como instructor.

Categoría	Dimensiones
<p>3. Significación del rol docente como formador y como instructor.</p>	<p>Docente de Enseñanza Media Técnico Profesional: Formador o Instructor.</p> <p>Valoración de desempeño profesional por parte del equipo de gestión, según los docentes.</p>

4.3.1. Docente de enseñanza Media Técnico Profesional: Formador o Instructor.

Los docentes perciben que su rol docente debería apuntar a formar personas lo que para ellos es más valorado que instruir a los estudiantes en ciertos conocimientos y habilidades para rendir la prueba SIMCE

Los entrevistados tienen plena conciencia de que su tarea es, respecto de los estudiantes, que éstos aprendan como una persona integral, más allá de una preparación para una prueba específica. Cuestionan su quehacer frente al no aprendizaje de los estudiantes y piensan de qué manera harán para que éstos logren las habilidades requeridas para el buen desempeño escolar.

“... me deprimó, me siento frustrada, siento que no he logrado lo que tendría que haber logrado como profesora y me cuestiono y me pregunto en qué estoy fallando a lo mejor ya estoy demasiado cansada y vieja y no tengo que seguir en pedagogía, no sé, no sé... Pero sí me frustró y me siento como atada de manos, y digo qué hago para que

estos niñitos logren aprender cómo les inyecto, les digo a ellos mismos chicos, pero cómo les inyecto esto que ya lo he dicho diez veces y ¿Cuántas veces lo he dicho? “Veinte veces, señorita”, entonces uno dice ¿Qué pasa ahí? (E. 1:32)

*“... Por eso estaba pensando que a vuelta de vacaciones... **aplicar una metodología distinta**...y no sólo con lenguaje, porque estuve viendo y comparando con matemática, sucede lo mismo... hay que aplicar una metodología distinta ... **para poder obtener un mejor resultado en el SIMCE** con ellos y que ojalá no nos tiren para abajo el puntaje general.” (E.1:2)*

*“... Yo creo que **doy el cien por ciento por los alumnos** me entrego harto por ellos y porque aprendan y **porque logren ser mejores en el lenguaje**, pero en qué fallo no sé, porque igual debo tener una falla, pienso yo, no puedo cien por ciento, no soy perfecta, nadie es perfecto, menos yo, pero no sé en qué va que no logro que todos tengan el rendimiento óptimo, porque a todos les entrego de la misma manera, eh, **incluso a los que les cuesta me dedico un poco más**, me acerco... casi personalizado y eso que el curso es numeroso, pero igual uno logra a veces dedicarse un poco más a los que son débiles.(E.1:12)*

*“**Hay una muy buena disposición por parte de los profesores**, hay un material humano muy bueno, que se va adecuando a todas las realidades de nuestros estudiantes”.*
(E.4:2)

*“No, **yo encuentro que todo profesor se esfuerza**, yo encuentro que todo profesor se esfuerza...” (E.7:22)*

Los docentes entrevistados coinciden en que se sienten satisfechos realizando esta actividad, les gusta desempeñarse como docentes y sienten motivación por enseñar. En las entrevistas, manifestaron que eligieron esta actividad por vocación y que desean

continuar en esta tarea a pesar de que la carga horaria y las tareas relativas al quehacer administrativo implican trabajar más allá del horario contemplado en su contrato laboral.

Incluso se cuestionan cuando no logran resultados esperados y buscan nuevas formas de que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Son profesionales que disfrutan, en su mayoría, con lo que hacen y les gustaría seguir desempeñándose como tal. Aunque es común la queja en cuanto al poco tiempo del que pueden disponer para el quehacer pedagógico.

“A mí me gusta trabajar en esto, me gusta enseñar. Me siento bien acá por eso sigo aquí. Igual a veces me canso, a veces me agoto totalmente, me gustaría que nos dieran más tiempo, porque a veces uno tiene tanto trabajo que hacer y no lo hace, aquí no alcanzo a hacerlo, porque no alcanzo, entonces te mandan a hacer cursos, tienes que revisar pruebas, tienes que hacer muchas cosas y a veces lo tienes que hacer en tu casa porque no hay donde más hacerlo para poder cumplir acá. Entonces dice mejorar los resultados, pero no se dan cuenta que el profesor tiene una vida también. Se requiere tiempo, para hacer muchas cosas...” (E.4:34)

“Me gusta, me gusta hacer clase, me gusta mucho hacer clase. En una época, me había gustado la parte de orientación, quise estudiar orientación, pero las circunstancias no me lo permitieron. Económicamente, no podía estudiar eh... no tenía el tiempo tampoco, tenía que trabajar, porque fui papá y mamá durante muchos años”. (E.1:4)

“... Como profesores siempre estamos pendientes y preocupados. Yo creo que en este colegio y modestamente estamos preocupados. Me parece que tenemos un rol claro de lo que hay que hacer”. (E.6:22)

“... acá los profesores tratan de estimular a las niñas en que no se limiten en sueños o aspiraciones...” (E.6:8)

“Acerca de la enseñanza en este colegio uno trata de hacerla bien, pone todo de su parte...” (E.7:2)

Se observa que los entrevistados plantean un concepto clarificador de qué es pedagogía para este grupo de docentes, manifiestan plena conciencia del servicio que se entrega a los estudiantes, entregando lo mejor de sus potencialidades para provocar el aprendizaje en los estudiantes a pesar de las dificultades que puedan encontrar.

“... porque yo creo que la pedagogía no es sólo instruir en alguna materia, sino también enseñarles a ser personas para que después dirijan este país, sean alguien importante en este país...” (E.1:8)

“... la pedagogía es un servicio en el fondo, sí o no. Tú sirves al otro, uno siempre está sirviendo al otro y uno viene a este mundo a servir a... y no a servirse de y eso es lo que yo pienso... yo sirvo a mis alumnos, le sirvo a mis colegas, si yo les puedo ayudar, si les puedo cooperar, si puedo reforzar lo que están haciendo, y eso me gusta del departamento, porque creo que nos apoyamos bastante”. (E.1:36)

Finalmente, casi a modo de catarsis los docentes comparan lo que hacen con lo que realmente deberían y quisieran hacer, lo que implicaría un grado mayor de insatisfacción. Esta resignación y adaptarse a las cosas tal y como están provocaría en los docentes que tengan que relacionarse con la realidad educativa muy a su pesar.

*“...y al final nos convertimos en eso en **hacedores de chiquillos instruidos para SIMCE**, no en animadores de un proceso educativo que es lo que debiéramos apuntar”.* (E.4:6)

*“... aquí no se fabrican zapatos, nosotros no fabricamos, sino que **nosotros lo que hacemos es trabajar para formar personas**, y por lo tanto, son todos distintos, los niveles son diferentes, los cursos siendo de un mismo nivel son distintos, por lo tanto, lo que debiéramos hacer es trabajar de manera más focalizada, trabajar más enfocada hacia ese curso”. (E.2:16)*

Producto de la presión institucional, los docentes perciben que su tarea pasa principalmente por convertirse en preparadores para que sus estudiantes rindan con éxito la prueba SIMCE.

Pérez Gómez diría No importa que todos, docentes y ciudadanos, estemos convencidos de que un aprendizaje meramente académico, centrado en los resultados a corto plazo, es costoso, aburrido y efímero. Se aprende para aprobar y olvidar. (Pérez Gómez, A. 2004: 176 – 177)

Frente a esto, el quehacer docente combina las más diversas tareas.

*“...que uno... tiene que **combinar la labor de profesor...** como... no quiero usar... bueno, tú ahí... Es una combinación entre **profesor y...guardería infantil** (se ríe)... profesora de guardería infantil o también de gendarmería”. (E.2:20)*

*“... yo no les digo que me siento frustrada, pero... pero yo les hago ver que ... ellos **no saben que nosotros todo lo hacemos por ellos**, o sea nos gusten o nos caigan bien o nos caigan mal lo hacemos porque es nuestra labor, es nuestro trabajo , entonces aunque a ellos les moleste o les entre por un oído y les sale por el otro, no tomen atención a lo que uno les dice, pero reiterativamente yo les digo que tienen que poner de su parte para que puedan aprender porque esto es en beneficio de ellos, se los digo clase, tras clase todos los días que puedo, en cualquier momento...” (E.2:26)*

4.3.2. Valoración del desempeño profesional por parte del equipo de gestión, según los docentes.

Los docentes se sienten carentes de un trabajo en equipo, faltos de apoyo y reconocimiento hacia su labor por parte del equipo directivo. Si bien es cierto, sienten que el equipo de gestión conoce de su responsabilidad frente a su trabajo, perciben que no tienen el reconocimiento que merecen por lo que realizan. A lo anterior, se agrega la rotación de profesores, lo que se convierte en una señal de inseguridad frente a la estabilidad laboral. Esta percepción se repite en ambas realidades institucionales investigadas.

“Si hubiese un verdadero trabajo en equipo serían mejores, porque ha habido mucha rotación de profesores de matemática este último tiempo. Todos los años se cambian. En primero medio trabajamos cuatro profesores en este momento, habemos dos antiguos, dos profesores que se han ido cambiando año tras año, este último tiempo...” (E.5:27)

“Reconocimiento, yo creo...mmm... (se ríe) que es solo el que tenemos en el departamento con nuestros colegas más que nada, pero la dirección es como que cumpliste con tu deber y nada...” (E.1:22)

“... A final de año que te dicen que lo hiciste bien y punto, que te consideran en la continuidad en el trabajo”. (E.5:27)

“Eso depende de cada profesor, en mi caso, yo creo que hasta el momento me he esforzado, lo he hecho lo mejor posible y todavía estoy acá, si lo hubiera hecho mal, no estaría acá, así que ellos no tienen que opinar mal de mí”. (E.7:36)

El desempeño docente se verifica mediante las relaciones que éstos establecen con el resto de la comunidad educativa, ya sean apoderados, estudiantes o el resto de los profesores. Esta realidad se convierte, a juicio de los actores, en indicadores del buen desempeño que un docente puede llegar a tener. De acuerdo a esto, se puede decidir la continuidad laboral del docente en la institución.

“... los directivos ven el rendimiento de los alumnos, los resultados de los alumnos y que consideran eso eh... para la evaluación al final del profesor sí...y la llegada también. Bueno, yo creo que son hartos factores los que consideran, no me lo han dicho directamente, pero sí yo creo que se fijan. La relación profesor – profesor, relación profesor – alumno, relación profesor – apoderado y eso influye también”. (E.1:26)

“ Yo creo que ellos tienen la visión de que nosotros somos bastante profesionales, somos profesionales en lo que hacemos, también creo que tienen la visión de que hay profesores mucho más involucrados que otros”. (E.4:24)

“... el equipo directivo tiene claro eso, como el perfil de cada uno de nosotros, también siento que ellos se dan cuenta de que nosotros trabajamos harto, el problema es que no hay reacción frente a ese darse cuenta, porque de repente podría haber una compensación, mínima, mínima, mínima y yo me refiero no sólo a una compensación económica que tampoco vendría nada mal, sino que a una cosa de criterio...” (E.4:24)

“ ... yo siento que ellos tienen la visión de que somos así, somos profesionales, que vamos a sacar la pega aunque la pidan para ayer o anteayer y eso nos juega en contra porque saben que igual la vamos a sacar, saben que igual la vamos a sacar aunque estemos pero llenos de cosas”. (E.4:24)

*“Bueno, yo creo que en general, **ellos tienen una buena visión de nuestro trabajo, una visión positiva**, salvo excepciones. Yo creo que ellos están conscientes que cumplimos con nuestro trabajo, claro que hay excepciones”. (E.6:24)*

Si no existe un reconocimiento explícito que alivie el clima laboral, tampoco se da en cuanto a lo económico, los docentes entrevistados perciben que realizan un esfuerzo mayor respecto de sus pares y, por ende, deberían tener algún reconocimiento económico, relacionado con el SNED, pero esto tampoco se da, lo que conduce a la insatisfacción frente a lo que se hace.

*“**De ahí es de donde viene la poca valoración** (refiriéndose al equipo de gestión), **porque no hay un apoyo**, o sea una recompensa, que sea algo extra, que yo creo que hace falta” (E.5:33)*

*“**Poco valorada**, sí encuentro totalmente injusto que la plata de SNED... (ríe) se reparta entre todos por igual”. (E.5:29)*

*“... el trabajo en lenguaje y matemática es **fuerte entonces debiera ser con un dinero extra**, entonces el que logre más puntaje, por último, que esa persona reciba un bono, un reconocimiento, porque los aplausos no sirven de nada, entonces el esfuerzo que uno hace... no se valora”. (E.5:31)*

Frente a lo anterior, se puede señalar que la presión por los mejores resultados en la prueba SIMCE, provoca que el clima laboral se tense, provocando un impacto en el quehacer de los docentes, quienes consideran que su ejercicio profesional es poco valorado, a pesar de los esfuerzos que éstos realizan y del cumplimiento de todas las tareas que se les encomiendan.

La cultura escolar, en términos de Pérez Gómez, lleva a la consideración de que más allá del esfuerzo y dedicación de los docentes, se hace necesaria una reflexión de cómo

se debe construir esta cultura escolar en cada uno de los establecimientos. Más allá de la premura del tiempo y de los resultados (Pérez G., 2004)

Es vital considerar, además, que se hace necesario modificar la “ideología de la rentabilidad escolar”, la que “provoca su insatisfacción y ansiedad profesional, pues le aboca a la desvaluación de su función educativa: la formación del individuo en la recreación de la cultura...” (Pérez Gómez, 2004)

4.4. MATRIZ DE CATEGORIAS CONSTRUIDAS

Los resultados obtenidos en la prueba estandarizada SIMCE son significados a partir del quehacer que la institución organiza en pro de la mejora año a año de dichos resultados.

Junto con la elaboración de estrategias y/o modificaciones del quehacer institucional, los docentes significan estos resultados de acuerdo a las vivencias y experiencias que cada uno tenga al enfrentar la prueba SIMCE.

Por último, las significaciones atribuidas a los resultados obtenidos en la prueba SIMCE podrían implicar un cuestionamiento acerca del rol docente.

Categoría	Dimensiones
<p>1. Significados otorgados por los docentes a los procesos de preparación de la prueba estandarizada SIMCE para obtener mejores resultados.</p>	<p>Significación de las estrategias institucionales para lograr mejores resultados SIMCE.</p> <p>Análisis y significación de los resultados obtenidos en las unidades académicas.</p>
<p>2. Significación de los resultados obtenidos desde la perspectiva de los docentes que imparten las disciplinas de matemática y lenguaje y comunicación.</p>	<p>Significación de la prueba SIMCE como instrumento de evaluación, según los docentes.</p> <p>Significación de los resultados obtenidos, según docentes.</p>
<p>3. Significación del rol docente como formador y como instructor.</p>	<p>Docente de enseñanza media técnico profesional: Formador o Instructor.</p> <p>Valoración de desempeño profesional por parte del equipo de gestión, según los docentes.</p>

CONCLUSIONES

Las significaciones obtenidas a partir de los discursos de los actores, permitieron la comprensión del fenómeno en estudio. Las categorías levantadas proporcionan las implicancias que los actores asignan a los resultados que se esperan obtener en la prueba SIMCE.

A partir de la investigación, se puede concluir:

1. Las instituciones educacionales en estudio, gestionan su quehacer en pro de la mejora continua de los resultados que se obtienen en la prueba SIMCE. Por ello, organizan el curriculum del plan de formación general (primero y segundo medio) con el fin de privilegiar los subsectores que serán evaluados en la prueba SIMCE. A pesar de que su PEI esté orientado a la enseñanza media técnico profesional.
2. Con el fin de conseguir las metas propuestas, se prueban diversas estrategias a nivel de aula, algunas de ellas apuntan a despertar el interés de los estudiantes para mejorar resultados, considerando las más variadas acciones. Algunas de ellas, implican ejercitar la estructura del instrumento, horas extras en los subsectores que serán evaluados, premios a quienes mejoren puntaje, comparación de logros entre los cursos y entre los profesores que participan de estas preparaciones.
3. Los buenos resultados obtenidos en la medición SIMCE constituyen un elemento importante para el marketing de la institución, con el fin de atraer matrícula y provocar cierto prestigio entre la comunidad.
4. Los buenos resultados SIMCE constituyen un indicador importante (60%) en la evaluación de los establecimientos educacionales que realiza el SNED, implicando la obtención de la categoría de “Excelencia Académica”, existiendo un premio en dinero como principal estímulo a la gestión de excelencia.

5. Existe un déficit del rol profesional, lo que implica, a su vez, un déficit en la formación de los estudiantes. Esto conlleva a observar la inexistencia de una formación realmente humana y que sólo busca la instrucción acerca de cómo enfrentar la medición.
6. Debido al interés pragmático de la preparación para la prueba SIMCE y su relación con asignación de recursos por parte del SNED, gracias a los buenos resultados, se desvía la atención hacia cuales deberían ser las verdaderas motivaciones de la buena enseñanza y la mejora de la calidad de la educación.
7. Limitaciones para el desarrollo profesional de aquellos docentes que comprenden la verdadera implicancia de lo que es la enseñanza. Deben concentrarse sólo en instruir a los estudiantes para una medición específica, en lugar de formarlos como personas integrales. Lo anterior conlleva una distorsión del rol profesional que todo docente aprecie.
8. Producto de las motivaciones institucionales acerca de mejorar resultados, existe una presión constante que genera un nudo de tensión en el clima laboral. Los docentes se sienten intimidados y con toda la responsabilidad en el logro de los objetivos acerca de los buenos resultados SIMCE.
9. Un clima laboral inadecuado y carenciado de reconocimiento en cuanto a la labor docente. La presión por los resultados involucra que el profesor deberá estar atento a motivar, presionar o incluso obligar, si fuese necesario, a los estudiantes frente a su preparación académica.
10. Producto de lo anterior, el clima aula se torna tenso, conflictivo cuando el estudiante considera que se instrumentaliza la enseñanza en pro de los resultados.
11. Existe presión institucional por parte del equipo de gestión hacia la labor docente, constituyéndose ésta en una tarea predominantemente de instrucción acerca de cómo responder y de conocimiento de la estructura del instrumento de medición.

12. Tensión, nerviosismo, estrés, angustia, preocupación son algunas de las significaciones que les provocan los resultados a los docentes.
13. Medición del quehacer del docente, frente a los resultados que obtienen los estudiantes en ensayos y ejercicios previos a la rendición de la prueba.
14. Frente a bajos resultados, la posibilidad de perder la fuente laboral, producto del bajo nivel obtenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P. 1979. Introducción a la Sociología. Editorial Limusa. Mexico.

Berger, P. & Luckmann, T. 1999. La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre. (1995). La lógica de los campos. Entrevista. Consultado en: <http://www.ucm.es/info/socvi/Aina/componentes/COMUNCULTURA/01EntrevistaBourdieu.pdf> Febrero 2012

Blumer, H. 1981. El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método. Editorial Hora. Barcelona. España.

CIFUENTES, 2011. Breve historia de la Educación Técnico Profesional, consultado en : <http://miguelangelcifuentes.bligoo.com/content/view/805226/Breve-historia-de-la-Educacion-Tecnico-Profesional-en-Chile.html> marzo, 2012

Criado, M. Diccionario Crítico de ciencias sociales. Consultado en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>. 20 de septiembre de 2011 a las 23 hrs.

Delgado J.M; Gutiérrez J. 1999. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid. España.

Flick, U., 2004. Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza. Madrid. España.

Fundación SEPEC, 2010. Marco para la Buena Enseñanza – Evaluación docente. Consultado en: www.fundacionsepec.cl/estudio/archivos/agosto/MBE.pdf

Gimeno Sacristán, J. - Pérez Gómez, A. 1995. Comprender y transformar la enseñanza, cuarta edición. Ediciones Morata. Madrid. España.

Lennon del Villar, O. Interaccionismo Simbólico y Educación, consultado on line en: http://www.umce.cl/~dialogos/n12_2006/lennon.swf

MINEDUC. (2009) Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009
<http://curriculumlineamineduc.cl> (última visita enero 2012)

MINEDUC. 2011. Más Información. Consultado en: <http://masinformacion.mineduc.cl/#> (última visita septiembre de 2011)

MINEDUC. 2010. ¿Qué es el SNED? Consultado en: http://www.sned.cl/mineduc/sned/documentos/tecnicos/Documento_SNED.pdf

Ministerio de Educación, República de Chile. ¿Qué es el SIMCE? Consultado en: http://www.simce.cl/index.php?id=288&no_cache=1

Ministerio de Educación. República de Chile. Base de datos SIMCE, Consultado en: <http://www.simce.cl/index.php?id=5>

Mizala, A. y Romaguera P. Evaluación del Desempeño e Incentivos en la Educación Chilena. Consultado en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071768212002011800004&script=sci_arttext&tln_g=en el 8 de marzo de 2011

Mucchielli A. 2001. Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Sociales, Editorial Paidós, Buenos Aires. Argentina.

Pérez G., A. 2004. La Cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. Madrid. España.

Sacristán, G. 2005. La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación. Ediciones

Stake, R. 1999. Investigación con estudio de caso. Editorial Morata, Madrid.

Vasilachis. I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A.

ANEXOS

ENTREVISTA N° 1

Establecimiento: Liceo Técnico Profesional 1.
Cargo: Docente de Lenguaje y Comunicación.
Actividad: 33 horas frente a curso, primero a tercero medio, 25 años de experiencia.
Lugar: Patio del colegio.
Día: 2 de junio de 2010
Hora: 14:00

E: Entrevistador

P: Profesora

1. E: Profesora, quisiera saber algo de ti, de tu experiencia, donde estudiaste. Cuántos años de experiencia tienes. Lo que haces en el colegio. Conversemos acerca del rendimiento de la escuela. Pensando en el SIMCE, la asignatura. Lo que tú quieras contarme.

2. P: Mi nombre completo es... Estudié en un liceo público en mi enseñanza media. En un de pueblo. Un muy buen liceo, que tenía muy buen nivel cuando yo estaba estudiando. Era uno de los mejores de la zona, eh... todos quedábamos siempre en la universidad y postulé a pedagogía, porque me gustaba la pedagogía. Estudié pedagogía en la Pontificia Universidad Católica de Chile. ¿Ya? Esto fue en el año78. Terminé mi enseñanza media y entré en el 79 a estudiar... pedagogía en castellano, porque quería ser profesora. En realidad postulé a todas las carreras de pedagogía, en inglés, francés, en física, en matemáticas, pero era pedagogía. Y quedé en la primera opción que tuve, porque saqué buen puntaje en la prueba de aptitud académica en esa época. Y ¿qué más?... Hice perfeccionamientos. Todos los años hice perfeccionamientos hasta que me

aburrí de hacerlos, porque, porque en ninguna parte consideraban mis perfeccionamientos.

3. E: ¿Te gusta tu trabajo?

4. P: Me gusta, me gusta hacer clase, me gusta mucho hacer clase. En una época, me había gustado la parte de orientación, quise estudiar orientación, pero las circunstancias no me lo permitieron. Económicamente, no podía estudiar eh... no tenía el tiempo tampoco, tenía que trabajar, porque fui papá y mamá durante muchos años.

5. E: ¿Y te gustan los cursos? ¿Qué piensas de los chiquillos aquí?

6. P: Pienso que son chiquillos que tienen mucha capacidad, muchas habilidades, pero que son muy flojos, hay un gran porcentaje de alumnos flojos,...que teniendo todas las opciones, teniendo todos los medios, porque en este colegio hay bastantes recursos, eh, no los aprovechan y teniendo buenos profesores, porque yo considero que mis colegas son muy buenos profesores, muy dedicados, con harta preocupación porque el alumno aprenda, pero en realidad creo que es el alumno el que no quiere aprender, no sé por qué, yo creo que a lo mejor el nivel educacional de los papás dice mucho, porque hay alumnos que ya considerando que llegaron a cuarto medio o a la enseñanza media, superaron a sus papás que son de niveles básicos y que con eso están listos, están al otro y nada más y no se esfuerzan más. Creo que es el nivel del alumno el que no permite que este colegio sea mucho, mucho mejor de lo que es, teniendo la excelencia académica.

7. P: ¿Tú encuentras que ellos no rinden lo suficiente?

8. E: No, no, no se entregan, ellos no se entregan al estudio, yo creo que hacen lo mínimo, ojalá para obtener el cuatro, pero no se entregan cien por ciento como estudiantes para sacar una buena nota, para ser mejores alumnos y para ser mejores personas también, ah, porque yo creo que la pedagogía no es sólo instruir en alguna materia, sino también enseñarles a ser personas para que después dirijan este país, sean alguien importante en este país...

9. E: Y en cuanto a los rendimientos de tus cursos, en los segundos medios ¿cómo los ves?

10. P: Bueno, yo...los primeros dos años que trabajé acá consideré que tuve muy buenos rendimientos, me quedé conforme con los rendimientos de mis cursos, pero este año, no, encuentro que no ha sido un muy año con mis cursos, al contrario creo hay cursos buenos, como el 2° H, que ha bajado su nivel. Yo encuentro que ha bajado el nivel. No sé si... con este arreglo que se hizo acá fue favorable. Esto de ordenar los cursos de acuerdo a su nivel de rendimiento, porque hay alumnos que pensamos podían ser avanzados, y que no lo son y que están en el 2° H y están bajando el rendimiento del curso en general.

11. E: Encuentras que tú haces cosas para mejorar el rendimiento de los chiquillos o que ellos... ¿cómo se da ese enlace ahí entre tu esfuerzo y el de los alumnos?

12. P: Yo creo que doy el cien por ciento por los alumnos me entrego hartito por ellos y porque aprendan y porque logren ser mejores en el lenguaje, pero en qué fallo no sé, porque igual debo tener una falla, pienso yo, no puedo cien por ciento, no soy perfecta, nadie es perfecto, menos yo, pero no sé en qué va que no logro que todos tengan el rendimiento óptimo, porque a todos les entrego de la misma manera, eh, incluso a los que les cuesta me dedico un poco más, me acerco... casi personalizado y eso que el curso es numeroso, pero igual uno logra a veces dedicarse un poco más a los que son débiles.

13. E: ¿Cómo ves tú la proyección hacia el SIMCE? ¿Proyecto SIMCE de aquí del colegio?

14. P: Ay, yo quiero soñar que va a ser bueno...que va a ser... que vamos a lograr la meta que nos propusimos... 290, esa es nuestra meta. Yo creo que esa es la que... que la podríamos lograr, pero...eh... ahora con los resultados de esta última evaluación, creo que tenemos que dedicarnos mucho, mucho a algunos puntos, mucho más de lo que nos hemos dedicado eh... tal vez utilizar otra metodología, un poco más,...eh...como volver a la tradicional, como volver a lo mejor a... pizarra y profesor, porque como tantas facilidades que les hemos dado todo para hacerlo más interactivo y que ellos hagan, que aprendan haciendo, no ha dado resultado. Yo creo que tendríamos que cambiar la estrategia para esos cursos que están débiles.

15. E: Y tú sientes que el colegio aquí ¿Se preocupa del rendimiento? ¿Se preocupa de apoyar o de verificar si los chiquillos rinden más o aprenden más?

16. P: Yo creo que sí, que se preocupan bastante y que nos dan todas las armas para que tengamos buenos resultados. Ahora, eh...yo sé que a veces no estamos muy de acuerdo con la forma en que ellos nos plantean la... el tema SIMCE. Tal vez la presión que tenemos juegue en contra también ah? ... hay una alta presión por parte de la dirección... nos exige resultados que a veces no son posibles de lograr.

17. E: ¿Qué resultados óptimos debería tener un curso? ¿Cuál sería el ideal?

18. P: Si lo tenemos que traducir a... porcentaje, tendría que ser el cien por ciento, bueno para eso estamos trabajando para el cien por ciento, que rindieran el cien por ciento, ahora en calificaciones, lo ideal sería que estuviesen en el rango de muy bueno, seis y siete ¿cierto? Pero sabemos que no es así la realidad, que siempre se escapa gente eh... ahora yo creo que somos bien exigentes con los alumnos y esa presión a veces juega en contra. Se traduce en una cadena, porque el profesor se siente presionado por tener un buen resultado. Tenemos la excelencia académica encima ¿cierto? Son presiones y los profesores a la vez presionamos a los alumnos para que tengamos buenos resultados. Y que va pasando que en esa presión ya el alumno se satura, se satura... porque yo he escuchado, ellos dicen es que nos piden tanto, es que nos exigen tanto, es que ustedes siempre están pidiendo más de lo que podemos dar.

19. E: ¿Y qué opinas tú de pedir?

20. P: Bueno, como dicen en el pedir no hay engaño... (ríe), pero los alumnos igual no responden, no responden simplemente dicen no y basta y se cierran. Yo creo que si los dejáramos un poquito más tranquilos podríamos tener mejores resultados. Tener menos presión... mmm. Y como te digo, buscar estrategias diferentes para los distintos cursos, no seguir el mismo ritmo para todos, porque no se puede... planificar...yo trato de... los tres cursos que tengo que son de distintos niveles trato de llevarlos a la par, pero no se logra, hay uno que va más atrás y hay que emplear otras formas, por ejemplo yo soy más directa, estoy encima tratando de dirigirlos yo más a los alumnos que saben menos, como el 2° A que es un curso que rinde menos, en

cambio con un curso como el 2° H que es un curso que rinde bastante, ellos pueden hacer solos las cosas, uno puede darles las pautas y sacan solos... se puede hacer solo el trabajo y se interesan en el trabajo, los otros no se interesan.

21. E: ¿Sientes que aquí hay tal vez algún reconocimiento, alguna significación que te pueda pasar con los resultados?

22. P: Reconocimiento, yo creo...mmm... (se ríe) que es solo el que tenemos en el departamento con nuestros colegas más que nada, pero la dirección es como cumpliste con tu deber y nada...

23. E: ¿Una valoración extra?

24. P: No, no. A final de año que te dicen que lo hiciste bien y punto, que te consideran en la continuidad en el trabajo.

25. E: ¿Tú crees que influiría en la continuidad?

26. P: Yo creo que sí, que los directivos ven el rendimiento de los alumnos, los resultados de los alumnos y que consideran eso eh... para la evaluación al final del profesor sí...y la llegada también. Bueno, yo creo que son hartos factores los que consideran, no me lo han dicho directamente, pero sí yo creo que se fijan. La relación profesor – profesor, relación profesor – alumno, relación profesor – apoderado y eso influye también.

27. E: ¿Cómo ves a los cursos tú? Volviendo a lo del resultado ¿Sientes que están preparados para este SIMCE que viene?

28. P: Yo creo que no todos los cursos están preparados, para tener el resultado que nosotros esperamos, o sea van a dar el SIMCE, lo van a rendir, pero si tuviésemos que decir qué cursos serían pero óptimos... ahora yo le hago clases a tres cursos solamente, de los tres yo dejaría uno afuera, por qué... porque su rendimiento en estos momentos no es bueno, no es bueno, creo que no ha logrado los conocimientos ni ha desarrollado las habilidades que se necesitan para rendir el SIMCE, les falta y me preocupa eso. Por eso estaba pensando que a vuelta de vacaciones, porque ya en esta semana tampoco se puede lograr, aplicar una metodología distinta en ese curso y no sólo con lenguaje, porque estuve viendo y comparando con matemática, sucede lo mismo... hay que aplicar

una metodología distinta con ellos para poder obtener un mejor resultado en el SIMCE con ellos y que ojalá no nos tiren para abajo el puntaje general.

29. E: Tú sientes que a los chiquillos les interesan sus notas, su rendimiento, su aprendizaje.

30. P: Algunos, sí, no a todos. Son pocos los que se preocupan por la nota, por subir su promedio, son pocos los que tienen expectativas de tener un mejor resultado, hay un porcentaje grande que no, que pretende sacar el cuatro y ojalá sacar el cuatro con ayuda y con toda la ayuda no sólo de sus compañeros, sino que también del profesor y yo creo que hasta del Espíritu Santo... (ríe) porque deben encomendarse a todos los santos.

31. E: ¿A ti te pasa algo cuando los chiquillos no rinden? ¿Qué sientes tú, por ejemplo? O cuando tú te comparas con los cursos que atienden otras profesoras. ¿Qué pasa contigo?

32. P: Eh, yo, sabes que me deprimó, me siento frustrada, siento que no he logrado lo que tendría que haber logrado como profesora y me cuestiono y me pregunto en qué estoy fallando a lo mejor ya estoy demasiado cansada y vieja y no tengo que seguir en pedagogía, no sé, no sé... Pero a veces pienso que no, porque de todas maneras hay grupos que sí logran conmigo y que yo veo que les gusta como les enseño y que aprenden como yo les enseño, ahí me siento mejor. Pero sí me frustró y me siento como atada de manos, y digo qué hago para que estos niñitos logren aprender cómo les inyecto, les digo a ellos mismos chicos, pero cómo les inyecto esto que ya lo he dicho diez veces y ¿Cuántas veces lo he dicho? “Veinte veces, señorita”, entonces uno dice ¿Qué pasa ahí?

33. E: ¿Te comparas tú con los profesores?

34. P: Es que... mira, no me ha ido mal en eso, siempre mis cursos han tenido buenos resultados en eso de los gráficos, pero también he tenido la suerte de tener buenos alumnos, ahora... eh, sí creo que esto de que trabajemos dos personas nos apoyamos bastante, encuentro que eso es muy bueno que estemos apoyándonos, incluso podríamos dividir las horas no en dos o seis, sino en cuatro y a lo mejor podríamos lograr más, pero eh, yo creo que igual mis colegas tiene buenos resultados, porque el

nivel de curso que les toca es menos, igual se logra, yo creo que se logra visualizar cuando el mismo curso a principio de año tuvo un resultado y a final de año tuvo otro resultado y ese resultado fue mejor, ahí yo podría decir ¡ah, avancé con ese curso!, porque no es comparar mi curso con otro curso es comparar el ...debería compararse el curso con el avance durante el año. Ahí yo podría decir si logró un alto porcentaje ah, estoy bien, sirvo, me van bien con ellos.

35. E: Tú dices “sirvo” ¿Sientes que sirves?

36. P: Es que la pedagogía es un servicio en el fondo, sí o no. Tú sirves al otro, uno siempre está sirviendo al otro y uno viene a este mundo a servir a... y no a servirse de y eso es lo que yo pienso... yo sirvo a mis alumnos, le sirvo a mis colegas, si yo les puedo ayudar, si les puedo cooperar, si puedo reforzar lo que están haciendo, y eso me gusta del departamento, porque creo que nos apoyamos bastante.

37. E: ¿Te sientes apoyada por tus compañeros de trabajo?

38. P: Sí.

39. E: ¿Y a ti te gustaría seguir trabajando aquí? ¿O hacer otra cosa tal vez?

40. P: Emm, no sé, no sé si me gustaría seguir trabajando acá...eh... No es que no me guste el colegio, me encanta el colegio, me gusta mucho. Ahora a mí siempre me gustó ser jefa de UTP y trabajar. Eh, yo he aprendido mucho en este colegio, yo vivía en una burbuja en el otro colegio, porque era una realidad distinta, dos colegios distintos, con alumnos interesados en estudiar, con alumnos que iban a eso y con una disciplina mejor. Pero esto ha sido para mí un gran desafío y una escuela de aprendizaje, mucho aprendizaje. Esto es una escuela para mí. He aprendido de todas mis colegas y... creo que todo lo que he aprendido aquí tengo que enseñarlo en otro lugar. Por eso pienso que no me quedaría eternamente en este colegio, ahora a lo mejor quedarme acá para seguir aprendiendo, pero creo hay un momento en que uno ya aprendió bastante y que todo lo que uno aprende tiene que enseñarlo en otro lugar.

41. E: Muy bien, profesora. Agradezco tu ayuda, muchas gracias.

42. P: De nada.

ENTREVISTA N° 2

Establecimiento: Liceo Técnico Profesional 1.
Cargo: Docente de Matemáticas.
Actividad: 36 horas frente a curso, segundos medios, 5 años de experiencia.
Lugar: Patio del colegio.
Día: 7 de junio de 2010
Hora: 14:00

E: Entrevistador

P: Profesora

1. E: Gracias por esta conversación, hablaremos un poquito acerca de lo que haces en este colegio. ¿Qué ramo haces? ¿Cuántas horas?
2. P: Soy profesora de matemática de segundo medio... bueno, en realidad de primero a cuarto medio. En total tengo 36 horas... Eh, pero la mayoría de las horas en segundo medio.
3. E: ¿Te gusta más segundo medio?
4. P: No, es lo que me asignaron, en realidad. No lo elijo yo.
5. E: Y si tú tuvieras que elegir, ¿te gustaría otro nivel? O ¿Te gusta ese?
6. P: No, claro yo elegiría otro nivel: Un cuarto medio. Porque... los alumnos son... dejan de ser tan niños, es más fácil trabajar creo yo con personas que se acercan más a la adultez que a la niñez.
7. E: ¿Son desordenados los de segundo?
8. P: Claro, son complicados. Son inquietos, son como niños todavía, queriendo ser grandes.
9. E: ¿Cómo les va?

10. P: Bien... (duda) bueno... hay de todo mmm. Hay algunos a los que les va muy bien, hay otros a los que les va pésimo. Podemos ver que no... no hay mucho fruto, que no hay mucho aprendizaje...

11. E: ¿Cuántas horas haces en un curso?

12. P: Bueno, a ver en el segundo D que es mi jefatura, tengo seis horas y en los otros segundos medios tengo 2 horas, taller de matemática, en el taller se encarga de la parte de geometría de los contenidos de segundos medios.

13. E: ¿Cómo evalúas?

14. P: Bueno, evaluación formativa, clase a clase y además con evaluaciones sumativa también con pruebas, interrogaciones, trabajos prácticos que van a ser al final calificados con una nota.

15. E: Si les va mal a los chiquillos ¿qué haces?

16. P: (Duda, se aclara la garganta) a ver... (Sonríe) cuando les va... bueno es que ahí hay que... hacer un análisis... si les va mal a todo el curso hay que tomar una remedial para todo el curso, si no hay que tratar de trabajar, si es un... un sector pequeño hay que avanzar con los contenidos y tratar de... ir... ayudando a ese pequeño sector en los contenidos próximos...para que aprenda, porque en matemática todos los contenidos son... se ligan unos con otros, entonces si no aprendió el primero, con el segundo va a tener los mismos problemas y es peor, entonces si es un sector pequeño trato de... de alguna forma de ir un poco más lento con ellos... a ver... y con el contenido nuevo también ir reforzando ir reforzando el contenido anterior que no lograron...

17. E: ¿Te resulta, encuentras tú? ¿Es fácil o difícil?

18. P: No...es muy difícil, muy difícil, porque en realidad si tuviésemos alumnos donde... eh ... hubiese compromiso de parte de ellos, con su aprendizaje, esto sería eh...una tarea sencilla , pero como ellos no están comprometidos y uno tiene que además de tratar de que ellos entiendan los contenidos, tratar de que ellos tomen conciencia y quieran aprender, que ellos se comprometan con su educación, entonces son dos cosas distintas, son dos trabajos distintos los que uno tiene que realizar acá si fuera uno no habría problema, uno inventaría estrategias o... trataría de... buscar cosas