



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización

# **DESEMPEÑO LABORAL Y CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE EN CHILE: INFLUENCIAS Y PERCEPCIONES DESDE LOS EVALUADOS**

---

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales  
Mención Sociología de la Modernización

**Autora:** Amanda Arratia Beniscelli

**Profesor guía:** Rodrigo Cornejo Chávez

**Octubre de 2010**

## **Agradecimientos:**

Quisiera agradecer a muchas personas que han estado ahí durante este largo proceso de tesis. A mi profesor guía Rodrigo Cornejo, quien me apoyó y se comprometió desde el inicio con la tesis y el término de ella.

A Carlos y Cristóbal, quienes todos los días de estos últimos dos años, me preguntaban y alentaban por los avances, reuniones y trabajo de tesis.

A Emilia y Amparo, quienes estaban ahí para acogerme en los momentos difíciles y animarme para seguir adelante.

A Ernesto por su apoyo y a mis compañeros de trabajo en Implementa-UDP, especialmente Karina, Pablo y Raúl.

A mis queridas Beatriz y Camila, y a mi tía Adriana y a Francisca quienes me ayudaron a conseguir a los profesores entrevistados.

**A Carlos, Emilia y Amparo por acompañarme desde siempre**

**A Cristóbal por su amor**

**A los cuatro, por luchar constantemente por un mundo mejor**

# Contenido

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Resumen ejecutivo .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>Introducción.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>I. Antecedentes y relevancia de investigación:.....</b>  | <b>11</b> |
| I.1. Reformas educativas en América Latina y Chile .....  | 11        |
| I.2. Procesos de precarización de los profesores y su labor docente .....                                     | 14        |
| I.3. Rol docente como factor de mejoras en el aprendizaje y factores de incidencia de los docentes .....      | 15        |
| I.4. Rol de las evaluaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación .....                         | 18        |
| <b>II. Pregunta, objetivos e hipótesis de investigación .....</b>   | <b>20</b> |
| <b>III. Marco Conceptual:.....</b>  | <b>22</b> |
| III.1. Educación y Sociedad: Sistema educativo, actores y estructura .....                                    | 22        |
| III.2. Desempeño laboral y competencias profesionales en el trabajo docente.....                              | 26        |
| III.3. Condiciones materiales y sociales de trabajo y satisfacción laboral: El caso del trabajo docente ..... | 29        |
| III.4. Evaluación de Desempeño Docente: principales tensiones .....   | 37        |
| <b>IV. Metodología.....</b>   | <b>44</b> |
| IV.1. Tipo de estudio .....   | 44        |
| IV.2. Enfoque metodológico y enfoque de análisis .....  | 45        |
| IV.3. Técnica de recolección de información: Entrevista Semi-estructurada .....                               | 46        |
| IV.4. Unidad de análisis y unidad de observación .....  | 47        |
| IV.5. Muestra.....  | 47        |
| IV.6. Operacionalización.....   | 49        |
| <b>V. Resultados de investigación .....</b>   | <b>52</b> |
| V.1. Características de los docentes entrevistados .....  | 52        |
| V. 2. Desempeño Docente.....  | 56        |
| V.3. Condiciones generales del trabajo docente .....  | 61        |
| V. 4. Condiciones materiales del trabajo docente.....   | 66        |

|  |            |
|--|------------|
| V. 5. Condiciones sociales de trabajo y satisfacción laboral.....  | 71         |
| V. 6. Evaluación de Desempeño Docente.....   | 78         |
| <b>VI. Análisis interpretativo de datos .....</b>  | <b>82</b>  |
| VI.1. Desempeño laboral: Explicaciones y principales factores influyentes .....                                  | 82         |
| VI.2. Vinculación entre condiciones de trabajo y desempeños docentes .....                                       | 85         |
| VI.3. Las condiciones sociales de trabajo, satisfacción laboral y su incidencia en los desempeños docentes ..... | 88         |
| VI.4. Condiciones de trabajo, satisfacción laboral y concepciones de desempeño docente con la EDD.....           | 90         |
| <b>VII. Conclusiones finales .....</b>   | <b>93</b>  |
| <b>VIII. Bibliografía.....</b>   | <b>97</b>  |
| <b>IX. Anexos .....</b>  | <b>104</b> |
| Anexo 1: Pauta de entrevista semi-estructurada y consentimiento informado.....                                   | 105        |
| Anexo 2: Tablas resumen vaciado entrevistas .....  | 110        |
| Tabla resumen: Condiciones generales de trabajo docente.....   | 110        |
| Tabla resumen: Condiciones materiales de trabajo docente .....   | 111        |
| Tabla resumen: Satisfacción laboral .....  | 113        |
| Tabla resumen: Desempeño Docente .....   | 115        |
| Tabla resumen: Evaluación de Desempeño Docente .....   | 116        |

## Resumen ejecutivo

Comprender el proceso de Evaluación de Desempeño Docente (EDD), considerando la estructura social y analizando aspectos como las condiciones materiales y sociales de los docentes, aparece como un elemento central en el proceso de producción de la realidad social. Para ello, el siguiente estudio parte del supuesto de que son los propios actores los principales llamados a dar cuenta de este conjunto de relaciones, como una forma de auto explicación de sus trayectorias laborales y su desempeño profesional. De esta manera, la incorporación de los docentes como los actores claves de esta investigación no sólo debe entenderse como una decisión metodológica, sino como una determinación epistémica, que busca poner en el centro la percepción de los actores involucrados por sobre posibles evaluaciones “neutrales” del proceso de trabajo docente.

Para ello, en un primer momento se lleva a cabo una descripción de las principales reformas educativas en América Latina, detallando las principales transformaciones que la profesión docente ha tenido en estos procesos. Esto permite realizar una discusión respecto del rol del docente en el sistema escolar, para finalizar describiendo los procesos, mecanismos e instancias de evaluación que se han desarrollado para el mejoramiento de la calidad de la profesión docente. A raíz de esto, surge la pregunta que orienta todo el proceso investigativo: ¿De qué manera perciben los docentes que las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral son factores que inciden sus desempeños laborales y qué relación tiene esta con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente de nuestro país? De esta pregunta, se distinguen cuatro elementos estructurantes de la investigación i) Conocimiento de la manera en qué los profesores entienden el desempeño laboral y los factores que influyen en él; ii) Conocimiento, desde la perspectiva de los profesores, de la manera en qué las condiciones de trabajo se relacionan con sus desempeños docentes; iii) Identificar cómo los profesores chilenos perciben que las condiciones sociales de trabajo y la satisfacción laboral incide en sus desempeños docentes y iv) Comprender las relaciones existentes entre satisfacción laboral, condiciones de trabajo y las concepciones de desempeño docente con los resultados en la EDD. Para poder realizar un análisis complejo e interpretativo, se desarrollaron una serie de conceptos, que permitieran dar cuenta de la relación entre educación y sociedad y cómo los actores se desenvuelven en el contexto socio-educativo. De esta manera, la premisa investigativa utilizada fue que los actores se encuentran imbuidos en un

campo ideológico y político, determinado por una multitud de fuerzas, muchas de ellas incontrolables por los propios actores. En este contexto, definir conceptos como las condiciones de trabajo de los docentes y los procesos de evaluación docente se entienden como los principales lineamientos teóricos. Adicionalmente, se desarrollaron una serie de determinaciones metodológicas orientadas a poder desarrollar un proceso de investigación orientado a analizar las opiniones y percepciones de los docentes. En este sentido, el enfoque metodológico utilizado es de carácter cualitativo, utilizando como técnica principal las entrevistas semi-estructuradas. La muestra se estructuró a partir de dos variables relevantes: Resultados en la EDD y nivel de experiencia.

Los principales resultados de la investigación buscan comparar las opiniones y percepciones de los docentes respecto de las diferentes temáticas del estudio. Al respecto, es interesante relevar que el grupo de docentes con bajos resultados en la EDD, entiende el desempeño laboral desde una mirada más vocacional, en donde importan el inculcar valores, ser buen orientador, y dentro de las competencias que destacan son de tipo actitudinal y vocacional. Además, estos docentes visualizan considera que la relación entre condiciones materiales y el desempeño laboral es relevante a partir de elementos específicos de aula -catalogados generalmente como clima de aula-, mientras el grupo de profesores con buenos resultados define el desempeño docente con características más “técnicas”, aludiendo a aspectos de las condiciones de la escuela -como la infraestructura, los materiales, el clima laboral y la gestión escolar-.

Otro resultado relevante es que la mayoría de los profesores opina que las condiciones materiales de trabajo docente no son las adecuadas para realizar su labor pedagógica, y por lo mismo, son visualizadas como un factor disruptivo en la satisfacción laboral y en menor medida en su desempeño docente. En este contexto, llama la atención que el motor motivador de variados aspectos de la satisfacción sea el rol vocacional de la profesión, lo que permitiría explicar el desajuste entre el proceso de satisfacción y su opinión respecto de distintos aspectos relevados de manera negativa. Por último, es relevante distinguir que un grupo importante de docentes plantea una crítica a la EDD, aludiendo principalmente que esta evaluación no considera el contexto de desarrollo profesional, siendo recocado como un elemento fundamental en el desempeño de cualquier profesor.

A partir de estos resultados, se realiza un análisis interpretativo, que permite realizar una comparación entre los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a los profesores con lo expuesto en el marco teórico, con la finalidad de realizar una interpretación que permita sustentarse en las perspectivas desarrolladas. Para eso, en primer lugar, se da cuenta de los análisis relacionados con la forma en cómo los profesores entienden el desempeño laboral y los principales factores que influyen en él. Luego se analiza cómo los profesores vinculan las condiciones de trabajo con su desempeño docente, mostrando la estrecha conexión entre elementos aparentemente desligados. En tercer lugar, se examina la forma en cómo los profesores perciben la relación entre condiciones sociales, satisfacción laboral y desempeño docente, vinculando los distintos resultados descriptivos.

Esto permite, en el último apartado, desarrollar una serie de conclusiones respecto del proceso de investigación realizado. Dentro de las principales conclusiones, es posible indicar que efectivamente la profesión docente está inmersa en un sistema escolar (escuela) y, a su vez, este sistema es un reflejo de la sociedad actual. En definitiva, esto implica que los docentes son actores que pueden ser considerados sujetos de una comunidad educativa que le permite desenvolverse dentro de un marco determinado (pero no determinista) por ciertas condiciones materiales y sociales (que producen la satisfacción laboral) de trabajo, las que influirán en su desempeño y, en su resultados en la EDD.

En segundo lugar, y a pesar de la evidencia, es relevante mencionar que un grupo de docentes (los con bajo desempeño profesional) no son conscientes de sus condiciones de trabajo, lo cual, podría estar influyendo en sus desempeños profesionales, produciendo un círculo vicioso de postergación y frustración profesional y personal. Esto está relacionada con una tercera conclusión: Los docentes centran su desarrollo y el entendimiento de su profesión desde un enfoque vocacional, que debe sobreponerse a todas las condiciones del contexto escolar y laboral, debido a la importancia de los estudiantes por sobre el profesor. Esto incidiría en la importancia de la relación entre condiciones de trabajo, desempeño y la Evaluación de Desempeño Docente. De esta forma, es posible indicar que para los docentes las condiciones materiales de trabajo y la satisfacción laboral se encuentran relacionadas y mediadas por el sentido vocacional de la profesión.

## Introducción

Durante las últimas décadas, la discusión respecto de la sociología educativa ha centrado sus esfuerzos en comprender la dinámica de las relaciones sociales que se producen en el sistema educacional, teniendo como focos principales el análisis de las relaciones entre los actores educativos (directivos, docentes, técnicos, estudiantes) así como el análisis en el proceso mismos de enseñanza aprendizaje (análisis de aula). A pesar de las importantes producciones, la investigación en educación ha carecido de una mirada compleja y dinámica, que permita dar respuesta al fenómeno de desigualdad que se encuentra profundamente arraigado en el sistema educativo chileno.

En este contexto, la presente investigación reconoce estas limitaciones y busca desarrollar una apuesta: Comprender el proceso de evaluación de los resultados docentes, teniendo como telón de fondo la estructura social en la que se encuentran los actores imbuidos en este proceso, dentro de las cuales las condiciones sociales y materiales de trabajo cumplen un rol fundamental en el proceso de producción de la realidad social. Para ello, la investigación parte del supuesto de que son los propios actores, con sus limitaciones, falencias y virtudes, los principales llamados a dar cuenta de este conjunto de relaciones, como una forma de autoexplicación de sus trayectorias laborales y su desempeño profesional.

De esta forma, la incorporación de los docentes como los actores claves de esta investigación busca responder a una lógica investigativa que privilegia la percepción de los actores involucrados por sobre posibles evaluaciones “neutrales”, comprendiendo que, dadas las condiciones del contexto socioeducativo, son los docentes los principales dinamizadores de cualquier cambio que permita mejorar la calidad y la equidad del sistema educacional chileno.

Teniendo esto en cuenta, la presente investigación se estructura en torno a siete capítulos: En un primer momento se desarrollan los principales antecedentes del estudio y la justificación de su relevancia en el ámbito educacional, dando cuenta de los procesos de transformación educativa en Latinoamérica, el proceso de precarización de la labor docente y los sistemas evaluativos introducidos en el continente.

Posteriormente, se plantea la pregunta de investigación que guiará el proceso investigativo, a partir de la cual se deriva el objetivo general, los objetivos específicos y la hipótesis de trabajo de la pesquisa. En un tercer momento, se desarrolla el marco conceptual desde el cual se realizó el estudio, considerando como principales temas el sistema educativo y su relación con los actores sociales, las condiciones materiales y sociales del trabajo docente como factores claves en el desempeño laboral. Adicionalmente se estudian conceptos ligados a las competencias de los docentes, que permitan comprender los procesos de evaluación de desempeño docente implantados en el país.

Por otro lado, el cuarto capítulo trabaja la metodología desde la cual se construyó la investigación, considerando el tipo de estudio y enfoque metodológico, la técnica de recolección de información, las unidades de análisis y observación, la muestra ideal y real y la operacionalización de las variables estudiadas. Así, se desarrollan los principales antecedentes metodológicos en torno a los cuales se estructura la investigación.

El quinto capítulo desarrolla los principales resultados del estudio. Para ello, se detallan en primer lugar las principales características de los entrevistados, para posteriormente ir describiendo los principales resultados en términos de las condiciones generales de trabajo, las condiciones materiales docente, la satisfacción laboral de estos, su opinión sobre el desempeño docente y su percepción respecto de la evaluación de desempeño docente.

En el sexto capítulo se estructuran los análisis interpretativos de la investigación, en los cuales se evidencian los principales hallazgos teóricos relevados a partir del análisis de la información empírica. Este análisis se encuentra estructurado en torno a los objetivos específicos planteados en la investigación, como una forma de dar coherencia a la interpretación realizada. Finalmente, el séptimo capítulo desarrolla las conclusiones finales que se pueden extraer del estudio realizado, profundizando en las principales interrogantes y recomendaciones de política que es posible evidenciar a la luz del estudio realizado. Adicionalmente se incorpora un apartado con las referencias bibliográficas utilizadas.

## **I. Antecedentes y relevancia de investigación:**

En primer lugar, es necesario dar cuenta de los principales antecedentes desde los cuales se despliega la investigación, profundizando en las condiciones históricas, políticas y sociales dentro de las cuales se desarrollará el tema de investigación. Esto permitirá explicitar la relevancia de la investigación en el marco de un sistema socioeducativo marcado por la desigualdad y la individualización de la estructura social (Casassus, 2003)

Para ello, se sintetizan cuatro temáticas: En primer lugar, se describen las principales reformas educativas en América Latina, profundizando en los cambios epistemológicos, curriculares y contextuales desde los cuales se fundaron estas transformaciones. A partir de esta contextualización, en el segundo apartado se detallan las principales transformaciones que la profesión docente ha tenido en estos procesos, bajo el entendido de que los sistemas educativos se construyen y desarrollan a partir de los actores que los componen, y por ello, el análisis de los docentes es fundamental para la comprensión del sistema educativo (Avalos, 2002).

Este enunciado lleva a desarrollar una discusión respecto del rol del docente en el sistema escolar, dando cuenta de la importancia que la investigación científica les ha dado a estos actores en el desarrollo de los aprendizajes escolares. Detrás de esta discusión, uno de los temas más relevantes refiere a los procesos, mecanismos e instancias de evaluación que se han desarrollado para el mejoramiento de la calidad de la profesión docente, temática que se aborda en el último apartado de este capítulo.

### ***1.1. Reformas educativas en América Latina y Chile***

Desde los inicios de la modernidad, las concepciones sobre lo que se entiende por educación se han visto profundamente transformadas. De teorías y paradigmas que se desarrollaban especialmente desde una perspectiva positivista<sup>1</sup>, el siglo XX se ha caracterizado por la

---

<sup>1</sup> Esta perspectiva se basa principalmente en lo medible y lo observable, donde se sostiene la defensa de la objetividad y neutralidad del observador en el proceso de evaluación. Esto establece que el proceso educativo es unidireccional (del profesor hacia el alumno) y que las estrategias metodológicas se basan en imponer conductas a los alumnos. (Weinberg, 1995)

estructuración de nuevas teorías socioeducativas, impulsadas por los procesos de movilidad social que se desarrollaron incipientemente en el siglo XIX, pero con una inusitada fuerza durante el siglo XX. Así, dentro de estas “nuevas” perspectivas pueden destacarse el constructivismo y el paradigma crítico. A pesar de sus diferencias, ambas teorías situaban como actores centrales del proceso educativo no sólo al profesor, sino que enfatizaban la relación entre el profesor y el alumno, lo que constituye un cambio epistemológico radical respecto de las concepciones anteriores de la educación (Coll, 2000). Desde estas corrientes, la profundización del rol del estudiante permitiría el desarrollo de una educación más significativa -desde el punto de vista de la construcción de conocimientos, habilidades y competencias- junto con la incorporación de los aspectos contextuales como aspectos centrales en el desarrollo de los aprendizajes, elementos ausentes en perspectivas educativas clásicas.

Con este marco de fondo, un hito educativo importante en la implantación de nuevos modelos educativos fue la realización en 1990 de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, considerada como uno de los eventos más importantes respecto de la educación y la teoría educativa. En este evento, se dio cuenta de un giro en las concepciones educativas, emergiendo una revalorización de la educación como un proceso social, centrada en el cambio de una sociedad industrial a otra del conocimiento. Esto implicó poner atención, entre otros aspectos, al desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la construcción de democracia y al incremento en la importancia de la generación de una discusión de los valores sociales de los procesos educativos (OEI, 1990).

Bajo esta discusión, el sistema educativo chileno se ha centrado en el debate respecto a la “crisis” que vive la educación chilena, expresada especialmente en las diferencias de resultados entre los Colegios Municipales y los Colegios Particulares; sin embargo, es importante destacar que al analizar los resultados de las pruebas internacionales (por ejemplo PISA, TIMSS, entre otras), es posible evidenciar que los resultados en los aprendizajes de los estudiantes, sin distinción entre dependencia, es bajo en comparación con los países de la OCDE. A pesar de los avances en cobertura y a la implementación de la Reforma Educacional Chilena, las brechas entre los resultados educacionales se mantienen, generando la percepción de crisis permanente, (Redondo, 2005) expresada en las distintas mediciones nacionales e internacionales (PSU, SIMCE, TIMSS). Bajo este diagnóstico en 1996 se inicia la Reforma Educacional Chilena, cuyo objetivo es el

mejoramiento de la calidad de la educación con equidad. Así, durante los noventa emerge una revalorización de la educación *“que guarda estrecha relación con los cambios históricos de este fin de siglo los que se han descrito como el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento”* (García Huidobro, 1999: 7 y 8).

Además del aumento de la necesidad de la educación, con la aplicación de la reforma se desarrolla la idea de que lo que se necesita es *“una enseñanza que deje atrás el ideal enciclopédico y supere la capacitación ligada estrechamente a ocupaciones muy determinadas”* (García Huidobro, 1999: 8). De esta manera, se destacan requerimientos formativos y cognitivos, pero también los requerimientos morales, como la capacidad de aprender a pensar, a resolver problemas, a aprender a discernir entre valores, entre otros. Tal como dice García Huidobro, *“..., el desafío de la educación actual es poner a disposición de todos, aquellas competencias culturales que antes se reservaba a la élite”* (García Huidobro, 1999: 8).

Ahora bien, uno de los ejes de la Reforma Educacional es el *“fortalecimiento de la profesión docente”*. Este eje tiene como objetivo principal profesionalizar esta labor, como una forma de asegurar el compromiso de los docentes con los cambios promovidos y desarrollar niveles de calidad altos en el trabajo pedagógico. Para ello, se estructuran las siguientes actividades: i) perfeccionamiento, a través de la formación entre pares, el desarrollo de pasantías, etc.; ii) desarrollo de la formación inicial, entendida como la renovación de los pedagogos, incorporando incentivos como las becas a estudiantes de pedagogía y; iii) mejoramiento de ingresos y condiciones de trabajo (Bellei, 2001).

En este contexto, la reforma pone un énfasis en que los procesos de fortalecimiento de los docentes deben tener un correlato con el desarrollo de procesos de evaluación de estos, que permitan asegurar el desarrollo de aprendizajes de calidad en los estudiantes. Así, Stiggins y Duke, *“identificaron como importantes las características de los procedimientos de evaluación que comprobaron que tenían correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación”* (Stegmann, s/f: 4), a partir de las percepciones mostradas por los docentes respecto del proceso evaluativo.

Entre las variables que destacan los autores para el desarrollo de procesos evaluativos de los docentes se consideran la claridad de los estándares de rendimiento, el grado de conciencia del

educador con respecto a estos estándares, el grado en que el educador considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase, el uso de observaciones de clases y el examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos (Stegmann, s/f).

De esta manera, la emergencia de procesos de evaluación está relacionada con los procesos de transformaciones en el ámbito educacional, donde ocupa un lugar especial los cambios de los docentes.

Esto implica que, tal como expresa Denise Vaillant (2008), el mejoramiento de la situación de los docentes debe considerar tres elementos: *“La existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica”* (Vaillant, 2008: 8). De ahí la importancia de analizar estos aspectos en los siguientes apartados.

## ***1.2. Procesos de precarización de los profesores y su labor docente***

Un primer aspecto importante de considerar respecto de las transformaciones docentes es la constatación de que las reformas educativas de los últimos años han llevado una serie de exigencias profesionales en los docentes, sin la necesaria adecuación de las condiciones materiales de trabajo (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004: 188).

Esto ha implicado una adecuación de los docentes al nuevo contexto social, caracterizado por el rompimiento de los clivajes tradicionales y por el fomento de relaciones identitarias individuales (PNUD; 2002). Por ello, los docentes deben adaptarse a diversas expectativas de los distintos actores de la sociedad, siendo una de las más importantes la existencia de una *“jornada de trabajo sin límites, donde la sociedad espera que el docente esté disponible más allá de los tiempos remunerados”* (Parra, 2008: 340). Esto ha generado un deterioro de la profesión docente de aula, al punto que *“en América Latina, la antigüedad es un mecanismo fundamental de ascenso, y la mejor manera de mejorar ingresos es salir del trabajo de aula, es decir, aspirar a cargos directivos”* (Vaillant, 2005 en Parra, 2008: 339).

Junto con lo anterior, Manuel Parra (2008), ha dado cuenta de la existencia de algunas contradicciones en el desarrollo de la profesión docente, especialmente referidas a la flexibilidad laboral de estos. Así, se considera que la falta de autonomía que este tienen para planificar los planes educativos *“versus exigencia de creatividad en el aula”* (Parra, 2008: 341), lo que vendría a menguar su capacidad de convertirse en un actor fundamental en el aula, degradando su rol a una cuasi – profesión, donde *“los docentes están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus clientes o su carrera”* (Dubet, 2000: 333). De esta forma, es claro que la introducción de las nuevas reformas educativas han provocado una serie en los paradigmas de aprendizajes de los estudiantes, la organización escolar, el contexto social de la educación, entre otros factores, todos los cuales han implicado un aumento del tiempo de los docentes deben dedicar a la atención de los estudiantes y apoderados, para el desarrollo de reuniones con colegas, planificación de actividades, y otra serie de actividades, lo que repercute directamente en la condiciones laborales de los docentes (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004: 185). De ahí la importancia de entender el rol de los docentes en el desarrollo de los aprendizajes y del rol de las evaluaciones en el mejoramiento de la calidad de la educación.

### ***1.3. Rol docente como factor de mejoras en el aprendizaje y factores de incidencia de los docentes***

*“¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe, cuyas evaluaciones muestran resultados menores a los esperados con relación a los recursos y al tiempo invertidos”* (Robalino, 2005: 7). Como lo expresa fehacientemente la frase arriba expuesta, existe una perspectiva que pone en el centro de las reformas educativas y del desarrollo de los aprendizajes a los docentes, lo que nos obliga a dar cuenta de la relación existente entre la profesión docente y el desarrollo de procesos evaluativos.

Al respecto, es necesario indicar que actualmente existe un cierto consenso en la idea de que *“el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de*

*sus docentes*” (MINEDUC, 2000: 26). De esta forma, las instituciones encargadas de implementar la política educativa consideran que la principal labor del docente es *“educar. Y es un buen educador quien realiza una tarea comprometida y efectiva de educación”* (MINEDUC, 2000: 26). De esta manera, se pone en el centro de la formación al docente, convirtiéndose en un actor inalienable del proceso de enseñanza aprendizaje.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación de nuestro país considera que la misión de los docentes es contribuir al crecimiento de sus alumnos y alumnas. Para poder realizarlo, debe contribuir desde los distintos espacios estructurados para la enseñanza *“sistemática al desarrollo integral de las personas incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales”* (MINEDUC, 2000: 8). Así, la función del docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (Ibarra, 2006).

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con el estudiante, *“es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos”* (Robalino, 2005: 8). De esta manera, se establece una relación entre el desempeño profesional y el nivel de involucramiento y responsabilidad que sienten los maestros en el desarrollo de su escuela y de la educación, dando cuenta de variables individuales que afectan en el desarrollo de aprendizajes de calidad de los educandos.

Sin embargo, estas visiones no son las únicas. Por ejemplo, la investigadora Magaly Robalino, en un artículo de la Revista Docencia, considera que la preocupación central de los docentes, como lo condiciona el sistema de enseñanza actual, *“está dentro del aula, en la “transmisión de información”... La mayoría de los docentes siguen cumpliendo un papel pasivo aprendido en las instituciones formadoras y, repetido una y otra vez, a través de eventos de “capacitación” para acciones coyunturales; lo cual, además, es reforzado en la mayoría de los sistemas, por la carrera y*

*la evaluación docente*” (Robalino, 2006: 70). Esto implica que el mejoramiento de los sistemas educativos está profundamente ligado con el espacio que los actores (docentes) pueden ocupar, entendiendo el contexto en el que se desenvuelven, más que con las posibilidades y los procesos de interacción que estos desarrollan con los educandos.

De hecho, esta última idea fue la que se instaló en el momento en que la mayoría de los países de América Latina desarrollaron reformas educativas y desarrollaron mediciones nacionales e internacionales del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se incorporó en la institucionalidad educativa la noción de que el desempeño docente estaba profundamente correlacionado con el logro académico de los estudiantes. Así, se asumió implícitamente el concepto de que el docente es el único factor relevante para el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, son los docentes los responsables de los malos o los buenos resultados educativos, es así como se plantea que “es indispensable que los docentes tengan como propósito y responsabilidad central el aprendizaje de los estudiantes” (Treviño et al, 2010: 127). De esta forma, se ocultó una idea fundamental: Que los docentes se encuentran en un espacio social determinado y en un sistema educativo que en gran medida no pueden transformar. Este olvidado supuesto es, precisamente, el que esta investigación busca poner en el centro del debate.

Sin embargo, parece importante mencionar que durante los últimos años se ha producido una nueva oleada de investigaciones que han reflatado la discusión respecto de la calidad de los aprendizajes y el rol de los docentes en este proceso.

Tal como dice un documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *“se están produciendo cambios en diversas direcciones, entre otros: aquellos referidos al ámbito más conceptual respecto del papel de los docentes en los aprendizajes, gestión escolar y políticas educativas; la identificación de factores del desempeño más allá de la capacitación y los salarios; la necesidad de políticas integrales para el desarrollo profesional y humano de los docentes, etc.”* (UNESCO, 2005: 14).

Así, en esta formulación de estas nuevas interrogantes se ha puesto un nuevo foco en el desarrollo de los aprendizajes, donde lo central no es sólo la adquisición de habilidades y conocimientos básicos sino fundamentalmente *“la formación de valores y de ciudadanos responsables que hoy como nunca se espera de la escuela, obliga a pensar en todos los esfuerzos*

*que se requiere hacer para un ejercicio profesional que fortalezca el sentido del compromiso humano y social de la docencia” (UNESCO, 2005: 15).*

A pesar de que estas investigaciones, en su gran mayoría, no consideran las características sociales y materiales del desarrollo profesional, si son aportes en la comprensión de los procesos educativos y el rol del docente. Como es de esperar, estos elementos nos llaman a realizar un análisis del rol que de los procesos evaluativos en el desarrollo de aprendizajes de mejoramiento de la calidad de la educación.

#### ***1.4. Rol de las evaluaciones para el mejoramiento de la calidad de la educación***

La literatura investigativa ha desarrollado durante las últimas décadas un profundo análisis en torno al desarrollo de procesos de evaluación educativos. En términos sintéticos, la mayoría de los estudios han mostrado que la evaluación es un aspecto clave para la gestión de la docencia. Así, *“el interés por la calidad de dichos dispositivos ha crecido enormemente en los años recientes, porque permiten monitorear y fortalecer el desarrollo profesional docente” (Vaillant, 2008: 9).* En este contexto, se plantea que para una adecuada gestión de los sistemas educativos, es imprescindible realizar evaluaciones (Vaillant, 2008) por lo que este concepto comienza a ponerse en el centro de la temática educacional. Dentro de los distintos dispositivos de evaluación, la evaluación de los docentes se configura como un aspecto fundamental.

Es importante considerar que dentro de las diferentes acciones que pueden realizar para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, *“la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación” (Valdés, 2003: 2).* Como es lógico, el potenciamiento de los procesos de evaluación vino a jugar un rol central en la mencionada relación entre el docente y el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, categorizando y estandarizando determinadas conductas docentes.

Finalmente, es importante destacar que el propósito de realizar una evaluación docente, es permitir al profesor mejorar la labor que está desempeñando. Además, se releva que *“para valorar la eficiencia docente es importante incluir reactivos directamente relacionados con las*

*estrategias docentes, a fin de que la información recopilada sea útil para que el maestro reoriente y mejore su práctica docente”* (Elizalde y Reyes, 2008: 9). Esto implica delimitar claramente el rol de la función docente, condición fundamental para un buen proceso evaluativo. Del mismo modo, se entiende que la comprensión de cómo se logran los buenos resultados permite además mejorar los resultados futuros y apoyar de manera más efectiva a las personas que presentan menores niveles de desempeño (Elizalde y Reyes, 2008), teniendo el proceso evaluativo una condición procesual, centrada en la capacidad de los actores (docentes) de mejorar sus prácticas a través de los procesos de evaluación.

## II. Pregunta, objetivos e hipótesis de investigación

El siguiente capítulo sintetiza el corpus principal desde el cual emergerá la investigación, describiendo la pregunta, objetivos e hipótesis de investigación. Como se ha señalado, nuestro punto de partida está relacionado con la noción de que los procesos de evaluación del desempeño docente deben estudiarse en consonancia con las condiciones materiales, laborales y sociales de los evaluados.

De esta manera, la pregunta que guiará nuestra investigación puede resumirse de la siguiente forma: **¿De qué manera perciben los docentes que las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral son factores que inciden sus desempeños laborales y qué relación tiene esta con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente de nuestro país?**

A partir de lo anterior, es posible dar cuenta del objetivo general de la investigación: Indagar y caracterizar las percepciones que tienen los docentes respecto de la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo como factores influyentes en sus desempeños laborales, y analizar la relación que tiene con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) en Chile.

De este objetivo, se desprenden los siguientes objetivos específicos, que serán los distintos componentes del trabajo investigativo:

- Conocer de qué manera los profesores entienden el desempeño laboral y los factores que influyen en él.
- Conocer, desde la perspectiva de los profesores de enseñanza básica de la región metropolitana, de qué manera las condiciones de trabajo se relacionan con sus desempeños docentes.
- Conocer cómo los profesores chilenos perciben que las condiciones sociales de trabajo y la satisfacción laboral incide en sus desempeños docentes.

- Comprender las relaciones existentes entre satisfacción laboral, condiciones de trabajo y las concepciones de desempeño docente con los resultados en la Evaluación de Desempeño Docente de nuestro país.

La hipótesis primigenia desde la cual se desarrolla la investigación es que existe una relación directa entre las condiciones de trabajo, la satisfacción laboral y el buen desempeño en la Evaluación de Desempeño Docente. Esto implica que es posible plantear la existencia de vínculos entre las condiciones de trabajo de los docentes y los procesos de evaluación del desempeño de estos, lo que podría ayudar al mejoramiento de la calidad de la educación. De esta forma, se reconocen canales de intercomunicación entre el proceso de producción de la realidad en la que opera el desempeño docente y su resultado final.

De esta forma, se espera demostrar que a medida de que las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral mejoran (empeoran), los docentes obtienen mejores (peores) desempeños laborales, medidos a través de la EDD. Junto con esto, se sugiere la existencia de una relación entre las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral, entendiendo que las condiciones (objetivas) de trabajo determinan el desarrollo y cambio en los niveles de satisfacción laboral (subjctiva).

### **III. Marco Conceptual:**

A continuación se da cuenta de los principales referentes epistemológicos y conceptuales a partir de los cuales se construye la presente investigación. De esta manera, el marco teórico es el espacio en el cual se describen los principales componentes teóricos de la investigación.

Para ello, en primer lugar se da cuenta de las principales aproximaciones teóricas desde las cuales se estructura la investigación, profundizando en la relación entre educación y sociedad y cómo los actores se desenvuelven en el contexto socio-educativo. A partir de esto, en un segundo capítulo trata sobre el desempeño docente y las principales características que actualmente se analizan; luego, en el tercer capítulo se profundiza en las condiciones de trabajo de los docentes, conceptualizando aspectos relacionados a esta temática, como las condiciones materiales y sociales de trabajo y la satisfacción laboral. De esta manera, se busca dar cuenta de cómo es la realidad de las condiciones de trabajo, tanto en los planos objetivos como subjetivos. En el último capítulo, se desarrollan conceptualizaciones en torno a la evaluación docente desarrollada en América Latina y sus implicancias para el desarrollo de políticas educativas de calidad.

#### ***III.1. Educación y Sociedad: Sistema educativo, actores y estructura***

En primer término, parece fundamental desarrollar una pequeña discusión en torno a la relación entre educación y sociedad, que pueda dar cuenta de la manera en que esta investigación entiende el rol de los actores involucrados en los procesos educativos. Dicho esto, la presente investigación se despliega bajo la premisa epistemológica de que los sujetos se encuentran estructurados en un marco de determinadas relaciones económico-sociales, y que es a partir de este marco que éstos configuran su actuar.

Esto quiere decir que los distintos actores del sistema no se encuentran absolutamente determinados por el desarrollo del sistema de relaciones capitalista, pero tampoco constituyen un grupo que pueda, sin más, atravesar y destruir las barreras impuestas por el modo de producción y las relaciones sociales que este genera (Marx, 1970; Bourdieu, 2001).

De esta premisa se derivan dos grandes consecuencias: Una referente al rol del sistema educativo en el desarrollo de transformaciones sociales y otra respecto al campo y capacidad de transformación que los actores involucrados en los procesos educativos tienen en los procesos de educación formal.

Respecto al primer tema, nos parece viable re- tomar la distinción marxista entre estructura y superestructura, re-definida desde la óptica gramsciana, donde *“... las estructuras y las superestructuras forman un bloque histórico, o sea el conjunto complejo, discontinuo y discordante de las superestructuras es el reflejo del conjunto de las relaciones sociales de producción”* (Gramsci, 1984: 46). Esta mirada supone una superposición entre la estructura y la superestructura, a partir de la cual ambos espacios se interrelacionan constantemente en el desarrollo de la vida social.

Así, la superestructura social -en la que se incluye el sistema educativo- cumple con la función de reproducir el sistema mismo. En este sentido, debemos entender que las escuelas *“están estrictamente integradas a la totalidad de los procesos sociales y no pueden funcionar de modo adecuado excepto que estén en sintonía con las determinaciones educativas generales de la sociedad como un todo”* (Mészáros, 2008: 39 – 40). Sin embargo, y a la vez, las escuelas son más que reproductores ya que en su misma función incorporan la capacidad de re-apropiar estos conocimientos en pos de una transformación social.

Esto nos lleva al segundo tema, relacionado con las formas y capacidades de los actores en la escuela. Ahora bien, cuando nos adentramos al interior de este sistema, podemos ver que la premisa epistemológica anteriormente planteada puede ser retomada bajo la idea de la *“re-producción”*. De esta forma, se profundiza en el rol reproductor de realidades que tendría el sistema educativo formal, dejando a la estructura social la producción de la realidad. Se habla así de reproducción cultural (Bourdieu, 1990) o reproducción de códigos (Bernstein, 1998).

Por una parte, Bourdieu plantea que la reproducción se da en variados niveles, profundizando sobre todo en los aspectos culturales. La escuela es, básicamente, un reproductor cultural legitimado, ya que es un sistema institucionalizado de reproducción de una cultura dominante por sobre una oprimida. En consonancia con Bourdieu, Bernstein (1998) señala que la reproducción de

códigos se desarrolla a partir de las relaciones de clasificación y enmarcamiento<sup>2</sup>, los cuales son adquiridos en el proceso de socialización. Así, en el proceso continuo y cotidiano de enseñanza, la escuela generaría procesos de reproducción socio-cultural de los individuos, permitiendo la producción de la vida social. Así, ambas miradas coinciden que la escuela se desenvuelve como un espacio social particular, en el cual los actores se encuentran, a la vez, contrañidos por reglas y liberados por derechos.

Siguiendo a Bourdieu, la escuela misma se constituye en un “campo”<sup>3</sup>, es decir, un espacio de lucha por la dominación y la reproducción de los patrones dominantes de la sociedad. En este “campo” actúan distintos actores (ocupantes), guiados por patrones o disposiciones mentales diferenciados por su posición social, lo que en lenguaje bourdieano se denomina “habitus”<sup>4</sup>.

En este contexto, la práctica pedagógica (la acción de enseñar) se expresa como una de las preponderantes acciones de reproducción y la producción cultural. Así, la re- introducción de códigos, motivaciones, expectativas, conocimientos y habilidades por parte de la práctica pedagógica conforma parte de la reproducción cultural de la sociedad, constituyéndose en el mecanismo a través del cual esta crea sus propias disposiciones, valores, políticas, etc. Por esto, es en la escuela donde se construye, y por lo tanto, se produce la cultura. Este movimiento es, sin embargo, diferenciado, ya que *“la cultura dominante une (como medio de comunicación) y [a la vez] separa (como instrumento de distinción)”* (Cox, 1984: 6). De esta forma, la reproducción cultural es, inevitablemente, la reproducción de relaciones sociales, siendo por ello un medio de inclusión y un medio de exclusión.

Como medio de exclusión, la reproducción cultural provoca la irrupción y homogenización en torno a la cultura dominante, sin generar la posibilidad de generar y producir una cultura

---

<sup>2</sup> Para Bernstein, la clasificación se refiere *“a los grados de fuerza de los límites que se establecen en las relaciones entre contenidos”*, mientras que el enmarcamiento se refiere a los *“grados de fuerza de los límites que se establecen en la comunicación profesor-alumno”*. (Bernstein, 1998).

<sup>3</sup> Para Bourdieu *“un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (...) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo”* (Bourdieu, 1990: 135 y 136). Así, *“los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados o posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes”* (Bourdieu y Passeron, 2004: 23).

<sup>4</sup> Según el propio Bourdieu, un habitus *“es a la vez un “oficio”, un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de creencias..., propiedades que dependen de la historia (nacional e internacional) de la disciplina, de su posición”* (Bourdieu y Passeron, 2004: 136). Así, el habitus no está dentro de nosotros, sino que está “afuera”, por lo tanto estas disposiciones se construyen y se crean.

alternativa, es decir, que no es posible escapar del “campo” educativo, en el cual los distintos “habitus” se enfrentan en la práctica pedagógica diaria. De esta manera, se impone una constante violencia simbólica de parte de los dominantes. Tal como dice Cox, (1984: 7) “..., uno de los problemas, entre otros muchos, de las teorías de la reproducción cultural, es que debe tener reglas fuertes que permitan que las teorías manifiesten si se trata de lo mismo, si es una elaboración o un cambio.”. Esto implica que en el campo educativo se produce constantemente la imposición de un habitus particular, de una manera de pensar, desde los ocupantes pertenecientes a las clases dominantes.

Ahora bien, el reconocimiento de la estructura (tanto la exterior como la interior de la escuela) implica que la “reproducción” cultural no se basa sólo en acciones “subjetivas”, sino que también contiene una base “objetiva”, que Bourdieu define como capital cultural. El capital cultural es un “capital específico, lo que significa que el capital vale en relación con un campo determinado...” (Bourdieu, 1990: 136).

De esta forma, el desarrollo del capital cultural dentro del campo educativo, construye y produce un tipo de capital específico, a saber, el capital educativo o escolar. Así, la traducción del capital en el sistema educativo conlleva la creación de un capital educativo, que, al estar inserto dentro de una sociedad, recibe constantemente influencias de otros campos afines. Es por eso que “el capital escolar, por ejemplo, recibe valores distintos en campos diferentes; en principio, un mayor valor en el campo de la cultural o del control simbólico que en el de la producción material” (Bernstein, 1998: 25).

En este sentido, la escuela misma con sus actores se constituye en uno espacio con determinadas especificidades, pero marcado por el contexto del desarrollo societal en general. Esto implica entender que, desde el punto de vista en el que se desarrolla la investigación, el accionar (y también podríamos agregar sentir y pensar) de los docentes no se encuentra mecánicamente determinado por el espacio en el que se encuentran, pero tampoco se encuentra libre de cualquier influencia o impacto. Como es lógico, esto implica que las evaluaciones que se hacen de los distintos actores –tanto estudiantes como docentes- se encuentran intrínsecamente enmarañadas en este cúmulo de fuerzas y rupturas a partir de las cuales se construye el espacio educativo.

### ***III.2. Desempeño laboral y competencias profesionales en el trabajo docente***

Como hemos podido observar, las principales condiciones del trabajo docente se encuentran marcadas por un continuo proceso de precarización, atomización y pérdida de liderazgo, a partir de la transformación escolar que ha sufrido la escuela durante las últimas décadas. Evidentemente, esto ha impactado en la forma en cómo se ha desarrollado la discusión en torno a las evaluaciones de competencias y desempeños de los docentes. De ahí la importancia de dar cuenta de manera sintética de estos conceptos.

Así, un primer aspecto relevante tiene que ver con la relación entre el desempeño laboral y la organización del trabajo. Al respecto, es importante mencionar que, en general, el desempeño que los trabajadores tienen está determinado por la forma de organización y por las condiciones bajo las cuales se estructura este trabajo. Tal como menciona la OIT, la emergencia del concepto de desempeño laboral *“surge en un marco de transformación de la producción y del trabajo, y de nuevas exigencias respecto a la forma de desempeño del individuo en el sitio de trabajo”* (OIT, 1997: 10). Esto implica que la forma en cómo se evalúa el actuar del trabajador no puede estar desconectada de la forma de organización ni de las condiciones de su trabajo, lo que nos da un primer indicio respecto de la manera de entender los procesos de desempeño laboral.

Por esto, durante las últimas décadas el desempeño de los sujetos se ha ligado al desarrollo de determinadas competencias laborales, en la búsqueda de la generación de indicadores medibles, observables y objetivos. En este afán se ha desarrollado un enfoque de competencias laborales que se manifiesta en diferentes aspectos de la transformación productiva, como por ejemplo: la generación de ventajas competitivas en mercados globales, la gestión y producción del trabajo y el desarrollo de mecanismos de regulación ad hoc (Ducci, 1997).

En esta nueva configuración del desempeño laboral, se han producido importantes cambios en las competencias laborales consideradas como fundamentales para el buen desarrollo del trabajo. Tal como menciona Vargas, mientras los procesos de evaluación tradicional del desempeño están relacionados con *“virtudes laborales como disciplina, puntualidad y obediencia, [los procesos contemporáneos] han dado paso a la demanda por competencias como capacidad de análisis, trabajo en equipo, negociación, capacidad de aprendizaje permanente, solución de problemas, etc.”* (Vargas, 2000: 13). De esta forma, las transformaciones en el proceso de producción mismo

han determinado un cambio en los indicadores más importantes a evaluar (competencias laborales), así como en la forma en cómo estos procesos se han cristalizado (desempeño laboral).

Ahora bien, en el caso de los docentes, el desarrollo de competencias docentes es un aspecto central, pues el levantamiento, gestión y análisis de las competencias de los docentes es un aspecto crítico para el mejoramiento del sistema escolar. Así, *“el conocimiento de las competencias y la forma de trabajar de los profesores (desempeño observado) con aquellos aspectos más significativos del currículum que tienen impacto en los aprendizajes, es una clave al momento de abordar el tema de la calidad de la educación”* (Uribe y Celis, 2007. 3) Esto implica que el desempeño laboral de los docentes tiene una importante especificidad desde el punto de vista de sus consecuencias, ya que tiene un impacto directo en terceros (estudiantes), configurando un cuadro en el que el desempeño laboral docente puede ser visto como una necesidad social más que una necesidad individual.

Esto se torna fundamental cuando las transformaciones diagnosticadas en el ámbito de las competencias también son evidenciadas en el espacio docente. Tal como menciona Villa, todo indica que el desempeño docente ha sufrido un cambio radical: Si *“hasta hace muy poco se valoraba como el aspecto más importante el conocimiento y dominio de la información al punto que representó el 75% de la valoración profesional de los docentes, hoy sólo representa el 20 o 25%”* (Villa y Poblete, 2007: 34). De esta forma, se valoran aspectos tan variados como la destreza en la búsqueda de información, el trabajo en equipo, el liderazgo propio y el auto aprendizaje, entre otros factores.

Esto ha decantado en la generación de procesos de discusión en torno a la idea de un *“perfil docente”*, entendido como una recopilación de una serie de competencias que los docentes necesitarían desarrollar para desarrollar procesos de aprendizaje de calidad. Así, durante la realización de la 45° Conferencia Internacional de Educación (1998), se dictaron recomendaciones acerca de cuáles debieran ser los aspectos más relevantes del rol de los docentes en un mundo de constante cambio. Dentro de las principales recomendaciones, destacaron que se debía atraer a la docencia a los jóvenes competentes, mejorar la articulación de la formación inicial de los docentes, dar autonomía y responsabilidad a los docentes para que se transformen en agentes de cambio, incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación al servicio de la mejora

de la calidad de los docentes, promover el profesionalismo docente como una estrategia para mejorar las condiciones de trabajo, entre otras (Bar, 1999).

Estos cambios provocaron una importante estructuración de las competencias de los docentes y el rol que debían cumplir éstos para promover procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, especialmente en los países Latinoamericanos que iniciaron una serie de reformas educativas durante la década de los noventas. En este contexto, Cecilia Braslavsky (en Bar, 1999), plantea que existen dos grandes tipos de competencias que debieran desarrollar los docentes en su quehacer pedagógico, entre ellas, están las competencias pedagógico-didácticas y competencias productivas.

Por una parte, las competencias didáctico-pedagógicas *“son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos; los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas”* (Bar, 1999: 4). Por otra parte, las competencias productivas se refieren a *“la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes de niños y jóvenes; las interactivas están destinada a estimular la capacidad de comunicarse y entenderse con el otro; ejercer la tolerancia, la convivencia, la cooperación entre diferentes”* (Bar, 1999: 6).

De esta forma, se ha hecho evidente el desarrollo de nuevas propuestas en torno a las competencias pedagógicas, sin que estas necesariamente estén totalmente ligadas con los cambios en los procesos de satisfacción laboral o en las condiciones materiales de los docentes. Sin embargo, es evidentemente que la mera introducción de esta discusión en el sistema educativo ha implicado que los procesos de evaluación de las competencias y del desempeño docente deban reconstruirse a partir de los cambios mostrados en las competencias sugeridas, por lo que el análisis del proceso de evaluación del desempeño docente debe incorporar estas definiciones y conceptualizaciones.

### ***III.3. Condiciones materiales y sociales de trabajo y satisfacción laboral: El caso del trabajo docente***

Como hemos podido observar, la estructura educativa no se encuentra desligada del sistema societal, sino que, por el contrario, es un engranaje fundamental para su funcionamiento. Así, cualquier aproximación al estudio de un actor del sistema educativo debe contemplar una definición del espacio de interacción, es decir, de la escuela.

Al respecto, una primera constatación viene dada por la diferenciación entre organización del trabajo escolar y la organización escolar (Olivera, 2002). La primera refiere al proceso productivo (técnico) a partir del cual se desarrolla la escuela, mientras el segundo se circunscribe a la organización necesaria para la entrega de aprendizajes. Siguiendo a Olivera, Gonçalves y Melo, *“el primero [organización del trabajo escolar] refiere a la división del trabajo en la escuela, mientras el segundo se refiere a las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada”* (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004: 185). En este sentido, si bien el estudio de las condiciones de trabajo de los docentes puede – a lo menos en parte- distinguirse del proceso de desarrollo de la enseñanza, ambos aspectos se encuentran interdependientemente contruidos, ya que los cambios en la estructura organizacional derivan inevitablemente en cambios en el desarrollo del proceso de enseñanza.

Ahora bien, es fundamental comprender que la organización del trabajo en la escuela no es fundamentalmente distinta a la organización del trabajo en otros espacios productivos. Así, la *“forma específica de la organización bajo el capitalismo; en cuyo proceso los insumos, objetos y medios de trabajo no se presentan de forma aleatoria; junto con la fuerza de trabajo, están sometidos a una orientación muy específica que es la finalidad de la producción bajo el signo del capital”* (Marx, 1978). Esto implica que, en la organización del trabajo escolar, la fuerza de trabajo necesaria para la producción del producto escolar (enseñanza) es realizada fundamental (pero no únicamente) por los docentes.

De esta manera, cualquier análisis del trabajo docente *“no puede dejar de considerar que la escuela que conocemos hoy día está marcada por una forma específica de organización que refleja la manera como está organizado el trabajo en la sociedad”* (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004: 185).

En este contexto, es importante entender las condiciones de trabajo como una serie de características complejas y dinámicas que cambian y (re) estructuran la composición del espacio escolar. Así, las condiciones del trabajo docente se pueden definir como *“el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales laboran los docentes y la salud como un concepto integral que depende de un equilibrio social, psicológico, fisiológico y biológico que influye, fuertemente, en la manera como los docentes acuden a trabajar”* (UNESCO, 2005: 16). En específico, la UNESCO considera dos grupos de condiciones de trabajo: Las condiciones materiales y las condiciones sociales.

Por una parte, se entiende por condiciones materiales a todos los aspectos concretos a partir de los cuales se estructura la experiencia de los docentes al interior de la escuela. Fundamentalmente, se destacan aspectos como la infraestructura, los materiales de trabajo y las experiencias ergonómicas (UNESCO, 2005: 28). En primer lugar, la infraestructura se refiere a los espacios que tienen los docentes para preparar clases y materiales, para el descanso y para los servicios básicos de saneamiento. Como materiales de trabajo, se consideran las aulas para realizar actividades pedagógicas y los materiales didácticos como herramientas para la realización de las actividades. Finalmente, las exigencias ergonómicas se entienden como los esfuerzos adaptativos a las condiciones de exigencias físicas y mentales que imponen la tarea a realizar por parte de los docentes, por ejemplo: permanecer toda la jornada de pie, forzar la voz, permanecer sentado(a) en mueble incómodo, realizar esfuerzo físico excesivo, mantener una postura incómoda, iluminación deficiente, temperatura inadecuada, ambiente ruidoso (UNESCO, 2005: 28).

De esta forma, la conceptualización de la UNESCO pone en el centro de las condiciones materiales de trabajo las condiciones internas en que este se desarrolla, desvinculando al individuo de su entorno mediato. Así, las condiciones materiales de trabajo no refieren al docente como un sujeto, sino al sujeto como un actor que cumple una función determinada en el sistema escolar.

Respecto de las condiciones sociales de trabajo, UNESCO destaca que los aspectos principales son problemas del entorno social, las relaciones sociales de trabajo, entre otros. Dentro de los problemas del entorno social, se destacan como relevantes para los docentes los entornos de pobreza, la cooperación de los padres y apoderados y, en específico, aspectos de violencia

intrafamiliar. En relación a las relaciones sociales de trabajo, es importante que los docentes tengan buenas relaciones con el estamento superior y que puedan acceder fácilmente a ellos; además es necesario que las sanciones y los estímulos sean equitativos. Además se destacan el trabajo en equipo y las relaciones de colaboración con otros profesores, además del grado de autonomía para desarrollar su trabajo en la escuela y tener espacios para la creatividad en la planificación y desarrollo de actividades.

Por otra parte, Egido indica que *“uno de los factores que incide en la tarea del profesorado son las condiciones materiales de su entorno de trabajo, es decir, de los centros escolares”* (Egido, 2003:5). Egido considera como aspectos básicos de las condiciones materiales de los docentes el espacio y la infraestructura de las aulas, los espacios para la docencia (sala de profesores, laboratorios, espacios para actividades deportivas y culturales, etc.) y los recursos materiales y didácticos. Adicionalmente, considera que también existen condiciones laborales de los docentes que son relevantes de comprender al momento de entender las condiciones de trabajo docente. Así, destaca factores que asocia a las condiciones laborales de los docentes, como el horario de dedicación de las distintas facetas del docente (docencia directa con los estudiantes, preparación de clases y revisión de ejercicios, reuniones de trabajo, actividades de innovación y perfeccionamiento), retribuciones salariales, satisfacción laboral, junto a aspectos como la estabilidad del empleo, la autonomía profesional y la jornada laboral como aspectos relevantes en la constitución de las condiciones materiales de trabajo.

De esta manera, si bien Egido amplía el marco de los factores asociados a las condiciones del trabajo, no vincula los aspectos sociales con los aspectos materiales. Así, la introducción del concepto “laboral” diluye la diferencia entre las condiciones materiales y las condiciones sociales, estableciendo una diferencia ficticia entre las condiciones internas del trabajo de enseñanza (que llama condiciones materiales) con las externas a esta (que conceptualiza como condiciones laborales).

Sin embargo, tanto la definición de la UNESCO como la de Egido muestran un aspecto fundamental: La necesidad de distinguir las condiciones del trabajo docente al interior de la organización escolar en dos aspectos: Uno referido a el proceso de organización escolar impacta

en el actor (organización escolar), y otro referido a la forma en cómo la organización de la escuela impacta en la división funcional del trabajo docente (organización del trabajo escolar).

Esto nos lleva a dar cuenta del estado de las condiciones de trabajo de los docentes, tanto en sus aspectos subjetivos como en sus aspectos objetivos. Así, uno de los primeros aspectos que reconocen una serie de investigadores es el continuado proceso de pauperización<sup>5</sup> y enajenación<sup>6</sup> de la profesión docente (Enguita, 1991; Tenti, 2007; Barriga y Espinoza, 2001). Frente a este proceso, algunos investigadores han adoptado una posición antagónica, que identifica a los productores del sistema como los principales responsables de este proceso. Tal como dice Deodilia Martínez, *“recuperar la condición de trabajador creativo, de intelectual, de autor, de productor de conocimientos nuevos en un proceso colectivo y consciente; identificar y valorar el verdadero producto del trabajo docente, son exigencias que los tecnoburócratas del sistema educativo esperan que los maestros cumplan aunque ellos nunca conseguirán realizar”* (Martínez, 2000, 217)

En esta línea, han sido múltiples las respuestas a este problema. Así, un acuerdo generalizado es que *“existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad”* (Dubet y Duru-Bellat, 2000: 19 en Tenti, 2007: 336). Esto se complejiza aún más al considerar los desafíos que se le asignan a la escuela como institución educadora, lo cual muy pocas veces corresponde con los recursos con los que cuenta. Es por eso que el desfase que se produce entre la labor de los docentes (desarrollar aprendizajes de sus estudiantes) y las competencias que deben desarrollar produce un fenómeno en el cual cada vez los docentes deben comprometerse más con su rol como individuo y no como profesional de la educación (Tenti, 2007).

Teniendo esto en cuenta, Tenti (2007) plantea que *“la inversión/inmersión personal en la tarea (trabajo concreto) puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones de depresión, en especial cuando no se cuentan con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y por*

---

<sup>5</sup> Marx entiende el proceso de pauperización como el proceso continuo y prolongado de disminución de la capacidad del trabajador de apropiarse del producto de su trabajo, ya sea por la disminución del salario relativo o del salario absoluto. Existen muchas interpretaciones que se desprenden de la teoría de la pauperización de Marx, que ponen énfasis en la extracción de plusvalía, el aumento de la tasa de explotación o el deterioro de las condiciones de trabajo. (Marx, 1978).

<sup>6</sup> Para Marx, el proceso de enajenación del productor respecto del producto producido constituye parte fundamental y estructurante de la sociedad capitalista. En este sentido, el mismo sistema capitalista provoca que el sujeto que produce, a través de su trabajo un producto (que es eminentemente social) no sea reconocido como producto de estos actores, sino como algo ajeno a él. (Marx, 1978).

*lo tanto no se alcanzan los resultados esperados”* (p. 337). En este sentido, incorporaciones de materiales educativos como las TIC`s (nuevas tecnologías de la información y comunicación) han provocado que los docentes se sientan excluidos de la posibilidad de acceder a estas herramientas tecnológicas para incorporarlas a su quehacer pedagógico cotidiano en las aulas, a pesar de los esfuerzos de las instituciones educativas y gubernamentales (Tenti, 2007).

Además, es importante considerar que, desde el punto de vista de las condiciones de trabajo, las políticas de profesionalización de los docentes en las últimas reformas (en la década de los 90`s) en la mayoría de los países de América Latina buscaron *“transferir al sistema educativo los nuevos modelos de organización característicos de las organizaciones más dinámicas del capitalismo moderno”* (Tenti, 2007: 344). En este sentido, Boltanski y Chiappello (1999) consideran que esta transferencia ha provocado el desarrollo de un nuevo espíritu, el cual actúa como un elemento motivador que incidió a los docentes a involucrarse en *“cuerpo y alma”* en las organizaciones (escuelas).

A partir de lo planteado, es posible afirmar que las condiciones actuales de los docentes, y en especial la profesionalización de estos, se construye cada vez más desde la experiencia y menos desde un rol preestablecido. Por ello, el docente debe utilizar su imaginación y los recursos que tiene disponibles, además de la voluntad y la motivación para desarrollar su trabajo. En definitiva, son sus propias cualidades personales lo que marca la diferencia entre el éxito o fracaso de la labor docente, más que los aprendizajes profesionales adquiridos. De esta manera, es posible visualizar el desempeño docente *“como producto de una personalidad. No es que hayan desaparecido las normas que enmarcan su trabajo en el contexto de una organización todavía burocrática (o de burocracia degradada), sino que las nuevas condiciones les obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual”* (Tenti, 2007: 346).

Complementando esta visión, Mariano Enguita (1991) plantea que el docente *“ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues éste le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc.”* (Enguita, 1991: 7). Esto implica, además, que el docente pierde, eventualmente, el control del proceso de su trabajo debido a que las regulaciones de la educación no solo indican qué

enseña, sino que también cómo enseñar. De esta forma, muchas veces los directivos de las escuelas tienen la posibilidad de imponer a los docentes la forma de planificar y organizar sus clases, impactando directamente en la organización escolar.

Esto se traduce en la pérdida de autonomía por parte de los profesores, lo que recae finalmente en la descualificación de su rol como docente. Enguita (1991) considera que esta pérdida de autonomía limita las posibilidades de los docentes de tomar decisiones, por lo que ya no necesitaría de sus capacidades y conocimientos para realizar un buen desempeño laboral.

Junto con esto, Mariano Enguita plantea la existencia de una ambivalencia en el trabajo docente, ya que estos *“están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, reciben salarios que pueden caracterizarse como bajos y han perdido prácticamente toda capacidad de determinar los fines de su trabajo”* (1991: 8). Sin embargo, siguen desempeñándose en tareas que son altamente calificadas y algunos mantienen elementos de control sobre sus procesos de trabajo, convirtiéndose en una ambivalencia en el desarrollo mismo del proceso de trabajo.

Finalmente, Enguita destaca que existen importancias diferencia en las condiciones de trabajo entre los docentes. Así, los docentes de enseñanza básica tienen mayor cantidad de horas lectivas que docentes de otros niveles de enseñanza, menores permisos prolongados y están más limitados a impartir las asignaturas que aparecen en los programas curriculares (Enguita, 1991), por lo que sus condiciones de la ambivalencia anteriormente señalada sería más palpable.

A partir de lo señalado, es posible comprender que las condiciones de trabajo de los docentes estarían fuertemente ligadas a su desempeño profesional, donde el componente vocacional ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de esta relación. Por ello, se plantea que *“no habría que dejar de considerar que las condiciones laborales del trabajo de los maestros afectan de modo importante, junto a otros factores o variables, no sólo el modo, sino principalmente el grado en que los profesores se implican activamente en la enseñanza y se empeñan en crear ambientes favorables al aprendizaje”* (Cornejo, 1998: 3). Este mismo autor señala que las actividades que se realizan para que los docentes se “profesionalicen”, requieren determinar criterios rigurosos, determinados por la propia profesión para el acceso y la iniciación en la profesión, que garanticen que todos los miembros de ésta sean competentes para ejercerla con buen juicio y mediante un

control profesional sobre la estructura y contenido del trabajo, realizado por una revisión de los propios pares” (Cornejo, 1998: 4). Esto último es relevante ya que actualmente se están realizando procesos de evaluación del trabajo docente que tendrán repercusiones en el presente y futuro de los docentes.

Teniendo esto en cuenta, se entenderá la satisfacción laboral como aquella *“implicación con el contenido de su profesión, que no necesariamente guarda relación con la implicación con el centro educativo concreto, ni con las características del puesto de trabajo”* (Cornejo, 2009: 29 citado de Van der Doef y Maes, 1999; Llorente et al 2002). Así, José Cornejo complementa que el nivel de satisfacción de los docentes, en general, es bajo tanto desde la perspectiva individual como profesional, lo que se traduce en *“la importancia que el plano laboral reviste en la determinación de la satisfacción personal... Un porcentaje importante... no se siente satisfecho laboralmente, debido a la peculiar situación por la que atraviesa el trabajo docente en la actualidad”* (Cornejo, 1998: 11 citado de Pérez 1995: 234).

Teniendo esto en cuenta, es posible dar cuenta de algunos elementos relevantes respecto de la satisfacción laboral de los docentes. En este contexto, un estudio realizado en España llamado *“Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional”* (Nieto, Suarez, 2007) estructuró cinco dimensiones relevante para medir la satisfacción laboral de los docentes. La primera, *“diseño de trabajo”*, tiene relación con la participación de los docentes en el planteamiento de objetivos y tareas relacionadas con sus puestos de trabajo, así como la claridad y variedad del trabajo. En general, se descubrió que los profesores consideran como relevantes *“participar activamente en el establecimiento de objetivos, participar en el diseño del puesto de trabajo, tener autonomía en el desarrollo de las actividades, tener una opinión propia, participar activamente en el establecimiento de objetivos, participar en el diseño del puesto de trabajo, tener autonomía en el desarrollo de las actividades y tener una opinión propia”* (Nieto, Suárez, 2007: 226).

Una segunda dimensión, denominada *“condiciones de vida asociadas al trabajo”*, tiene relación con las facilidades de tiempo y espacio que el trabajo de los docentes permite, los servicios y condiciones de seguridad laboral que entrega la escuela. En esta dimensión las principales opiniones de los docentes apuntan a la importancia de *“disponer de suficiente tiempo libre, tener*

*un horario flexible, disponer de una buena seguridad social y contar con la adecuada seguridad e higiene en el trabajo*” (Nieto y Suárez, 2007). La tercera dimensión, denominada *“realización personal”*, vinculó los aspectos referentes a la valoración del trabajo docente como un aspecto adecuado para el desarrollo personal. A través de las mediciones, el estudio demostró que los docentes destacaban acciones como *“sentir que estás realizando algo valioso, sentir que el trabajo te ayuda a lograr tus necesidades y metas, reconocimiento de la calidad de tus actuaciones profesionales por parte de los alumnos y/o sus padres, encontrar motivador el trabajo que realizas, tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo, sentir que el rendimiento laboral es el adecuado a tus posibilidades y sentir que el trabajo es el adecuado para ti”* (Nieto y Suárez, 2007: 226) como los principales aspectos de su satisfacción laboral.

Como cuarta dimensión, el estudio reconoció la existencia de variables relacionadas con la *“promoción y superiores”*, es decir, con las posibilidades que ven los docentes de una promoción justa, así como la capacidad y la equidad de los directivos de las escuelas en el trato con los profesores. Respecto de este tema, se destacó la importancia de que existieran procesos de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades, así como la importancia de tener buenas relaciones con los directivos. Finalmente, se estructuró la dimensión llamada *“salario”*, que dice relación con las recompensas salariales del trabajo de los docentes, dentro de la cual se destacó la importancia de *“obtener un buen salario y reconocimiento económico del rendimiento laboral”* (Nieto y Suárez, 2007: 227).

De esta forma, es posible reconocer un aspecto fundamental de la conceptualización de la satisfacción laboral docente: Que esta es multivariable, ya que depende de diversas concepciones y necesidades, muchas veces ligadas con la complejidad misma de su trabajo. En este sentido, lo fundamental es abandonar la visión simplemente *“economicista”* que reduce el proceso de satisfacción a variables puramente económicas, y entender este proceso como un fenómeno denso y complejo.

### ***III.4. Evaluación de Desempeño Docente: principales tensiones***

Es claro que entre las múltiples acciones que pueden realizarse para mejorar la calidad de la educación, *“la evaluación del docente juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación”* (Schulmeyer, 2002: 26). En este sentido, la autora es enfática en reconocer que los docentes son un actor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, además, que sin docentes eficaces no se podrá mejorar la educación en forma efectiva: Por ello, no extraña que señale que *“podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones, obtener excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación”* (Schulmeyer, 2002: 26).

Sin embargo, cuando se estudian los cambios y transformaciones implementadas en la mayoría de las reformas educativas de los países de América Latina, es posible evidenciar que *“éstas han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado, en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc...”*(Schulmeyer, 2002: 26), pero no han puesto un énfasis en el perfeccionamiento ni en el proceso de selección de los docentes. Más descuidados aún han estado aspectos como el mejoramiento de la formación inicial de los profesores ni la transformación del desempeño profesional de los docentes, constituyendo aspectos muchas veces olvidados de las reformas educativas.

Ahora bien, cuando nos centramos en el proceso de evaluación docente, es necesario considerar que la evaluación de desempeño docente no debe verse *“como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización”* (Schulmeyer, 2002: 27). Sin embargo, Javier Murillo ha sido claro en afirmar que todos los sistemas de evaluación del desempeño docente, por lo menos de América Latina, tienen dos propósitos elementales: i) Mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza y; ii) Obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción,

etc.). De esta forma, el primer propósito implica una evaluación de tipo formativo y el segundo implica procesos de evaluación sumativa. Sea como sea, el signo de estos procesos muchas veces ha sido jerárquico y poco consensuado, provocando rechazos permanentes en los actores evaluados (Murillo, 2005)

Teniendo en cuenta estas distinciones, el autor plantea que es posible distinguir dos tipos de reconocimientos para los docentes, utilizados en la mayoría de los países latinoamericanos: *“Por un lado, estaría lo que se denomina promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejoradas sus condiciones económicas, laborales y profesionales sin cambiar de forma significativa sus funciones como docentes de aula; y por otro, la promoción vertical, a través de la cual los profesores y profesoras pueden ejercer tareas diferentes a la docencia directa, tales como cargos directivos o de supervisión”* (Murillo, 2005: 51).

Desde una mirada complementaria, Rizo (2005) plantea que el proceso evaluativo debe privilegiar una profunda reflexión en torno a las posibilidades de mejoramiento, como arma esencial para potenciar la capacidad transformadora que coayude a la solución de las más sentidas problemáticas siempre en pro de una sociedad más justa y humana. De esta manera, incorpora en el proceso de evaluación objetivos relacionados con el fin de la práctica docente, más que centrarse en la forma de llevar adelante la labor.

Ahora bien, en nuestro país, el proceso de evaluación de desempeño docente tiene principalmente consecuencias respecto del incremento salarial. Considerando esto, es necesario analizar y comparar los procesos que se están llevando a cabo en la Evaluación de Desempeño Docente en nuestro país.

Como lo planteamos anteriormente, la existencia de un sistema de evaluación docente se sostiene a partir del supuesto de que un aumento de la calidad de los docentes va a incidir positivamente en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos y, por ende, en el incremento de la calidad del sistema educacional en general. Es por ello que Ministerio de Educación Chileno plantea que en la mayoría de las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina se ha puesto el énfasis en *“el redimensionamiento del rol del Estado en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc., pero no en el perfeccionamiento de la selección de los*

*postulantes a las carreras pedagógicas, en el mejoramiento de la formación inicial y en la transformación del desempeño profesional de los docentes, lo que no quiere decir que no se hayan realizado acciones en ese sentido” (MINEDUC, 2000: 26).*

Además, Magaly Robalino (2006), indica que la evaluación escolar, mediante la supervisión, ha sido el mecanismo tradicional para evaluar a los docentes. Así, con la implementación de la Reforma Educacional y la introducción de mediciones internacionales del aprendizaje de los estudiantes, el centro de la discusión se ha visto transformado, siendo relevante desarrollar procesos de evaluación de los docentes en diversos aspectos, y no sólo en temáticas administrativas.

En este sentido, plantea que la concepción inicial que existía respecto a la evaluación, la cual se constituía, principalmente, en verificar el logro de estándares y criterios mínimos, traducida a una evaluación de carácter sumativa, en la actualidad se ve complementada *“con una perspectiva donde el objetivo primordial es ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas”* (Robalino, 2006: 75). De esta manera, se considera que *“la finalidad de la evaluación del desempeño docente es un tema clave y a partir de ello debiera desarrollarse cualquier sistema educativo”* (Robalino, 2006: 76). Lo relevante es que, a lo menos en términos discursivos, los principales agente involucrados en el proceso evaluativo (profesores y actores ministeriales) reconocen explícitamente la importancia de llevar adelante estos procesos, a través de mediciones dinámicas, multidimensionales y centradas en el desarrollo de competencias que permitan el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Otra clasificación relevante es la realizada a partir del estudio realizado por Alejandra Schulmeyer, llamado *“Estado actual de la Evaluación Docente en trece países de América Latina”*. En este estudio, se realiza un diagnóstico sobre los principales aspectos que se consideran para construir las evaluaciones de los docentes en Latinoamérica, destacándose cuatro aspectos.

Un primer aspecto a considerar es el aseguramiento jurídico, en el que *“si bien se tiene avances para el aseguramiento de los docentes, aún hay que continuar trabajando por lograr que esta importante política educativa tenga la necesaria viabilidad en nuestra región”* (Schulmeyer, 2002: 31), imprimiendo una mirada histórica al proceso evaluativo docente continental. Un segundo aspecto es la participación sindical, en el que se sintetiza que *“los sindicatos de la educación sólo*

*se manifiestan en franca oposición a la evaluación de desempeño docente en Argentina y Colombia” (Schulmeyer, 2002: 32), siendo en muchos casos indiferentes o adoptando posiciones ambivalentes.*

Un tercer aspecto destacado es la estructura institucional de la evaluación docente, en donde el tema relevante es la selección a la universidad, donde *“hay dos tendencias bien diferenciadas: En un primer grupo de países son las universidades y/o institutos superiores pedagógicos los que de manera independiente elaboran los exámenes de ingreso a las carreras pedagógicas (Brasil y Perú)” (Schulmeyer, 2002: 33), mientras existe “un segundo grupo de países existen estructuras institucionales nacionales que elaboran las pruebas de ingreso (Cuba, México, Paraguay y Uruguay)” (Schulmeyer, 2002: 33). Sin embargo, para la evaluación de desempeño profesional, las pruebas centrales se realizan en todos los países, excepto México. Finalmente, existe un cuarto aspecto destacado, que dice relación con el costo de las evaluaciones, donde en general son estas son financiadas por el estado o por instituciones municipales o federales.*

Quizás lo más importante es que, para la evaluación de desempeño profesional, la mayoría de los países considera esencial *“lograr diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño profesional del docente, que esté centrado en su desarrollo profesional, y por lo tanto estimule su permanencia y compromiso con la escuela y sus resultados docentes y educativos” (Schulmeyer, 2002: 38). En este sentido, la autora define la evaluación de desempeño como “la identificación y medición de los objetivos de la labor que desempeña el individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano de las organizaciones” (Schulmeyer, 2002: 38).*

Respecto de la implementación de procesos de evaluación docente en Chile, un primer hito a considerar está relacionado con la promulgación, en el año 1991, del Estatuto Docente (Ley 19.070). Esta ley se considera en el principal marco legal desde el cual se ordenan las condiciones de servicio del personal docente, siendo aplicable a todos los profesionales de la educación, cualesquiera que sea el tipo de establecimiento educacional donde trabajan (municipal, particular subvencionado, particular pagado). Las medidas centrales de este estatuto son: Mayor estabilidad laboral, configuración de una estructura salarial propia (que asegura niveles mínimos y proporciona diversos estímulos por sobre éste), instauración de una “carrera docente” que da

perspectivas de desarrollo profesional y el reconocimiento del derecho a gozar de un perfeccionamiento permanente.

En este marco nace y se desarrolla el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, implementado en junio del año 2003. Con este sistema, se incorpora una evaluación que se realiza a todos los docentes del sistema Municipal y que fue puesta en marcha a partir de agosto del mismo año. Está regulada por el artículo 70 del Estatuto Docente, reemplazado por la letra d) del artículo 12 de la Ley Nº 19.933, publicada en el Diario Oficial el 12 de febrero de 2004. Dicho artículo reemplaza al antiguo sistema de calificaciones y establece el nuevo sistema de evaluación que tiene carácter formativo, y establece también un nuevo tiempo de duración de la evaluación (cada cuatro años).

La implementación del sistema de evaluación “reconocido y valorado por los profesores y profesoras en Chile significó un largo proceso de discusión, trabajo, lucha y compromisos, dirigido, principalmente, por el propio magisterio, a través de su organización gremial, el Colegio de Profesores de Chile que tiene 68% de profesores de todo el país afiliados” (Assael y Avalos, 2006: 259). Sin embargo la discusión y construcción del proceso de evaluación parte, en términos formales, en el año 1997 y durante todos los siguientes años fueron incorporándose diferentes actores relevantes, tales como la Asociación Chilena de Municipalidades, el MINEDUC y el Colegio de profesores. Assael y Avalos dividen en tres etapas este proceso de implementación, una primera etapa, entre 1997 y 1999, que se llama “primeros pasos”, una segunda etapa, comprendida entre los años 2000 y 2001, llamada “construcción del sistema de evaluación docente, y, por último la tercera etapa “el difícil proceso de instalación de la evaluación docente” (Assael y Avalos, 2006: 260), que se desarrolló entre 2002 y 2005.

Como tal, la Evaluación Docente surge a partir del acuerdo suscrito por el MINEDUC, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, el que estableció que esta evaluación se realizaría a todos los profesionales de aula del sistema municipal, según los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (2004). Este marco establece estándares para una adecuada práctica profesional del docente, así como las principales responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta los profesionales. De esta manera, el

Marco para la Buena Enseñanza *“busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos”* (MINEDUC, 2004: 7).

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) tiene la responsabilidad técnica y financiera del Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional, *“un Consejo Técnico, con representantes del Colegio de Profesores, Asociación Chilena de Municipalidades e instituciones académicas, asesora el proceso para su seguimiento permanente, retroalimentación y mejora”* (Assael y Avalos, 2006: 263).

Ahora bien, para medir a los docentes en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD), se crearon cuatro instrumentos, cada uno con sus respectivas ponderaciones: i) Portafolio (60%); ii) Autoevaluación del docente (10%); iii) Entrevista a un par (20%) e; iv) Informes de terceros (10%). A partir de la aplicación de estos distintos instrumentos, y considerando el Reglamento de Evaluación Docente, desarrollado por el MINEDUC, se establecen los siguientes niveles de desempeño, que deben considerarse como los principales resultados del proceso de evaluación docente a través de la EDD:

i) Destacado: Indica un desempeño profesional que, clara y consistentemente, sobresale con respecto a lo que se espera de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

ii) Competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.

iii) Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado, pero con cierta irregularidad. Esta categoría también se usa cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.

iv) Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el conjunto de los indicadores evaluados y éstas afectan significativamente el quehacer docente<sup>7</sup>.

De acuerdo a esta clasificación, el Reglamento establece los principales beneficios asociados al proceso de evaluación. De esta forma, los docentes evaluados como destacados y competentes tendrán acceso a oportunidades de desarrollo profesional, mientras que los que obtengan en su evaluación el nivel básico o insatisfactorio dispondrán de planes específicos de perfeccionamiento gratuitos destinados a superar sus debilidades.

Desde el punto de vista de la percepción de los docentes acerca del proceso de implementación de la Evaluación de Desempeño Docente, se plantea que los profesores consideran que el instrumento de auto-evaluación *“está muy centrada en las dimensiones del Marco de Buena Enseñanza referidas a la enseñanza en el aula y no en las otras que tienen que ver con el clima en el aula y su apoyo al desarrollo personal de los alumnos”* (Assael y Avalos, 2006: 264). Además, sienten que algunos evaluadores tienen una actitud de supervisión más que de acogida. Tanto el CPEIP como el Colegio de Profesores plantean que el enfoque formativo de la evaluación es apropiado ya que con el sólo hecho de que los profesores participen, ha promovido un proceso de aprendizaje y reflexión. Sin embargo, se destaca que el proceso no *“ha logrado superar la tensión y el estrés que viven los docentes durante el proceso de evaluación (CPEIP, Colegio de Profesores)”* (Assael y Avalos, 2006: 265). Finalmente, las autoras relevan que el Colegio de profesores destaca que es necesario mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, especialmente en los tiempos de trabajo, el que está sobrecargado por el trabajo en el aula, pero no considera tiempo para trabajar colectivamente y para el desarrollo profesional.

---

<sup>7</sup> Información obtenida de [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)

## **IV. Metodología**

El siguiente capítulo detalla los principales aspectos metodológicos que guían la investigación desarrollada. En este sentido, el objetivo del siguiente apartado es dar cuenta de la forma en cómo los objetivos de investigación se llevarán a cabo, teniendo en cuenta los antecedentes desarrollados y el marco conceptual construido. Para ello, en un primer momento se describirá el tipo de estudio a desarrollar. En un segundo momento se detallará el enfoque metodológico de la investigación, dando cuenta del enfoque a partir del cual esta se desarrollará. A partir de esto, en un tercer momento se detallarán las principales técnicas de recolección de información, lo que permitirá posteriormente describir la unidad de observación y la unidad de análisis. En quinto lugar, se definirá la muestra, distinguiendo entre la muestra ideal y la muestra realizada. Finalmente, se detallará la operacionalización, que estructura las principales dimensiones a estudiar.

### ***IV.1. Tipo de estudio***

El tipo de estudio que realizaremos es principalmente descriptivo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2001) estas investigaciones se llevan a cabo cuando el objetivo es describir situaciones específicas, es decir, la manera en que se manifiesta un fenómeno en particular. Debido a que el tema que estudiaremos pretende identificar en qué medida ciertas variables influyen en los resultados de la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) de los docentes, consideramos pertinente utilizar este tipo de estudio. A su vez, tal como plantean los autores, estos estudios se caracterizan por medir las variables para *“decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2001: 61), lo cual coincide con el sentido del objetivo de investigación planteado.

## ***IV.2. Enfoque metodológico y enfoque de análisis***

El enfoque metodológico que se utilizará en esta investigación será el cualitativo. La técnica con la cual se trabajará es la entrevista semi-estructurada, tanto a docentes como a algunos expertos. La utilización de la metodología cualitativa se justifica por la necesidad de incorporar las percepciones de los actores centrales del proceso educativo (docentes) con respecto a la Evaluación Docente, y, de esta manera, discutir un tema y analizarlo entendiendo las diferentes lógicas se construyen (importancia de la estrategia cualitativa).

De esta manera, *“el enfoque cualitativo se caracteriza, en superficie, por su apertura al enfoque del investigado. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador del investigado”* (Canales, y otros, 2008, pág. 20). Por lo tanto, un primer rasgo importante de este enfoque, es la importancia que adquieren los sujetos investigados en la investigación. En un trabajo cualitativo, son los sujetos de estudio los que nos hablan, los que nos cuentan su historia, nos muestran su “punto de vista”, los esquemas bajo los cuales generan sus observaciones, discursos y acciones.

De esta forma, el método cualitativo es una creación particular de las ciencias sociales para indagar en una realidad compuesta por sujetos que se comunican, que actúan por motivaciones propias y particulares, que reflexionan sobre estas mismas acciones, que atribuyen significado a su actuar, que tienen diversas representaciones sobre su entorno, etc. En tanto es un método que reconoce la subjetividad, intenta abarcar las particularidades en profundidad, sea las particularidades de sujetos específicos, de comunidades, de grupos sociales determinados o de personas de algún lugar o institución concreta. Es así como el lenguaje de los investigados *“es, a la vez, instrumento y objeto de la investigación social”* (Ibáñez, 2000: 64).

El enfoque que de análisis desde el cual se llevará a cabo el análisis de las entrevistas semi-estructuradas, será la teoría fundamentada (o grounded theory), la cual se entiende como una *“manera de representar la realidad que arroje luz o un entendimiento sobre lo estudiado..., a través de los procedimientos analíticos, se construye teoría que está fundamentada en los datos”* (De la Cuesta, 2006: 137). Además, este enfoque se caracteriza por buscar nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en contextos particulares, respondiendo adecuadamente a los objetivos de la investigación.

Tal como menciona Murillo (2004) este método de investigación se “*basa en cuatro estrategias: a) Un interrogatorio sistemático a través de preguntas generativas, que buscan relacionar conceptos; b) Un muestreo teórico; c) Los procedimientos de categorización (codificación) son sistemáticos y; d) El seguimiento de algunos principios dirigidos a conseguir un desarrollo conceptual sólido (no solamente descriptivo)*”. De esta manera, lo central es que la aproximación cualitativa busca no sólo realizar un análisis descriptivo de la realidad y de las opiniones de los docentes, sino que desarrolla un análisis interpretativo de estos resultados.

### ***IV.3. Técnica de recolección de información: Entrevista Semi-estructurada***

Para llevar a cabo los objetivos planteados, será central analizar relatos generados a partir de la aplicación de la técnica de entrevista semi-estructurada. Esta técnica permite al entrevistador mantener la conversación “*enfocada sobre un tema particular y proporcionar al informante el espacio y la libertad suficiente para definir el contenido de la discusión*” (Vela, 2004: 77). Esta forma de entrevista se caracteriza por la preparación anticipada de una pauta que guía que se sigue de manera relativamente flexible, dependiendo del contexto en el que se aplique. Esto además permite al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado.

En resumen, la pauta busca proteger la estructura y objetivos de la entrevista en una forma tal que el entrevistador pueda atender, de manera inmediata y sin perder el “hilo de la conversación”, tareas que surjan contingencialmente en el desarrollo de la entrevista, tales como revisar el funcionamiento de la grabadora o resolver algún asunto breve ajeno a la charla en curso, las cuales requieren de la atención momentánea del investigador.

Idealmente, estas son entrevistas que se caracterizan por poseer preguntas amplias organizadas y ordenadas pero a la vez tienen la suficiente flexibilidad para permitir la introducción de nuevas preguntas durante el transcurso de la entrevista. Dentro de un marco de preguntas amplias el investigador puede descubrir cuáles son los tópicos más interesantes y realizar nuevas preguntas dentro de esos temas. En general, esto implica la existencia de una estructura, pero también se contempla la necesidad de tener la flexibilidad necesaria para agregar nuevos tópicos según lo estime el investigador (Maykut & Morehouse, 1994).

Así, los investigadores optan por esta forma de entrevista cuando quieren dejar la suficiente flexibilidad para que el sujeto de estudio se pueda expresar, pero a la vez existen tópicos claves para la investigación que necesariamente deben ser consultados con el sujeto de la investigación (Vela, 2004). Evidentemente, este es el caso de nuestra investigación.

#### ***IV.4. Unidad de análisis y unidad de observación***

Tanto la unidad de análisis como la de observación corresponden a docentes de la Región Metropolitana que se desempeñan en colegios municipales y participaron de la Evaluación de Desempeño Docente desde el año 2003 al 2004.

#### ***IV.5. Muestra***

Para la aplicación de entrevistas se utilizarán un muestreo de casos típicos, el cual busca ilustrar lo que es típico o normal. De esta manera, se buscará ser ilustrativo respecto a un determinado fenómeno, para lo cual se contemplará la realización de un muestreo intencionado por sobre un muestreo representativo.

Adicionalmente, se tendrá en cuenta el criterio de saturación teórica, es decir, que se harán entrevistas sólo en la medida que estas reporten información nueva para la investigación. Ahora bien, para estructurar la muestra, se considerarán dos criterios muestrales, a partir de los cuales se construirá la muestra:

- *Años de experiencia de los docentes*: Una primera variable que se tendrá en cuenta tiene que ver con la edad de los docentes. Para ello, se decidió agrupar a los docentes en tres grupos: i) *“docentes principiantes”*, que corresponden a aquellos docentes que tienen entre 0 y 10 años de experiencia laboral como profesor de aula; ii) *“docentes con experiencia intermedia”*, que son aquellos que tienen entre 11 y 20 años de experiencia y; iii) *“docente consolidados”* correspondiente a los docentes que tienen 21 o más años de experiencia.

- *Resultados en la Evaluación de Desempeño Docente:* Para ello, se decidió agrupar a los docentes en dos grupos, a partir de las categorías utilizadas por la evaluación respecto del desempeño de los docentes: i) *“Buen desempeño docentes”*, que corresponde a los docentes que obtuvieron como resultado en la EDD nivel Destacado o Competente y; ii) *“Bajo desempeño docente”* que son los docentes que están en el nivel Básico o Insatisfactorio de la EDD.

Teniendo en cuenta estos criterios, se construyó una muestra ideal, expuesta en la tabla que aparece a continuación:

**TABLA 1: MUESTRA IDEAL**

| Evaluación de Desempeño Docente | Experiencia  |            |             | Total     |
|---------------------------------|--------------|------------|-------------|-----------|
|                                 | Principiante | Intermedio | Consolidado |           |
| <b>Destacado y Competente</b>   | 2            | 2          | 2           | <b>6</b>  |
| <b>Básico e Insatisfactorio</b> | 2            | 2          | 2           | <b>6</b>  |
| <b>Total</b>                    | <b>4</b>     | <b>4</b>   | <b>4</b>    | <b>12</b> |

Ahora bien, por diversos motivos la muestra ideal no se pudo lograr en un 100%. Los principales condicionantes para su cumplimiento fueron la dificultad de encontrar a determinados actores, especialmente a aquellos evaluados de manera deficiente en la EDD. Por ello, a continuación se presenta una tabla que indica el número real de docente que finalmente se entrevistaron, teniendo en cuenta los criterios muestrales:

**TABLA 2: MUESTRA REAL**

| Evaluación de Desempeño Docente | Experiencia  |            |             | Total     |
|---------------------------------|--------------|------------|-------------|-----------|
|                                 | Principiante | Intermedio | Consolidado |           |
| <b>Destacado y Competente</b>   | 2            | 2          | 3           | <b>7</b>  |
| <b>Básico e Insatisfactorio</b> | 1            | 2          | 2           | <b>5</b>  |
| <b>Total</b>                    | <b>3</b>     | <b>4</b>   | <b>5</b>    | <b>12</b> |

## IV.6. Operacionalización

Finalmente, es importante describir el proceso de operacionalización realizado. Este proceso busca sintetizar los principales antecedentes conceptuales, dando cuenta de las variables a partir de las cuales se realizará la investigación. En este sentido, el proceso de operacionalización es fundamental para el desarrollo de la investigación, sintetizando las dimensiones, variables e indicadores a medir, tal como se da cuenta en la siguiente tabla:

**TABLA 3: DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES.**

| Dimensiones                                       | Variables  | Indicadores  |
|---|--|--|
| <b>Aspectos generales de trabajo del docente</b>  | Condiciones económicas de trabajo del docente                    | ¿Considera usted que el valor de su trabajo es remunerado adecuadamente?, ¿por qué?  |
|   | Tiempo de trabajo  | ¿Cree usted que es suficiente el tiempo destinado al trabajo fuera del aula?, ¿por qué?  |
|   |  | Mensualmente, ¿Cuánto tiempo trabaja usted, incluyendo el trabajo necesario para la planificación, preparación y evaluación de las clases? |
|   | Relación entre el desempeño docente y las condiciones de trabajo | ¿Qué condiciones de trabajo considera usted que son cruciales para el buen desarrollo de su trabajo?                                       |
|   |  | ¿Cree usted que la evaluación de desempeño docente debería considerar aspectos relacionados con las condiciones de trabajo?                |
|   | Relación entre condiciones de trabajo y satisfacción             | ¿Qué relación considera usted que hay entre las condiciones de trabajo, tanto materiales como sociales, y la satisfacción laboral?         |
| <b>Condiciones materiales del trabajo docente</b> | Infraestructura  | ¿Considera adecuados los espacios físicos para desarrollar la labor docente de manera adecuada? ¿Por qué?                                  |
|   | Materiales de trabajo  | ¿Considera usted que con los materiales de trabajo que posee el establecimiento se pueden lograr los aprendizajes esperados? ¿Por qué?     |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | Exigencias ergonómicas   | ¿Cómo calificaría usted el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve? ¿Por qué?  |
|   |  | ¿Considera usted que debe realizar esfuerzos (permanecer de pie, forzar la voz, realizar esfuerzo físico excesivo, ambiente ruidoso) para desarrollar la labor docente? |
| <b>Condiciones sociales de trabajo y satisfacción laboral</b> | Diseño de trabajo  | ¿Cree usted que su opinión y la de los demás docentes es incorporada en las decisiones del establecimiento? ¿Por qué?   |
|   |  | ¿Considera su trabajo como un trabajo creativo y autónomo? ¿Por qué?  |
|   |  | ¿Es importante para usted darle sentido al trabajo que realiza como docente?, ¿Por qué?   |
|   | Realización personal   | ¿Usted disfruta de su trabajo como docente?, ¿por qué?  |
|   |  | Si tuviera que elegir nuevamente qué carrera estudiar, ¿volvería a estudiar pedagogía?, ¿por qué?   |
|   | Relaciones con los superiores y prácticas de liderazgo                                     | ¿Cree usted que sus superiores se preocupan por el desarrollo profesional de los docentes?  |
|   |  | ¿Conoce usted los mecanismos de promoción existentes en el establecimiento? ¿Considera usted estos mecanismos justos?   |
|   | Incentivos   | ¿Qué tipo de recompensas por rendimiento laboral cree que se deberían desarrollar? (aumentos de salario, bonos, descuentos, regalos)                                    |
| <b>Desempeño docente</b>                                      | Concepto de desempeño laboral  | ¿Qué es para usted desempeño laboral?, ¿qué aspectos son claves?  |
|   | Competencias laborales docentes  | ¿Cuáles son las competencias que usted destacaría en un buen docente?   |
|   |  | ¿En qué cree usted que se fija un empleador para calificar a un trabajador como “buen trabajador”?  |
| Trabajo en equipo y relaciones con otros                      | ¿Cree que es importante realizar un trabajo colectivo o es más eficiente trabajar en forma |   |

|  |                                     |  |
|--|-------------------------------------|--|
|  | docentes                            | individual?, ¿por qué?   |
| <b>Evaluación de Desempeño Docente</b> | Percepción de la Evaluación Docente | ¿Cuál es la opinión que tiene de la evaluación docente?                      |
|  |                                     | ¿Qué aspectos mantendría y cuales mejoraría de la evaluación docente actual? |

## **V. Resultados de investigación**

El siguiente capítulo dará cuenta de los principales resultados que pueden desprenderse a partir de la aplicación del proceso de investigación realizado entre Marzo y Julio de 2010. En este sentido, el siguiente capítulo describe los principales elementos que aparecen como relevantes para poder responder a los objetivos de investigación. Para ello, en un primer momento se realiza una caracterización de los docentes entrevistados, en torno a variables generales relevantes para el tema de investigación. Posteriormente, se realiza una descripción de los elementos encontrados en torno a cinco grandes dimensiones relacionadas con el objetivo de investigación: Condiciones generales de trabajo docente, condiciones materiales de trabajo docente, satisfacción laboral, desempeño docente y evaluación de desempeño docente.

### ***V.1. Características de los docentes entrevistados***

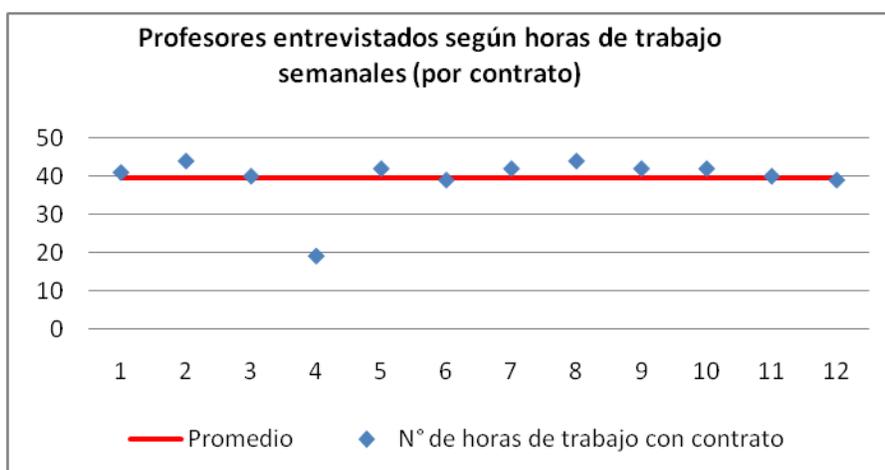
A partir de los datos recogidos en el terreno, se pueden evidenciar las características de los docentes, que permite tener una mirada general de los entrevistados. Como primer elemento, es importante mencionar que todos los docentes pertenecen a distintas comunas de la Región Metropolitana. Adicionalmente, es relevante destacar que, debido a que era condición para ser entrevistado haber sido evaluados en la EDD, todos los entrevistados han trabajado en escuelas municipales, lo cual permite tener una cierta idea de características de sus contextos escolares, marcados fuertemente por contextos de precariedad y vulnerabilidad (Bellei, 2001).

En cuanto al género de los entrevistados, es relevante indicar que la mayoría de los docentes es mujer, siendo sólo tres docentes hombres. Como era de esperarse, esto está en correlación con lo que ocurre en términos generales con los docentes de enseñanza básica de nuestro país, donde la gran mayoría corresponden a mujeres. Tal como dice Madrid, *“en Chile la profesión docente es eminentemente femenina; de los más de 170 mil docentes el 71% es mujer (un poco más de 120 mil profesoras). Aunque con matices, esta situación es bastante similar a la que ocurre en otros países de la OECD”* (Madrid, s/f: 6). De esta forma, la composición del género está totalmente relacionada con la realidad chilena.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la cantidad de veces que los entrevistados han sido evaluados con la EDD. Al respecto, es importante mencionar que un docente fue evaluado en tres oportunidades, dos docentes en dos oportunidades y, el resto de los docentes (nueve de doce) han sido evaluados en sólo una oportunidad.

Acerca del número de escuelas en las que trabajan estos docentes, todos (doce entrevistados), trabajan en una escuela, sin embargo, el número de horas que trabajan varía desde las 19 horas hasta las 44 horas laborales en la escuela. De todas formas, es importante mencionar que, en promedio, los entrevistados trabajan 39,5 horas. A continuación se presenta un gráfico que muestra la distribución de las horas trabajadas:

**ESQUEMA 1: PROFESORES ENTREVISTADOS SEGÚN HORAS DE TRABAJO.**



Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto relevante de detallar tiene que ver con los años de experiencia de los docentes, ya que era una de las variables que se consideró para construir la muestra. Al respecto, la distribución de los docentes fue bastante heterogénea, existiendo docentes con poca experiencia y otras con bastante. Esta distribución nos permitió obtener información de docentes pertenecientes a los tres grupos predefinidos anteriormente. Para poder apreciar de manera más clara esto, a continuación se presenta el gráfico que muestra la distribución de años de experiencia de los entrevistados y el promedio general de esta distribución.

## ESQUEMA 2: PROFESORES ENTREVISTADOS SEGÚN AÑOS DE EXPERIENCIA



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, es relevante mencionar que la literatura internacional plantea que la experiencia de los docentes está significativamente asociada con su rendimiento académico en el aula (Velez, Schiefelbein, Valenzuela, 1994:5). Por eso, es interesante conocer la percepción de los docentes con respecto a distintas temáticas teniendo en cuenta los años de experiencia de estos actores. Así, se espera conocer opiniones y percepciones de docentes que están en una etapa de aprendizaje y aumento en su profesionalización (principiantes) así como de docentes que comienzan a avanzar y subir sus desempeños laborales (intermedio) y de profesores que llegan a un peak profesional (consolidados).

Como se puede apreciar en el gráfico, tres docentes pertenecen al nivel principiante (entre 4 y 7 años de experiencia); cuatro docentes están en un nivel intermedio (entre 15 y 20 años). Por último, cinco docentes pertenecen al nivel consolidado de desempeño laboral (entre 21 y 40 años). Nuevamente, es importante indicar que esta distribución se correlaciona con lo que ocurre en general con los docentes que se desempeñan en colegios municipales chilenos, ya que la mayoría de ellos tienen muchos años de experiencia, debido por la estabilidad laboral. De hecho, según Mizala y Romaguera (2000) el 74,4% de los profesores que trabajan en colegios municipales tienen entre 35 a 54 años y el 11% tiene más de 55 años, a diferencia de lo que ocurre con

establecimiento particulares, en donde la mayoría tiene entre 25 a 54 años. También, es importante destacar el promedio general de la muestra, el cual es 21 años de experiencia, lo que lógicamente hizo modificar muestra interpretación original de los datos.

Por otra parte, cuando analizamos la segunda variable de construcción muestral, es decir, los resultados de los docentes en la Evaluación de Desempeño Docente, también se desarrolló una distribución muestral heterogénea, tal como aparece a continuación

### ESQUEMA 3: PROFESORES ENTREVISTADOS SEGÚN RESULTADO EN LA EDD

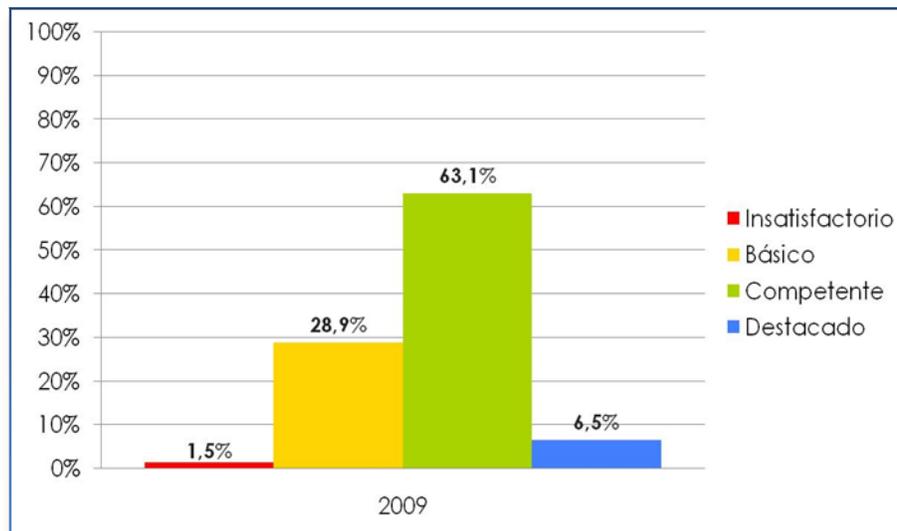


Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes pertenecen a los niveles Básico y Competente, ya que cuatro docentes pertenecen al nivel básico y cinco al nivel competente. Además, es importante mencionar que sólo un profesor pertenece al nivel insatisfactorio y sólo dos al destacado.

Si comparamos esta distribución con los resultados a nivel nacional el año 2009, podemos observar que están estrechamente vinculados, ya que la mayoría de los docentes a nivel nacional obtienen como resultado Competente, y un grupo reducido de profesores es categorizado como insatisfactorio. A continuación se presenta un gráfico de los resultados a nivel nacional de la Evaluación de Desempeño Docente del año 2009:

#### ESQUEMA 4: DISTRIBUCIÓN NACIONAL 2009. EVALUACIÓN DESEMPEÑO DOCENTE



Fuente: [www.docentemas.cl/docs/Resultados\\_Evaluacion\\_Docente\\_2009.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2009.pdf)

Como lo planteamos anteriormente, en la muestra se agruparon los dos niveles más bajos con los dos más altos. Debido a que los niveles extremos están compuestos por pocos integrantes, evidentemente la posibilidad y probabilidad de entrevistarlos era menor. Finalmente, se entrevistaron a cinco docentes con un nivel insatisfactorio/básico y a siete docentes evaluados en el nivel competente/destacado. De esta manera, se siguieron las tendencias nacionales respecto del proceso de evaluación de desempeño docente.

### ***V. 2. Desempeño Docente***

Para realizar los análisis de resultados de la dimensión denominada desempeño docente, se constituyeron tres grandes variables o sub-dimensiones: i) El concepto y las características de desempeño laboral descritas por los docentes; ii) Las competencias laborales docentes descritas por el entrevistados y; iii) La opinión de los docentes respecto del trabajo en equipo y las relaciones con sus pares. A partir de cada una de estas sub-dimensiones fue posible indagar respecto de elementos claves que permitieran conocer la percepción de los docentes acerca del

concepto de desempeño docente y las principales competencias que debe tener un docente que tiene un buen desempeño. A su vez, fue posible comparar a los diferentes grupos de profesores entrevistados, con el propósito de evidenciar las diferencias y similitudes que pueden existir entre sus resultados en la EDD y de acuerdo a sus años de experiencia docente.

Respecto al concepto y las características del desempeño laboral docente, es central que todos los docentes entrevistados aluden a distintas características de un docente como aspectos fundamental. Así, algunos destacan aspectos personales, vocacionales, profesionales o actitudinales en la definición de un docente. En general, los docentes que pertenecen al grupo con bajos resultados en la EDD señalan como principales características de los docente cumplir con las obligaciones, ser buen orientador, inculcar valores, lograr buenos resultados en lo valórico, comprender y respetar a los estudiantes. Así, un docente señala que:

*"Antes que nada, aquí hay que inculcarle a los alumnos los valores y...aquí se está educando para que los alumnos sean alguien en la vida. Uno dice estos cabros llegaron a primero medio y no entendemos como, hay que darles muchos consejos, yo los veo muy solos" (Docente intermedio con resultado básico).*

Como se puede apreciar, al parecer para estos docentes lo principal es la vocación por la enseñanza. Este aspecto se constituye como el aspecto fundamental, marcando la diferencia entre un buen docente y uno con mal desempeño.

Por otro lado, existe un grupo mayoritario de docentes (8 de 12) que aluden a aspectos más profesionales al momento de definir la labor docente, pero si dejar de lado lo vocacional como aspecto principal. Así, las principales características que señalan estos docentes de un profesor son el deber dominar la especialidad que están enseñando, el trabajar en equipo, el planificar sus actividades constantemente y el tener responsabilidad con la labor docente. Además, destacan, en menor medida, acciones como el estudiar, el cumplir con los plazos y el tener dedicación como aspectos fundamentales. En este sentido, un docente señala que el profesor ideal:

*"Yo lo veo como una persona que tiene capacidad profesional, que puede entregar aprendizaje, que sean conocimientos, pero también valores. Entre los aspectos claves destaca dominar la especialidad, estudiar permanentemente, trabajar en equipo" (Docente principiante con resultado básico).*

En este contexto, algunos de los docentes que desarrollar esta vertiente más profesionalizante condicionan el desarrollo de buen desempeño con el acceso a buenas condiciones laborales. De esta manera, vinculan el desempeño con las condiciones materiales de trabajo, al opinar que:

*"Un profesor para tener un buen desempeño, debería tener una buena remuneración económica, una infraestructura y recursos y materiales acordes a las necesidades y darle la oportunidad a los profesores para que puedan perfeccionarse semestralmente en cursos de capacitación" (Docente intermedio con resultado competente).*

Siguiendo con esta línea, un segundo aspecto a indagar tiene que ver con las principales competencias laborales docentes. Para ello, se preguntó *¿Cuáles son las competencias que usted destacaría en un buen docente? y ¿en qué cree usted que se fija un empleador para calificar a un docente como "buen trabajador"?*

Como primer elemento de análisis, parece importante distinguir que las competencias que los entrevistados destacan como representativas de un buen docente son bastante similares a lo que plantearon respecto del concepto y características de un docente. En este sentido, existen dos grandes visiones, que en general se corresponden con los grupos que destacaron distintas características docentes.

Así, un grupo mayoritario (9 de 12) compuesto por docentes que obtuvieron buenos resultados en al EDD y algunos docentes con bajos resultados aluden a competencias de tipo profesional para su definición. En este sentido, características como dominar la especialidad y el currículum, trabajar en equipo, ser creativo, tener capacidad de autocrítica, tener objetivos claros de enseñanza, entre otros aspectos son los que más destacan. Al respecto algunos profesores dicen que:

*"Manejar y tener un amplio dominio de los contenidos que imparte, manejar los subsectores, tener un vocabulario acorde a los niños con que se trabaja y hacer tus clases motivadoras" (Docente intermedio con resultado competente).*

Como es lógico, algunos de estos docentes vinculan claramente el proceso de enseñanza aprendizaje virtuoso al interior del aula como una de las principales características que debería tener un docente al momento de ejercer su labor. En este sentido es que se plantea que lo fundamental es que:

*"Un docente debe estar en una constante búsqueda de estrategias de enseñanza, hay que darle muchas vueltas a las cosas que uno logra y las que no, preguntarse como las logró y porqué no respectivamente" (Docente principiante con resultado competente).*

En contraste con esta opinión, un grupo minoritario (3 de 12) de docentes, compuesto en su mayoría por docentes con bajos resultados en la EDD desarrollan una visión más vocacional, destacando competencias de tipo más actitudinales y morales como fundamentales para el desarrollo de la labor. De esta forma, acciones como el tener empatía, el ponerse en el lugar del otro, el ser un formador de valores, el amar su profesión y el esforzarse constantemente son las principales actitudes destacadas. A diferencia del grupo anterior, estos docentes no aluden a aspectos más "técnicos" de la profesión docente. En este sentido, uno de los docentes plantea que:

*"Es central tener empatía, ponerse en el lugar de estos alumnos, ser comprensivo y escuchar sabiendo ser autoridad a la vez" (Docente intermedio con resultados básico).*

Esta diferenciación se repite cuando se indaga en los principales criterios que utiliza el empleador, desde la perspectiva de los docentes, para calificar a un buen profesor. Esta diferenciación, al igual que en el caso anterior, está determinada por los resultados de los docentes en la Evaluación de Desempeño Docente.

El primer grupo (8 de 12) plantea que, en general, los empleadores tienen como principales criterios los resultados en las evaluaciones comunales y la misma EDD, así como aspectos relacionados con el proceso de trabajo, tales como la disposición demostrada en el trabajo y el nivel de preparación. Ahora bien, en este contexto, algunos docentes critican que si bien el empleador considera los resultados evaluativos, muchos no toman en cuenta el proceso y los medios para conseguir dichos resultados, lo que a su juicio es algo fundamental. Al respecto algunos señalan que:

*"Un empleador se fija en la disposición, en la forma de trabajar, si cumple o no con las metes y también en las evaluaciones, pero muchos de ellos no visualizan los procesos que hay detrás, que es algo importante porque dice cómo uno lo hizo" (Docente consolidado con resultado competente).*

El otro grupo de docentes (4 de 12) destaca que los empleadores no tienen criterios claros para calificar a un buen docente, por lo que esto dificulta su desempeño, planteando muchas veces se debe a que la misma labora docentes es difícil de medir, dado los componentes vocacionales que tiene incorporados. Esto plantea una clara diferencia respecto de lo que plantea el primer grupo. En este sentido, no extraña que un docente diga que:

*“En general el empleador no tienen criterios claros de evaluación, hay mucha arbitrariedad” (Docente principiante con resultado básico).*

La última sub-dimensión relevante para analizar el desempeño docente tiene que ver con las relaciones con otros docentes (problemas y dificultades) y la relevancia que le atribuyen al trabajo colectivo. En este sentido, la mayoría de los docentes (10 de 12) consideran que el trabajo entre pares es muy importante y absolutamente necesario, ya que permite articular objetivos comunes, contextualizar los aprendizajes de las distintas asignaturas, compartir experiencias favorece a los estudiantes y promover el aprendizaje de nuevas metodologías y retroalimentación. En este sentido, un profesor comenta que:

*“Tu necesitas un colega que te diga que no lo estás haciendo tan bien, cuando vai a ver otro colega aprendes, ves otras estrategias, es importante ver a otros colegas” (Docente principiante con resultado destacado).*

Sin embargo, es necesario revelar que algunos docentes plantean la existencia de falta de tiempo para el desarrollo de trabajo colectivo dentro de sus escuelas, lo que sería un impedimento para el mejoramiento del desempeño laboral colectivo. En este contexto, un docente complementa que:

*“Al estar en una escuela hay que trabajar con los pares, falta tiempo, porque no coinciden o... simplemente falta tiempo” (Docente consolidado con resultado competente).*

Finalmente, es relevante mencionar que hubo dos docentes que no le dieron tanta importancia al trabajo equipo. En general, el argumento que se dio fue que cada docente debe planificar de forma individual, lo que sumado a que el trabajo en clases es de manera individual, hacen que este trabajo no sea relevante. Es por ello que uno plantea que:

*“Aquí cada uno planifica, pero debe haber relación con otras asignaturas, porque está relacionado” (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

A modo de resumen, parece posible comprender que respecto del desempeño docente existen dos grandes grupos. Por un lado, la mayoría de los docentes con bajos resultados en la EDD, y por otro lado, aquellos con buenos resultados. Mientras el primer grupo conceptualiza al desempeño laboral desde una mirada más vocacional, en donde importan el inculcar valores, ser buen orientador, y dentro de las competencias que destacan son de tipo actitudinal y vocacional, el segundo grupo, define el desempeño docente con características más “técnicas”, ya que plantea que se debe planificar, cumplir los plazos, dominar el currículum, trabajar en equipo, destacando competencias como el ser creativo, perfeccionarse, manejar los contenidos de su asignatura, etc. Como es lógico, estas diferencias se extrapolan en la mayoría de sus opiniones, aún cuando comparten una mirada donde tiene una alta relevancia el trabajo en equipo.

### ***V.3. Condiciones generales del trabajo docente***

Un primer elemento tiene que ver con los resultados relacionados con las condiciones generales del trabajo docente. Al respecto, se reconoce la existencia de cuatro grandes sub-dimensiones a analizar: i) Condiciones económicas de trabajo del docente; ii) Tiempo de trabajo; iii) Relación entre el desempeño docente y las condiciones de trabajo y; iv) Relación entre las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral. Cada una de estas sub-dimensiones permitirá obtener una mirada general de las percepciones y opiniones que tienen los docentes en la forma en cómo estos visualizan su trabajo y cómo esto podría estar influyendo en su desempeño docente.

Respecto a la primera sub-dimensión -condiciones económicas de trabajo docente- la información se obtuvo a partir de preguntas como: *¿Cuánto tiempo trabaja usted, incluyendo el trabajo necesario para la planificación, preparación y evaluación de las clases?*, o *¿Considera usted que el valor de su trabajo es remunerado adecuadamente?* Esto permitió obtener apreciaciones respecto de distintos elementos económicos del trabajo docente.

De esta forma, un primer elemento destacable tiene que ver con el salario y la percepción de los docentes respecto a este. Así, la mayoría de los docentes (10 de 12) considera que su sueldo es bajo, debido principalmente a que no se consideran todas las horas extras de trabajo que realizan en sus hogares. Otro aspecto al que aluden los docentes es el contexto en el cual deben realizar su

trabajo, el cual tampoco es considerado dentro del salario que reciben mensualmente. De esta manera, la percepción negativa es absoluta (sueldo bajo) pero está mediada por determinadas condiciones (no remuneración de horas extras, condiciones complejas de trabajo). Es importante destacar que esta opinión es generalizada por parte de los docentes, encontrándose tanto en docentes con distintos años de experiencia y resultados en la Evaluación de Desempeño Docente. Tal como plantea un docente con buenos resultados en la EDD:

*“Gano una miseria y trabajo muchísimo” [Además], al final uno se tiene que llevar trabajo para la casa y eso no debiera ser, pero si no lo hace no puede llevar adelante su trabajo” (Docente principiante con resultados destacados).*

Sin embargo, es importante señalar que llama la atención que un docente que tiene un alta experiencia y obtuvo buenos resultados en la evaluación docente tiene una mirada distinta a los demás docentes. En este caso, se plantea que el sueldo es el adecuado considerando, la realidad de los sostenedores (municipalidades), construyendo una opinión a partir de un análisis de la situación global de la sociedad chilena. Este docente plantea que:

*“En realidad, como está la sociedad, no puedes pedir más. Tienes que ser sumiso y aceptar, aunque el trabajo sea tan importante” (Docente intermedio con resultados competentes).*

Por otra parte, la sub-dimensión correspondiente al tiempo de trabajo de los docentes, se centró en indagar respecto de la cantidad de horas que los profesores dedican al trabajo, profundizando en aspectos como el trabajo realizado fuera del aula y la percepción de estos frente a actividades como la planificación y evaluación del desempeño de aula.

Al respecto, un primer elemento interesante dice relación con que, nuevamente, la mayoría de los docentes entrevistados (11 de 12 profesores) coincide en opinar que el tiempo asignado para planificar y/o evaluar en la escuela es insuficiente. De esta forma, los docentes indican que, en promedio, dedican el doble de las horas lectivas a realizar actividades de planificación, preparación de material y evaluación. Por lo general, este tiempo deben utilizarlo fuera del horario laboral, es decir, en sus hogares, lo que constituye un aspecto negativo en la evaluación de su trabajo. Tal como señala un docente:

*"A veces el fin de semana paso todo el día sentada en el computador, eso varía según lo que haya que hacer. Por ejemplo, de 20 horas en sala, 10 horas más por semana más una planificación de 10 horas... Obvio que necesito más horas. Horas en la noche que ocupo...como que no te desconectai de la pega, no...se trabaja mucho" (Docente principiante con resultado destacado).*

Evidentemente, esta opinión parte de un diagnóstico claro respecto de la situación de los docentes en el sistema educativo chileno. Tal como lo menciona un docente que ha sido evaluado negativamente en la Evaluación de Desempeño Docente,

*"Los trabajadores de colegios municipales no sólo hacemos clases, debemos estar preocupados de muchos aspectos del alumnado dada la condición social de ellos, por ello el tiempo es insuficiente" (Docente intermedio con resultado básico).*

Ahora bien, en este aspecto cobra una importancia fundamental los resultados de la EDD. De esta manera, aquellos docentes que obtuvieron bajos resultados en la Evaluación de Desempeño Docente plantean que deberían incorporarse más horas para trabajar en planifica y evaluar, mientras que los docentes con buenos resultados también visualizan esto, pero explicitan que este trabajo debe realizarse de todas maneras, aún cuando implique trabajar en sus hogares. Esto podría implicar que los docentes con bajos resultados no necesariamente utilizan tiempo fuera de la escuela para trabajar en actividades relevantes para un docente como lo es el planificar sus actividades diarias, preparar materiales para sus estudiantes y diseñar la forma de evaluar los aprendizajes que están adquiriendo sus alumnos, lo que podría estar mermando su desempeño docente. Tal como lo especifican las siguientes citas, esto implica que una buena evaluación requiere de trabajo extra laboral. De ahí que los docentes reconozcan que:

*"No te alcanza con las 42 horas para hacer tu planificación, tu trabajo curricular. En tu casa dedicarlo unas horitas a la planificación" (Docente intermedio con resultado competente)*

*"Debería ser más el tiempo para planificar, hace mucha falta... A mí me pagan por 39 horas, de las cuales sólo 2 son para planificación, atender alumnos, etc." (Docente intermedio con resultado básico)*

Un tercer elemento tiene que ver con la relación entre el desempeño docente y las condiciones de trabajo. Para indagar en esta comparación se consultó la opinión de que si estas condiciones son o no cruciales para tener un buen desarrollo de su trabajo y de los principales aspectos que estarían afectando en el desarrollo de las condiciones laborales y el desempeño docente.

Al respecto, es importante mencionar que los docentes que obtuvieron bajos resultados en la EDD (5 de 12) realizan críticas respecto del tiempo que comparten con sus estudiantes, así como del número de alumnos existente en la sala y del proceso de interacción entre docente y estudiante, en aspecto como el respeto y la autoridad del profesor. De esta forma, los principales elementos que se deslizan refieren principalmente a condiciones de trabajo dentro de la sala de clases, sin visualizar actitudes o comportamientos personales que permitan explicar su desempeño docente.

Tal como opina uno de ellos:

*"El respeto hacia el profesor [...]. Uno debe hacer las horas de clases que corresponden, el programa no se cumple, inventan actividades, inventan personajes a que vengan a dar charlas, etc." (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

De esta manera, se critica la falta de tiempo que se destina para el desarrollo de las actividades en la sala de clases y los problemas en las normas que esto provoca. Así, es posible evidenciar que, en general, los docentes que han tenido bajos resultados en la EDD realizan relaciones entre su desempeño docente y las actividades que realizan al interior de la sala de clases, muchas de las cuales se encuentran mediadas por factores externos a ellos.

Por otro lado, los profesores con buenos resultados en la Evaluación de Desempeño Docente (7 de 12) visualizan la relación entre desempeño docente y condiciones de trabajo como un elemento positivo esencial para el logro de la eficiencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta forma, realizan juicios en temáticas tanto internas como externas a la sala de clases, discutiendo de la gestión de la escuela, la carga laboral docente, la infraestructura y los recursos de la escuela y las relaciones laborales que se construyen en el establecimiento. De esta forma, aparece como evidente la existencia de una diferencia significativa con el grupo anterior, ya que estos docentes (buen resultado en la EDD) profundizan en cómo diferentes aspectos (tanto

internos como externos al aula) de sus condiciones de trabajo influyen en sus desempeños como docentes, destacando especialmente aspectos positivos. Así, uno de los docentes plantea que:

*"Es central una buena gestión en el colegio, con un jefe de UTP. [El problema] no es tanto las lucas...sino las horas de permanencia en que tu estés en el colegio. Quedas agotadísima, no tengo recreos... Recursos extras, pero que sean de fácil acceso" (Docente principiante con resultado destacado).*

Finalmente, se indagó en la relación entre condiciones de trabajo y satisfacción laboral. Para ello, se buscó conocer la opinión de los docentes respecto de la influencia de las condiciones materiales y sociales de trabajo con su satisfacción laboral, a partir de su percepción de la importancia entre el buen desempeño docente y la satisfacción y en sus principales condicionantes. En este sentido, es posible observar dos posturas distintas.

Por un lado, los docentes que obtienen bajos resultados en la EDD -independiente de los años de experiencia- dan cuenta principalmente de las condiciones personales que afectan su desempeño docente y cómo esto se relaciona con la satisfacción laboral. En este sentido, destacan aspectos como el estrés, las dificultades del trabajar con estudiantes en riesgo social, las malas relaciones de trabajo, la presión por los resultados académicos y la inestabilidad laboral como los principales aspecto influyentes. Adicionalmente, destacan la importancia de la vocación como un factor que permite que las condiciones laborales sean "olvidadas". Tal como ejemplifica un docente:

*"Los niños me han visto con resfriado extremo y les digo que estoy aquí por ustedes" (Docente intermedio con resultado básico).*

Por otro lado, los docentes que tuvieron buenos resultados en la Evaluación Docente vinculan directamente las malas condiciones sociales con el desempeño laboral de estos, e indirectamente, con el desempeño de los estudiantes. De esta manera, los docentes plantean que aspectos como la desmotivación, el poco reconocimiento, la inquietud acerca del futuro de la escuela y el entorno afectan directamente a los estudiantes, generando una relación entre el desempeño y la satisfacción docente. Al respecto, uno de los docentes señala que el rol de ellos es que:

*"A pesar de todo debemos seguir con la frente en alto, porque nuestro objetivo son los alumnos" (Docente consolidado con resultado competente).*

Finalmente, es importante considerar que, en términos generales, las condiciones generales de trabajo de los docentes tienen como un aspecto fundamental el salario. De manera constante, todos los docentes señalan que el salario es un aspecto problemático, debido a que este no es adecuado en relación a la cantidad de trabajo que realizan a diario. Esto está directamente relacionado con el tiempo de trabajo, el cual, para la mayoría de los profesores, incluye una carga de trabajo importante para planificar y preparar los materiales adecuados para desarrollar las actividades escolares.

A pesar de esta percepción en común, es posible evidenciar la existencia de dos miradas, que dependen de los resultados en la Evaluación de Desempeño Docente, donde aquellos docentes que tienen bajos resultados consideran que para que la relación entre condiciones materiales y el desempeño laboral sea virtuosa, es necesario que elementos específicos de aula -catalogados generalmente como clima de aula- sean mejorados, planteando además la existencia de importantes condiciones sociales como factores dependientes del desempeño laboral de los estudiantes. En contraposición, los docentes con buenos resultados aluden a aspectos de las condiciones de la escuela, como la infraestructura, los materiales, el clima laboral y la gestión escolar, como los principales aspectos relevantes para un buen desempeño docente. Lo central es que estos aspectos están mucho más relacionados con la idea de condiciones materiales profesionales de los docentes. De estas opiniones, es posible inferir la existencia de una comprensión más profunda de las condiciones materiales y el desempeño docente, así como respecto de las condiciones sociales, donde realizan una relación con el fin último de los docentes (el aprendizaje de los estudiantes), lo que se considera como un aspecto fundamental para el desempeño docente.

#### ***V. 4. Condiciones materiales del trabajo docente***

Para realizar un análisis de los resultados de las condiciones materiales del trabajo docente se distinguió en tres principales elementos: i) Infraestructura; ii) Materiales de trabajo y; iii) Exigencias ergonómicas. A partir de cada una de estos elementos, fue posible indagar respecto de opiniones claves que permitieran conocer la percepción de los docentes acerca de las condiciones materiales que tienen al momento de desarrollar su trabajo docente, conociendo la

forma en cómo estas condiciones influyen (o no) en su desempeño docente. Adicionalmente, permitió comparar a los diferentes grupos de profesores entrevistados, con el propósito de evidenciar las diferencias y similitudes que pueden existir entre sus resultados en la EDD y la experiencia docente.

Así, un primer elemento necesario de destacar corresponde a la infraestructura del establecimiento. Al respecto, es importante recordar que todos los entrevistados trabajan en establecimientos educacionales de dependencia municipal, lo que permite que los grupos sean comparables ya que comparten características de infraestructura similares. Al respecto, es posible señalar que el grupo de docentes que obtuvo bajos resultados en la EDD concuerdan en que los espacios físicos de sus escuelas son inadecuados, faltando espacios para el desarrollo docente. Específicamente, se reconoce como fundamental la existencia de un comedor y de un lugar para descansar. Tal como lo mencionan dos docentes:

*"No hay casino para almorzar, no dan desayuno ni almuerzo en el establecimiento"  
(Docente principiante con resultado básico).*

*"Falta una dependencia donde hubiera una música agradable como para relajarse un poco" (Docente intermedio con resultado básico).*

A su vez, es importante destacar que los docentes que tienen bajos resultados en la Evaluación de Desempeño Docente y que tienen una alta experiencia laboral señalan que las salas de clases tienen mala acústica y mucho ruido ambiente, lo cual dificulta aún más su desempeño docente. Adicionalmente, llama la atención que el resto de los docentes -con menos años de experiencia- no aludan a este aspecto, lo que podría deberse al desgaste físico que los profesores que llevan más tiempo trabajando en el sistema escolar chileno, especialmente en aspectos relativos con el volumen y tono de voz. Tal como señala uno de los docentes entrevistados:

*"Almorzamos en la sala de profesores, las salas...[Hay] bulla de la movilización, la acústica...una se tiene que esforzar el doble" (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

Por otro lado, el grupo de docentes que tienen buenos resultados en la EDD en su mayoría plantean que las condiciones físicas de sus establecimientos son adecuadas, contando con lugares

de descanso y casino. Adicionalmente, estos docentes destacan la influencia de estos espacios físico en el desempeño positivo de los docentes, como facilitadores de su labor como profesores.

*"Hay una sala de profesores bien implementada, si bien no tenemos casino, hay un espacio para descansar, para conversar unos minutos aunque sea" (Docente intermedio con resultado competente)*

*"Aquí ahora estamos mejor, con salas grandes, con buena iluminación, aptas para hacer trabajo en grupo" (Docente consolidado con resultado competente).*

Como mencionamos, estas diferencias se hacen relevantes cuando están relacionadas con la evaluación que los docentes hacen de su desempeño. En este sentido, estas diferencias son fundamentalmente construidas, pues las condiciones generales de infraestructura son las mismas, pues la dependencia es la misma.

Adicionalmente, es relevante considerar que uno de los docentes entrevistados pertenece a un establecimiento educativo que se vio seriamente afectado por el terremoto del pasado 27 de febrero de 2010, por lo cual deben utilizar y compartir las instalaciones de otra escuela. En este contexto, el docente realiza una comparación entre los procesos de infraestructura, considerando que el nuevo contexto es bastante perjudicial para su desempeño laboral, al no contar con espacios físicos propios. De esta manera, él realiza una comparación cuya conclusión es que:

*"De todas formas cuando no estás en tu casa nunca vas a estar tan bien como quisieras... no hay un lugar físico donde atender apoderados" (Docente consolidado con resultado competente).*

Una segunda dimensión corresponde a los materiales de trabajo. En este aspecto, se indagó en la percepción que los docentes tienen acerca de los recursos y materiales con los que cuentan, además de la vinculación que ellos realizan entre los materiales y la capacidad de desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Para ello, se realizaron preguntas como: *¿Considera usted que con los recursos que posee el establecimiento se pueden lograr los aprendizajes esperados? ¿Por qué?*

Al respecto, es importante destacar que la mayoría de los docentes (8 de 12) considera que no cuentan con suficiente material para realizar sus actividades académicas. Incluso algunos plantean que tienen desconocimiento de la existencia de ellos, lo que implica que ni siquiera cuentan con

materiales como para tener una percepción de su utilidad. Lo fundamental es que esta opinión es generalizada, y la comparten docentes de distintos años de experiencia y resultados en la EDD. Tal como señala un docente:

*"No tenemos los recursos ni los materiales que uno quisiera tener...tarde mal y nunca llegaron colchonetas, malos balones, vienen pinchados... Habían 15 computadores para cursos de 30 alumnos" (Docente intermedio con resultado competente).*

Esta falta de materiales traslada el problema de las condiciones de trabajo desde planos profesionales hacia el plano de la voluntad, donde se vuelve fundamental la capacidad del docente ejercer favores y peticiones para conseguir materiales. Tal como expresa un docente:

*"Los materiales siempre son insuficientes, tenemos que depender de la buena voluntad de otras escuelas" (Docente consolidado con resultado competente).*

Como es lógico, esta evidente falta de recursos (desde el punto de vista de los docentes) tiene importantes consecuencias en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. Así, el desempeño docente se ve mermado por la falta de materiales. Tal como lo ejemplifica un profesor:

*"Como hay pocos computadores, el profesor dice: tú que sabes más le explicas a los demás, eso no es un sistema pedagógico serio" (Docente consolidado con resultado básico).*

En contraste con este grupo mayoritario, existe un grupo minoritario de profesores (3 de 12) que señalan que el material con que cuentan es adecuado, no evidenciando mayores consecuencias negativas desde el punto de vista de los materiales educativos. Estos docentes, sin embargo, ponen un énfasis y realizan un cuestionamiento a la falta de recursos humanos de la escuela, que ayuden al desarrollo de la labor docente en términos cuantitativos y cualitativos, sobre todo para la implementación de materiales tecnológicos. Al respecto, uno de los docentes complementa que:

*"El problema es el poco tiempo para preparar las clases, las capacitaciones son de mala calidad, las intervenciones son para aumentar los recursos, pero nada para mejorar las condiciones de los profesores" (Docente intermedio con resultado destacado).*

Finalmente, es importante destacar que un docente plantea que no utiliza recursos para realizar sus actividades académicas, ya que no son de su interés. De esto se desprende que no existiría una relación causal entre la tenencia de materiales y el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, a contrapelo de la opinión generalizada de los docentes. Una posible causa por la que este docente no utiliza recursos ni materiales pedagógico podría estar relacionada con la gran cantidad de años que tiene realizando su labor pedagógica. Esto podría estar relacionado con un esquema pedagógico enquistado y, por ello, con la dificultad de incorporar nuevos materiales en su labor diaria. En este contexto, el docente señala que:

*"Aquí hay cosas los TIC, pero personalmente no los empleo...no me llama la atención. No creo que haya diferencia entre usarlas y no usarlas" (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

Ahora bien, la última sub-dimensión a analizar está relacionada con las exigencias ergonómicas relevantes para el trabajo docente. Para dar cuenta de estos elementos, se indagó en torno a la percepción que los profesores desarrollaban acerca del ambiente de trabajo que ellos tienen y a la necesidad de realizar esfuerzos para realizar la labor docente de manera adecuada.

Un primer elemento relevante de esta indagación dice relación con que la mayoría de los profesores (9 de 12) considera que ellos deben realizar muchos esfuerzos durante la realización de actividades en la sala de clases. En este sentido, los docentes mencionan que frecuentemente deben realizar acciones como forzar a voz –debido a la mala acústica y a las características vulnerables de los estudiantes- estar de pie a diario, subir y bajar escaleras constantemente, entre otras acciones.

Esta visión es bastante generalizada, no existiendo diferencias entre los docentes con distintos resultados de la EDD ni con distintos años de experiencia. Esto podría ser parte de una de las características de los docentes chilenos, pues se ha comprobado que las principales enfermedades que afectan a los profesores son por desgaste de la voz y estrés. (Domínguez, 2009; Martínez & Valduquillo, 2003). En este sentido, uno de los docentes entrevistados plantea que:

*"Cuando hay bulla tengo que levantar la voz...yo personalmente no me siento, ando paseando, estoy siempre de pie" (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

Este cuadro de estrés y exigencias físicas y emocionales provoca, en opinión de algunos docentes, un ambiente laboral poco grato, que no aporta a la mejora de su calidad de vida e impacta en su satisfacción laboral. Tal como lo menciona uno de los profesores:

*"El ambiente no es el óptimo, uno ve que en los profes el tema de la ansiedad, presión...depresión... El tema de la voz, cuando son cursos complicados...debes levantar la voz, es desgastador físicamente" (Docente intermedio con resultado destacado).*

Adicionalmente, llama la atención que los dos docentes entrevistados que obtuvieron buenos resultados en la Evaluación de Desempeño Docente y que tienen pocos años de experiencia, plantean que no tienen mayores problemas físicos, lo que podría indicarnos que estos aspectos se hacen relevantes con el paso de los años. De ahí que uno de los docentes opine que:

*"Yo calificaría bueno el ambiente de trabajo, lo paso bien haciendo clases acá... Siempre hay cursos, hay cursos más ruidosos que otros, yo no puedo decir que aquí los alumnos no dejen hacer las clases" (docente principiante competente).*

Teniendo en cuenta los distintos elementos analizados anteriormente (infraestructura, materiales, exigencias ergonómicas), es posible afirmar que los profesores, en su mayoría, opinan que las condiciones materiales de trabajo docente no son las adecuadas para realizar su labor pedagógica, y por lo mismo, son visualizadas como un factor disruptivo en la satisfacción laboral y en menor medida en su desempeño docente. Esta opinión es generalizada –con distintos matices- tanto en docentes que tienen distintos años de experiencia como en docentes con distintos resultado en la EDD, aún cuando en el caso de la infraestructura se perfilan diferencias relevantes entre aquellos que obtuvieron buenos resultados y aquellos que no.

## ***V. 5. Condiciones sociales de trabajo y satisfacción laboral***

Para el análisis de esta dimensión, se analizaron principalmente cuatro elementos que permitieran dar cuenta de opiniones y percepciones de los docentes respecto de la satisfacción que sienten en el desarrollo de su trabajo y de las condiciones sociales, para la satisfacción laboral se consideraron dos aspectos i) Diseño del trabajo y ii) Realización personal. A su vez, para las condiciones sociales se estructuraron los siguientes elementos: iii) Relaciones con sus superiores y

iv) Prácticas de liderazgo e incentivos. Cada una de estos elementos permitirá obtener información respecto de la opinión de los entrevistados respecto a la temática, profundizando especialmente en la forma cómo la satisfacción laboral y las condiciones sociales influirían en el desempeño docente.

Como primera variable de la satisfacción laboral, denominada diseño de trabajo, es importante mencionar que entenderemos por este concepto aquellas acciones relacionadas con el trabajo extra-pedagógico, así como acciones para mejorar el trabajo docente. Adicionalmente, se tomarán en cuenta elementos respecto del nivel de creatividad y autonomía del trabajo y del sentido que los actores le dan a su trabajo.

Respecto de esta variable, es importante destacar que la mayoría de los docentes (8 de 12) se refieren a la forma en que se toman las decisiones dentro de sus escuelas. En este sentido, cinco docentes revelan la existencia de una verticalidad en la toma de decisiones por parte del equipo directivo, señalando que las decisiones las toman los directivos sin considerar las opiniones de los profesores. En este sentido, uno de los docentes plantea claramente que:

*"Hay un ordenamiento normativo que indica que el que resuelve todo es la dirección o el jefe técnico, y que uno no tiene ninguna influencia" (Docente consolidado con resultado básico).*

Por otro lado, existe un grupo de docentes (3 de 12) que tienen una opinión distinta, ya que plantean que su opinión si es considerada para la toma de decisiones dentro del establecimiento educacional. Estos docentes destacan que es precisamente la escuela la que promueve el desarrollo de instancias con los profesores para realizar evaluaciones, entre otros elementos, generando una relación entre el diseño del trabajo y el proceso de evaluación de desempeño docente. En este sentido, uno de los docentes señala que:

*"Las opiniones son consideradas 100%, la directora permite que digas tu opinión y llegar a un consenso, aún en temas tan complicados como el de las evaluaciones" (Docente intermedio con resultado competente).*

Adicionalmente, otro elemento relevante tiene que ver con la importancia que le dan los docentes al trabajo autónomo y creativo. En este sentido, una alta mayoría de los profesores (de distintas

experiencia y resultados en la EDD) considera que su labor docente es principalmente autónoma y en constante transformación en cuanto a las necesidades de sus estudiantes. En este sentido, los docentes reconocen que, por las características mismas de su labor, ellos deben estar creando nuevas metodologías, estrategias, materiales, etc, para que su desempeño sea exitoso. De esta manera, un docente reconoce que:

*"Tengo que ir innovando...el hecho de ver buenos resultados da cuenta que... que estoy haciendo un buen trabajo. [Por eso] un profesos que no innova va a estar a años luz de los chicos de hoy" (Docente intermedio con resultado básico).*

Un último aspecto relevante a analizar tiene que ver con la vocación y el sentido que los docentes le dan a su labor pedagógica. En este sentido, existe una opinión unánime que señala que su trabajo lo realizan, principalmente, por vocación y por una elección hacia el trabajo con niños. Adicionalmente, algunos docentes incorporan un componente normativo, al destacar que el corpus mismo de su profesión debe tener un componente vocacional, la que debe considerarse como una condición básica para el ejercicio de la misma, desarrollando como meta principal la transformación de la sociedad a través del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, parece que el elemento de vocación ya fue visualizado como un elemento central en el análisis de las condiciones generales de trabajo, permitiendo en ese caso que las malas condiciones laborales sean "olvidadas". En este caso, es importante notar que es un componente transversal de la praxis pedagógica, lo que se evidencia en la siguiente cita:

*"Uno tiene que estar metido en esto de la docencia que es creérsela por completo. Si no esto se convierte en un trabajo más y no puede ser así" (Docente principiante con resultado competente).*

Adicionalmente, algunos profesores profundizan esta idea, vinculando emocionalmente el desempeño de la labor con aspectos subjetivos y emotivos de la misma, adquiriendo un carácter mesiánico, tal como se desliza de la siguiente reflexión:

*"Yo estoy aquí por un fin y ese fin son los niños y trato de hacerlo bien, si yo veo que no estoy haciendo las cosas en beneficio de ellos no tiene sentido que yo esté aquí" (Docente consolidado con resultado competente).*

Finalmente, existen docentes que realizan una conexión clara entre el sentido de la vocación y el desempeño en el aprendizaje de los estudiantes. Desde este punto de vista, el sentido de vocación es una condición para el desarrollo de una buena labor docente, tal como se desprende de la siguiente cita:

*"Si no le doy sentido, tampoco lo tiene para los niños" (Docente intermedio con resultado básico).*

Un segundo elemento relevante para dar cuenta de la satisfacción tiene que ver con el nivel de realización personal del docente. Para conocer la percepción de los profesores en este punto se consultó: *¿Usted disfruta de su trabajo como docente?; Si tuviera que elegir nuevamente qué carrera estudiar, ¿volvería a estudiar pedagogía?*, entre otras. Lo fundamental, en este sentido, era realizar un análisis retrospectivo, que permitiera dar cuenta de los principales percepciones de los sus procesos de realización personal.

Al respecto, es importante destacar que todos los docentes entrevistados dicen disfrutar de su trabajo como profesores. En general, los principales argumentos descritos tienen que ver con que los profesores sienten satisfacción de su trabajo en las escuelas en donde se desempeñan, a lo que se suma que algunos tienen altas expectativas de los resultados que puede tener su trabajo con los estudiantes. En este contexto, un docente señala que:

*"Me di cuenta que esa era mi vocación, hacer clases...no cambiaría mi trabajo por ninguna cosa. [Pero] justamente me quejo porque lo disfruto y porque me interesa, porque estoy metido en esto, porque me interesa obtener logros acá" (docente principiante con resultado competente).*

Esto se encuentra en relación con la idea de que la mayoría de los docentes volvería a estudiar pedagogía nuevamente. En este sentido, el principal elementos esgrimido tiene que ver con el aporte que ellos ven a esta tarea, destacando el poder transformador de la carrera. Otros elementos mencionados tienen que ver con el desafío constante con los logros de sus estudiantes que impone la docencia, así como el "amor" por la enseñanza que deberían tenerse. De esta forma, mucha de la realización personal oculta las condiciones materiales descritas, a través de un involucramiento profundo del docente con su vocación. Tal como lo menciona un docente:

*“Volvería a estudiar pedagogía, es lo que quería hacer desde pequeña... En octavo básico me arrancaba de la sala para ir a ayudar a los niños de primer año” (Docente intermedio con resultado básico).*

De esta manera, los docentes realizan una vinculación personal que les permite afirmar su vocación de manera positiva. Sin embargo, otro docente -con una alta experiencia y bajos resultados en la EDD- señala que no volvería a estudiar pedagogía porque no la carrera no es reconocida por la sociedad y por tanto no es considerada la labor de los profesores en nuestro país. En este sentido, cuando se traspasa la barrera subjetiva y se realiza un análisis macro vuelven a reflotar las negatividades respecto del desarrollo de la profesión docente.

Ahora bien, un importante componente de las condiciones sociales de trabajo tiene que ver con las llamadas relaciones con sus superiores y prácticas de liderazgo. En este contexto, se buscó indagar no sólo en la percepción que tienen los docentes sobre las relaciones de ellos con sus superiores, sino también en la percepción que estos desarrollan respecto de la preocupación de los superiores por el desarrollo profesional docente y de los mecanismos de promoción implementados en las escuelas donde se desempeñan.

En este sentido, es posible distinguir dos grandes tendencias, sin existir una gran diferencia de acuerdo a años de experiencia ni a resultados de la EDD. Por una parte, un grupo de docentes plantea que, en general, predomina la verticalidad en las relaciones con sus superiores, no considerándose sus opiniones en las decisiones, lo que es coincidente con el diseño de trabajo anteriormente analizado. En este contexto es que un docente plantea que:

*“Las decisiones son totalmente arbitrarias. A uno no le pueden la opinión, y por lo mismo, no hay mucha injerencia en las decisiones que se toman (Docente principiante con resultado destacado).*

Por otro lado, existe un grupo de docente que considera que sus superiores realizan un esfuerzo por tomar en cuenta la opinión de los profesores. En este sentido, reconocen que, en general, las relaciones entre estos y los grupos superiores son positivas, destacando el esfuerzo que los superiores realizan un esfuerzo por atender las diferentes problemáticas que se presentan en las escuelas. En este sentido es que señalan que:

*“Lo mejor es hacer un trabajo en conjunto, en equipo, las decisiones unilaterales llegan a mejor fin. [Además,] de por sí la relación entre pares y entre profesores y superiores es buena” (docente intermedio básico).*

En este sentido, lo fundamental de esta opinión es que se sustenta en la capacidad de los directivos de construir buenas relaciones, más que en una confianza ciega en la institucionalidad horizontal y participativa de la escuela.

Esto se visualiza más claramente cuando se analizan los mecanismos de promoción que existen dentro de los establecimientos educacionales. Al respecto, la mitad de los profesores plantea que no existen mecanismos de perfeccionamiento en sus escuelas, y que sólo es posible acceder a perfeccionamiento a través de postulaciones y en forma individual. Un aspecto relevante de tener en cuenta, es que los entrevistados no profundizan mayormente respecto de los mecanismos de perfeccionamiento, al parecer no es una temática de total interés para ellos, lo que podría indicarnos la no existencia de incentivos por parte de los superiores para el establecimiento de este tipo de relaciones.

Finalmente, se buscó indagar en los sistemas de recompensa salarial establecidos en los lugares de trabajo y en los criterios a considerar para recompensa salarial, como una cristalización de los esfuerzos de realización personal de los docentes.

En este sentido, fue posible evidenciar dos grupos de docentes relativamente opuestos frente a esta temática. Por una parte, un grupo más numeroso (7 de 12 entrevistados) plantea que no existen recompensas salariales en los establecimientos educacionales en donde se desempeñan, lo que tiene que ver con el desarrollo de pocos incentivos y beneficios salariales y de mejora de las condiciones de trabajo en la que se encuentran los docentes. De esta manera, la no existencia de incentivos tendría como corolario la no incorporación de procesos de mejora continua ni de perfeccionamiento, lo que evidentemente impacta en su desempeño. Tal como plantea uno de los docentes:

*“No hay sistemas de recompensa, aunque te quedes más tarde o llegues más temprano...cuando eso pasa, automáticamente nos vamos descontando, si los chiquillos se van a las 4, nos descontamos 15 minutos, así llegamos a las horas que hicimos demás” (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

Ahora bien, cuando se les plantea a los docentes las alternativas que su establecimiento debería implementar en materias de incentivos, las opiniones son dispares. Algunos consideran que debiera crearse y tomar en cuenta el esfuerzo de los docentes, otros plantean que debieran entregarse incentivos destinados al perfeccionamiento y para compra de materiales didácticos, mientras otros plantean que, en vez de incentivos, debiera mejorarse el sueldo. En este sentido es que un docente plantea que:

*"Deberían ser reconocimiento en función de desempeño, pero para todos los profesores. Deberían haber mecanismo para acceder a pasantías, perfeccionamiento. Se les debería pagar para invertir en materiales, no que te dieran plata... para comprar materiales educativos... Que se ofrecieran cursos de capacitación" (Docente principiante destacado).*

Lo fundamental es que mientras algunos centran los bonos en estímulos personales (bonos, sueldos) otros los incorporan en condiciones materiales de su trabajo (materiales), que permitieran mejorar su desempeño docente. De esta forma, el diagnóstico común respecto de la necesidad de incentivos genera opiniones dispares en cuanto al sentido de los mismos.

Junto con esto, existe otra diferencia, en la que un grupo de docentes plantea que en sus establecimiento si existen sistemas de recompensas. En general, estos sistemas están relacionados con algunos bonos por alcanzar metas (por la EDD, por excelencia académica, por trabajar en escuelas vulnerables). A esto, hay que agregar bonos periódicos otorgados por entes externos al establecimiento (bienales, comunales). Finalmente, algunos docentes consideran que el mejor bono está relacionado con la satisfacción y el reconocimiento del otro (estudiante, director). En este sentido, un docente plantea que:

*"La única recompensa es la de los niños, ellos con un beso, con una flor, con una papelito ellos te lo agradecen" (Docente consolidado con resultado competente).*

De esta manera, un importante sentido de los incentivos está enfocado o directamente relacionado con el proceso de construcción pedagógica, incorporándose como una variable al interior de la función de producción pedagógica.

Teniendo en cuenta los distintos elementos planteados es posible afirmar, a modo de resumen, que, respecto de los elementos de la satisfacción laboral no es posible diferenciar o dar cuenta de

grupos específicos. Así, la generalidad de los profesores considera que las decisiones en las escuelas son verticales y jerárquicas, valorando el trabajo autónomo y creativo de ellos para realizar las actividades pedagógicas dentro de la sala de clases pero no realizan una crítica global al diseño del sistema de trabajo.

En este sentido, llama la atención que el motor motivador de muchos aspectos de la satisfacción sea el rol vocacional, lo que permitiría explicar el desajuste entre el proceso de satisfacción y su opinión respecto del diseño del trabajo. Esto se relaciona con las características evidenciadas con respecto a las condiciones sociales de los docentes, donde queda establecida la existencia de una percepción donde existen negativas relaciones laborales y donde persiste una opinión deficiente de los incentivos.

## ***V. 6. Evaluación de Desempeño Docente***

Finalmente, se constituyó la dimensión de evaluación de desempeño docente, la cual se describirá de acuerdo a tres grandes elementos: i) Conocimiento del docente de la Evaluación de Desempeño Docente; ii) Percepción del docente de la EDD y; iii) Percepción de la relevancia de la EDD. Cada una de estas variables nos permitirá obtener una mirada general de cómo los docentes conceptualizan la EDD y que opinan de esta, desarrollando un análisis respecto del proceso de evaluación en el que ellos se encuentran inmersos.

Respecto del conocimiento de la Evaluación de Desempeño Docente, es posible evidenciar que todos los docentes principiantes entrevistados y uno de los docentes consolidado (4 entrevistados de 12), tienen una opinión crítica respecto de esta evaluación. En términos sintético, plantean que esta evaluación no considera el contexto en el cual se desempeñan los profesores, lo cual distorsiona considerablemente sus resultados. Al respecto uno de ellos señala tajantemente que:

*“La Evaluación no tienen nada que ver con nuestra realidad, está hecha ni siquiera para colegios modelos” (Docente consolidado con resultado insatisfactorio).*

Sin embargo, la mayoría de los docentes que obtuvieron buenos resultados en la EDD (5 de 7) plantean que algunos aspectos esenciales de la evaluación son relevantes. En específico, ellos plantean la importancia que tiene en la evaluación el realizar una buena clase filmada, el

planificar y estudiar para la evaluación, el tener experiencia como docente y el tener una buena formación académica. En este sentido, un profesor dice que:

*“[La evaluación] tiene relación con la formación académica y la experiencia que he acumulado” (Docente intermedio con resultado destacado).*

Otro aspecto que es planteado por la mayoría de los docentes (independiente de sus resultados y años de experiencia) es el tiempo que implica el desarrollo de la evaluación. En este sentido, consideran que es necesario tener mucho tiempo para trabajar en la Evaluación de Desempeño Docente, aunque eso implique trabajar en la casa. En esta misma línea, algunos docentes también plantean la necesidad de tener libros de apoyo para poder llevar adelante un mejor proceso de evaluación.

*“Yo trabajé mucho tiempo la evaluación en la casa, me tomé de algunos ejemplos, en la experiencia misma aprendí mucho” (docente intermedio competente).*

Ahora bien, cuando indagamos en la percepción de la Evaluación de Desempeño Docente que tienen los profesores, en general los entrevistados señalan diferentes elementos acerca de su opinión general, así como de los principales instrumentos, demostrando un conocimiento amplio del proceso de evaluación.

Así, un primer elemento destacable es que la mayoría de los docentes (8 de 12) percibe una falta de objetividad en el desarrollo de la EDD, principalmente ya que no evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, nuevamente se esgrime la no consideración del contexto, desarrollando una evaluación que no refleja la realidad cotidiana en la que se encuentran insertos los docentes. En este sentido, es que se plantea que:

*“La evaluación está llena de falencias. Es poco objetiva, no toma debidamente en cuenta los factores de contexto en que se realiza el trabajo” (Docente consolidado con resultado básico).*

Adicionalmente, otros docentes critican los problemas de aplicación de la EDD, especialmente debido a su incapacidad por captar los procesos de enseñanza aprendizaje reales que se llevan a cabo en el aula:

*“Discrepo [de la evaluación], porque la mayoría no presenta la realidad de la clase, todos, presentan una que no es la misma de siempre. Tu sacai a los alumnos malos, no es real”  
(Docente intermedio con resultado destacado).*

De todas formas, y a pesar de las constantes críticas, algunos docentes (2 de 12) complementan esta visión negativa, argumentando que la EDD sirve principalmente para evidenciar las fortalezas y debilidades de los profesores y para saber de qué manera estos están realizando su trabajo.

Ahora bien, cuando nos adentramos en la evaluación de los instrumentos de la EDD que realizan los docentes, podemos ver que algunos se refieren explícitamente a algunos instrumentos, mientras otros plantean modificaciones o aprehensiones respecto a todos los instrumentos. De esta manera, un docente plantea que mantendría la evaluación de los pares y la clase filmada, mientras otro señala que mantendría el reporte de terceros y otros que mantendrían el portafolio.

Adicionalmente, algunos docentes plantean que más que eliminar instrumentos, se deben realizar modificaciones a estos. Dos de ellos consideran que se debe cambiar el portafolio y darle menos peso en el resultado, otros considera que debiera darse más relevancia a la evaluación en terreno, mientras uno plantea que la clase filmada debiera ser sorpresiva y no avisada previamente. Un aspecto importante de tener en cuenta es que si bien enuncian los instrumentos que deben, a su parecer, modificarse, no profundizan respecto del por qué. Así, muchas de las críticas no incorporan un discurso constructivo claro, quedándose más en el reclamo que en la generación de nuevas soluciones.

Finalmente, la tercera variable relevante tiene que ver con la percepción de la relevancia de la evaluación. Para ello, se indagó respecto de de la percepción acerca de la incorporación de las condiciones materiales y sociales en la EDD, a través de las siguientes preguntas: *¿Cree usted que la evaluación de desempeño docente debería considerar aspectos relacionados con las condiciones de trabajo?, ¿Qué relación considera usted que hay entre las condiciones de trabajo, tanto materiales como sociales, y la satisfacción laboral?, y ¿Cree que es importante para un buen desempeño docente que los docentes estén satisfechos con su trabajo?.* En este sentido, el proceso investigativo se centró en conocer cómo es que los docentes relacionan distintos elementos de la investigación con los procesos de evaluación docente.

Al respecto, uno de los primeros resultados dice relación con que la mayoría (7 de 12) de los docentes consideran que debiera considerar el contexto socioeconómico dentro de las EDD, lo que se configura como un aspecto bastante repetido en la percepción general de los docentes. Adicionalmente, esto se relaciona con la idea de que el contexto también afecta el rendimiento de los estudiantes, y que por lo mismo, la evaluación docente debería incorporar esta variable. En este sentido, un profesor consideran que:

*"Las realidades son distintas, como profesor es muy difícil trabajar con chiquillos que vienen de hogares mal constituidos, de padres alcohólicos, donde hay violencia intrafamiliar. No es lo mismo trabajar aquí que en una escuela de Ñuñoa o Providencia, con otro tipo de niños, con otro tipo de recursos" (Docente consolidado con resultado competente).*

Por otro lado, varios docentes (5 de 12) perciben que las condiciones materiales y sociales de trabajo si influyen en los resultados de la EDD, señalando principalmente que estas condiciones deberían considerarse en todos los instrumentos y etapas de la evaluación, ya que cuando los recursos son pocos estos afectan negativamente. En este sentido, uno de los entrevistados ejemplifica este aspecto diciendo que:

*"Si bien en la entrevista par hay consideraciones contextuales, es muy general, debería haber más cabida para la consideración de los aspectos sociales, que reflejen de buena forma la realidad del alumno que asiste a este tipo de colegios" (docente intermedio básico).*

En resumen, es posible señalar que en la dimensión Evaluación de Desempeño Docente no se evidencian grandes diferencias entre los grupos de comparación, pero si es posible encontrar algunas diferencias relevantes. En primer lugar, existe una diferencia respecto del conocimiento que tienen de la EDD, donde un grupo plantea que el contexto no se considera, siendo un elemento fundamental en el desempeño de cualquier profesor, lo que también impacta en la importancia que los docentes le dan a este tipo de evaluación. Esto desencanta en que la mayoría de los docentes considere que la Evaluación de Desempeño Docente sea poco objetiva, esgrimiendo distintas razones y motivos de esta falta de objetividad.

## **VI. Análisis interpretativo de datos**

Luego de dar cuenta de manera descriptiva de los principales resultados de la investigación en cada una de las dimensiones relevantes para responder a los objetivos de investigación, en el siguiente capítulo se desarrollará un análisis interpretativo de los datos. En este sentido, el capítulo buscará ir más allá de la mera descripción de los resultados, contrastándolos con antecedentes conceptuales y teóricos consultados, teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados. De esta manera, el análisis interpretativo sintetizarán los resultados de investigación, poniéndolos en contraste con distintas perspectivas teóricas.

Para ello, el capítulo se divide en cuatro apartados. En primer lugar, se da cuenta de los análisis interpretativos relacionados con la forma en cómo los profesores entienden el desempeño laboral y los principales factores que influyen en él. Posteriormente, se da cuenta de cómo los profesores vinculan las condiciones de trabajo con su desempeño docente, dando cuenta de las principales opiniones y percepciones de estos. Relacionado con esto, en tercer lugar se dará cuenta de la manera en cómo los profesores chilenos perciben la relación entre condiciones sociales, satisfacción laboral y desempeño docente, profundizando en las opiniones que buscan explicar de qué manera la satisfacción índice en los desempeños. Finalmente, y teniendo en cuenta los capítulos desarrollados, se buscará comprender las relaciones existentes entre satisfacción laboral, condiciones de trabajo y concepciones de desempeño docente, vinculando los distintos elementos estudiados.

### ***VI.1. Desempeño laboral: Explicaciones y principales factores influyentes***

Como se especificó, en este primer capítulo se buscará describir cómo los docentes entrevistados conceptualizan el desempeño laboral y qué factores consideran ellos que influyen en él. En este sentido, parece importante mencionar que Uribe y Celis (2007) el desempeño docente -entendido como las competencias y la forma de trabajar de los profesores- es uno de los aspectos más significativos del currículum y tiene un impacto inmediato en los aprendizajes. Es por esto que aparece como un objetivo esencial conocer cómo definen los docentes el desempeño laboral,

desde su experiencia en las aulas y los aspectos que pueden estar influyendo en él, ya que esto permitiría conocer cómo los docentes se apropian de su rol y labor social, aplicando su labor pedagógica en el día a día.

Ahora bien, como se observó en el capítulo anterior, los resultados de investigación pudieron identificar dos maneras distintas de entender el desempeño laboral por parte de los docentes: Por un lado, existe un grupo de profesores que obtuvieron bajos resultados en la Evaluación de Desempeño Docente y que tienen más de 11 años ejerciendo como docentes de aula. Este grupo ha sido conceptualizado por otros investigadores como profesores que definen el desempeño docente como *“vocacional y centrado en el apostolado”* (Tedesco y Tenti, 2002: 2). Este “tipo” de docentes se caracteriza por entender la enseñanza como una misión en *“la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se condice con lo que la sociedad espera de una profesión, entendida como actividad de la cual se vive, es decir, de la que se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.)”* (Tedesco y Tenti, 2002: 3). Esto se encuentra en relación con las ideas esgrimidas por los entrevistados, cuando indican que un buen docente como aquel que debe cumplir con las obligaciones, aquel que debe ser un orientador de sus estudiantes, que debe inculcarles valores, que debe comprender y respetar a los estudiantes.

Estos resultados se encuentran en relación con otras investigaciones desarrolladas. Así, por ejemplo, en una encuesta a profesores argentinos realizada por UNESCO respecto de las funciones prioritarias de los docentes, es posible visualizar resultados que están muy alineados con las opiniones de los entrevistados. De esta encuesta se obtiene que las dos funciones más prioritarias de los docentes según su propia percepción son *“el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico”* (Tedesco y Tenti, 2002:17) y la preparación para la vida en sociedad de los estudiantes. Paradójicamente, la función que tuvo menos relevancia por parte de los docentes argentinos fue la transmisión de conocimientos actualizados y relevantes (Tedesco y Tenti, 2002). Tal como lo plantean los autores, los alcances de estos resultados no deben limitarse sólo a este país, ya que a la luz de los resultados de investigación podemos observar que esta visión sería compartida por los docentes del Cono Sur, y posiblemente, de Latinoamérica.

Por otro lado, el segundo grupo –caracterizado por tener buenos resultados en la EDD– plantea un entendimiento del desempeño docente bajo el rótulo de *“profesionalidad”* (Tedesco y Tenti,

2002). Desde este punto de vista, *“el desempeño de la actividad docente requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados”* (Tedesco y Tenti, 2002: 5).

Lógicamente, los profesores entrevistados de este grupo plantean que el docente debe dominar la especialidad que está enseñando, trabajar en equipo y planificar constantemente, y deben ser responsables con su labor como docente, sin dejar de destacar la importancia de enseñar valores y de tener dedicación en su labor docente. Esto se encuentra en consonancia con lo planteado por Villa y Poblete (2007), quienes plantean que en la actualidad ya no se valora como el aspecto más importante de los docentes el conocimiento y dominio, sino que existe una preponderancia de actividades como el trabajo en equipo, la búsqueda de información, el liderazgo y el auto-aprendizaje.

Junto con este elemento, es relevante dar cuenta de otro aspecto destacado de los resultados: Que la mayoría de los profesores entrevistados plantean competencias de tipo *“profesional”*, como las llama Emilio Tenti, (como trabajar constantemente en equipo, tener una mirada creativa de la pedagogía, plantear objetivos claros de enseñanza, dominar los conocimientos, etc). Desde el punto de vista investigativo, estas competencias son las llamadas competencias didáctico-pedagógicas de los docentes, las cuales se caracterizan por facilitar procesos de aprendizaje autónomo, donde los docentes deben conocer, hacer, perfeccionar, utilizar, evaluar, etc. (Bar, 1999).

Lo fundamental es que, desde ambas visiones existe un notorio abandono de la labor docente como una mera reproducción de contenidos y dominios, ya sea por una preponderancia en la generación de competencias o en la generación de valores. Esto no significa, sin embargo, el abandono de las perspectivas de reproducción social tal como lo plantean Bernstein o Bourdieu.

Ahora bien, cuando se analizan los factores que influyen en el desempeño docente, se evidencia que los docentes aluden en general a los aspectos que consideran los empleadores a la hora de contratar a un buen docente. Esto implica que sería posible evidenciar la existencia de dos grandes miradas desde la institucionalidad escolar (escuela) para de entender lo que es un *“buen docente”*: Por un lado, existirían los docentes que aluden a ser profesores con vocación mientras por otro lado habría empleadores que se centrarían en competencias formales como son los

resultados y la preparación académica. Sea como sea, esto implica que el proceso mismo de evaluación del desempeño se ve en constante tensión por la mirada desarrollada por los docentes versus la mirada desarrollada por los empleadores.

De esta forma, existiría, a lo menos en términos potenciales, una constante “*lucha*” de miradas, entre la moral-vocación y la profesional-evaluativa, donde docentes y directivos estarían “*compitiendo*” por imponer su posición en el espacio escolar. Esto nos lleva, como es claro, a mirar el espacio escolar como un “campo” bourdieuano, en el cuál los distintos actores buscan imponer su mirada.

## ***VI.2. Vinculación entre condiciones de trabajo y desempeños docentes***

En este segundo apartado se pretende indagar en torno a las percepciones de los docentes acerca de cómo entienden las condiciones de trabajo y si consideran que éstas se relacionan (o no) con sus desempeños como profesores de aula. Al respecto, es importante recordar una premisa planteada en los antecedentes teóricos: Que la escuela está marcada por una manera de organización que refleja, necesariamente, la forma en cómo está organizado el trabajo en nuestra sociedad (Oliveira, Gonçalves y Melo, 2004). De aquí que investigar acerca de las condiciones de trabajo de los docentes permita entender, a lo menos en parte, la forma en cómo un grupo específico de trabajadores entiende su labor, concentrándonos en los procesos de evaluación de su desempeño laboral.

Como se mencionó en el capítulo de resultados, en algunos elementos de las condiciones materiales de trabajo fue posible encontrar diferencias significativas en las opiniones. Por ejemplo, respecto de la infraestructura se visualizó un grupo de docentes -con bajos resultados en la EDD- que consideraba que la infraestructura era precaria, especialmente por la incapacidad de contar con espacios de esparcimiento y condiciones laborales decentes; mientras otro grupo -compuesto por docentes con buenos resultados- consideraba adecuados los espacios.

Al respecto, es importante destacar que la UNESCO (2005) considera como espacios mínimos que son necesarios para los docentes, la infraestructura para preparar clases y materiales, así como espacios para el descanso y para los servicios básicos de saneamiento. De esta manera, es claro

que si no existen las condiciones mínimas de trabajo docente, estos no podrán cumplir con los requerimientos evaluativos que la sociedad requiere, por lo que si, tal como plantea Tenti (2007), uno de los grandes desafíos que se le imponen hoy en día a las escuelas es que los docentes tengan buenos desempeños docentes y, como consecuencia de esto, que los estudiantes aprendan; parece una absurda contradicción que los mismos establecimientos (municipales) no cuenten con los recursos mínimos para que el docente se desempeñe.

Como es lógico, es de esperar que estos problemas de infraestructura provoquen importantes acciones negativas por parte de los docentes mal evaluados, pues visualizan que es el sistema educacional mismo el que no provee las oportunidades para desarrollar bien su trabajo. Así se produce un doble efecto: Por una parte, ocurre un desplazamiento de la responsabilidad -desde el ámbito personal al ámbito social- respecto de los procesos de enseñanza de los estudiantes. Junto con esto, se crean las condiciones para que los docentes se incorporen en demandas en contra de los procesos de evaluación, tal como ha ocurrido en nuestro país.

Un segundo elemento destacable, desde los resultados de investigación, tuvo relación con los materiales de trabajo. En este caso, la mayoría de los profesores plantean que no cuentan con los recursos y materiales mínimos para realizar su labor docente. Sin embargo, la alta exigencia social hacia las escuelas decanta en una presión hacia los profesores, que, sin embargo, no cuentan con los materiales para realizar de manera adecuada su labor, y que además son aspectos que influyen en la EDD. Esta presión no es sólo social sino que también física, ya que las condiciones ergonómicas en las que se produce el trabajo son de baja calidad. Esto implica que el proceso de producción de trabajo (enseñanza) no sólo provoca un sometimiento del sujeto en virtud de su función, sino que también en virtud de su cuerpo, tal como lo describe Foucault (2002).

En tercer lugar, es importante mencionar que, sobre las condiciones económicas y el tiempo de trabajo, los docentes entrevistados perciben que su sueldo es bajo porque no son consideradas las horas de trabajo extra que realizan fuera de las escuelas. Además, destacan que el contexto en el cual se desempeñan es un factor que influye y que tampoco está considerado en los salarios. Lo fundamental es que ambos aspectos son relevantes en el desempeño de todo docente, tanto en las conceptualizaciones realizadas por la Evaluación de Desempeño Docente y por el Marco para la Buena Enseñanza. En este sentido, es importante mencionar que la opinión de los docentes se

relaciona con la consideración de que el proceso de trabajo que realizan produce una evidente extracción de su plusvalía, considerándose a sí mismos como un trabajador y no como un propietario (Marx, 1978). Así, a través del proceso de trabajo y de las condiciones materiales y sociales de trabajo, los docentes se ubican en el mundo social, más allá de su labor específica

Finalmente, un aspecto importante es la opinión de los entrevistados frente a su visión de las condiciones de trabajo. Así, un grupo de docentes -los profesores con buenos resultados- aluden a aspectos como carga laboral, infraestructura, recursos, relaciones laborales, que, según la literatura consultada, consideran los aspectos claves de estas condiciones, planteando además una directa relación entre condiciones de trabajo y desempeño laboral, lo cual, según los teóricos, es una relación real y efectiva. En cambio, otro grupo, -los docentes con bajos resultados en la EDD- plantean condiciones centradas en el “aula”, al aludir a aspectos que sólo pueden observarse dentro de las salas de clases, dejando de lado aquellos aspectos institucionales o de la escuela.

Esto podría suponer que el primer grupo tiene una mayor conciencia de lo que implica ser profesor, comprendiendo que la escuela tiene una manera de organización particular y que, por tanto, tiene ciertas condiciones de trabajo que estarían influyendo en su desempeño docente. En cambio, aquellos docentes que no visualizan esta relación se concentran en su espacio micro (aula) sin dar cuenta de cómo este espacio se relaciona con espacios meso o macros.

Todo esto implica que, dadas las situaciones de la sociedad, los docentes deben involucrarse totalmente, de cuerpo y alma, en el trabajo de las escuelas, ya que las condiciones de trabajo obligarían a que los docentes utilicen su imaginación y los recursos que tiene disponibles, además de la motivación y vocación, para realizar su labor docente Boltanski y Chiappello (1999). Así, la labor docente estaría marcada, desde su génesis hasta su evaluación, por el proceso de la sociedad capitalista misma. Por ello, el fracaso o éxito de la labor docente, dependen del producto de la personalidad de los profesores, ya que las nuevas condiciones laborales los fuerzan a definir el oficio docente como una experiencia y construcción individual Tenti (2007), aún cuando la sociedad es una de las mayores definitorias de la labor docente.

### ***VI.3. Las condiciones sociales de trabajo, satisfacción laboral y su incidencia en los desempeños docentes***

Un tercer objetivo de investigación tiene que ver con conocer cómo los profesores perciben sus condiciones sociales de trabajo y cuáles son las principales percepciones que desarrollan en torno a su satisfacción laboral, indagando en la vinculación entre estos aspectos y su desempeño docente. En este sentido, y tal como se mencionó anteriormente, es relevante destacar que tanto condiciones sociales como la satisfacción laboral son elementos que influyen en la labor docente y de aula. De hecho, la UNESCO (2005) considera estos factores como algunos de los aspectos determinantes de la labor pedagógica.

En este sentido, estos dos elementos aparecen como relevantes al momento de indagar en posibles condicionantes del desempeño, destacándose dos aspectos de la satisfacción laboral (realización personal y diseño del trabajo) y dos variables de las condiciones sociales (relaciones con sus superiores y prácticas de liderazgo e incentivos)

Al respecto, un primer elemento relevante de destacar tiene que ver con la forma en que se toman las decisiones pedagógicas y de gestión en las escuelas. Al respecto la mayoría de los entrevistados planteó que ellos no son considerados dentro de estas decisiones, y que son los equipos directivos y, principalmente, el director, los que definen las medidas que se realizarán en los establecimientos educacionales. Ahora bien, tal como plantea Mariano Enguita (1991) en general los directivos de las escuelas quienes imponen a los docentes la forma de planificar y estructurar sus actividades de aula, lo que lleva a una proletarización y a una menor autonomía para los profesores respecto de su rol pedagógico.

A pesar de esto, los docentes destacan que realizan un trabajo creativo y autónomo constantemente en el aula, ya que deben adecuarse a las necesidades de sus estudiantes y a la disponibilidad de materiales en las escuelas. En este sentido, Tenti (2007) destaca que la voluntad, la motivación y las cualidades de los docentes son fundamentales para ejercer la labor por sobre las características profesionales, lo que iría en la línea de las investigaciones actuales de la materia. Esto genera una contradicción donde, a pesar de la evidente pérdida de autonomía, los docentes se auto-visualizan como profesionales con altas capacidades de decidir respecto de su labor, no desarrollando procesos negativos desde el punto de vista de la satisfacción laboral.

Esta contradicción se repite en otro plano: A pesar de las evidentes condiciones precarias y los problemas en las condiciones materiales, todos los entrevistados señalaron que efectivamente disfrutaban de su trabajo como profesores y están satisfechos de los establecimientos en el cual se desempeñan. Además, casi todos los profesores señalan que volverían a estudiar nuevamente pedagogía, ya que tienen una vocación por la enseñanza. Esto revela una evidente contradicción entre la realidad de los docentes y sus principales percepciones, marcadas fuertemente por la transversal visión “*vocacional*” de la profesión. Una posible explicación a esto es lo planteado por Nieto y Suárez, 2007, que a partir de los resultados de una encuesta sobre satisfacción laboral realizada a profesores españoles, destacan que los docentes se mueven fundamentalmente por una realización personal, lo cual les hace tener una estrecha relación entre el trabajo docente y sus cualidades personales, aún pasando por encima de las condiciones reales de trabajo. Así, la constante vinculación entre trabajo docente y vocación, permite responder a los resultados de investigación. De esta manera, la satisfacción se encuentra totalmente mediada a partir de esta estrecha relación.

Otro elemento destacable tiene que ver con las relaciones con sus superiores. Al respecto, hay dos grupos de docentes: Uno que considera que no tienen buenas relaciones con sus superiores, principalmente debido a que no les consultan acerca de las decisiones que toman; y otro grupo que opina que si tiene buenas relaciones con sus superiores ya que realizan un esfuerzo constante por considerarlos en las decisiones y resolver las problemáticas que van surgiendo en sus escuelas. En la encuesta mencionada anteriormente (Nieto y Suárez, 2007), se destaca que la cuarta dimensión más importante de la satisfacción laboral es la relación con sus superiores. En ella se destaca que es importante tener buenas relaciones con los directivos y que éstos sean competentes y justos, algo que, al parecer, para la mitad de los profesores entrevistados no es algo que ocurra frecuentemente. Lo mismo ocurre con los incentivos docentes, donde un grupo opina positivamente y otro negativamente.

De esta manera, existiría una importante deficiencia respecto de la satisfacción laboral de los docentes entrevistados, ya sea por su falta de reconocimiento profesional o por su falta de incentivos docentes, influyendo fundamentalmente en la evaluación y en el desempeño docente. Así, lo relevante es que, a pesar de que en distintos aspectos que podrían apoyar o ayudar a la satisfacción laboral, y por lo mismo, al desempeño docente, (incentivos, relaciones con los

superiores), esto no ocurre, a pesar de lo que las percepciones de satisfacción subjetivas son altamente importantes.

#### ***VI.4. Condiciones de trabajo, satisfacción laboral y concepciones de desempeño docente con la EDD***

Finalmente, es necesario conocer cómo los docentes entienden la Evaluación de Desempeño Docente, qué relevancia le asignan y cuáles son sus principales características, considerando la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo de los profesores.

En este sentido, parece importante partir recordando que la importancia del desempeño docente, en el sentido de que *“podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones, obtener excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación”* (Schulmeyer, 2002: 26). Esto implica que el rol de los docentes en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes es clave, y por lo mismo, comprender los factores asociados a su desempeño es fundamental.

En este sentido, uno de los primeros resultados es que, en general, los entrevistados que obtuvieron bajo resultado en la EDD tienen una mirada crítica de esta, ya que consideran que no se toma en cuenta el contexto en el cual se desempeñan, lo cual, a su parecer, es esencial para un buen o mal desempeño dentro del aula. Como es esperable, los docentes que buenos resultados no opinan lo mismo. En general, estos plantean que es necesario realizar una buena clase filmada, planificarla y estudiarla en profundidad, tener algunos años de experiencia en aula y una buena formación académica para ser bien evaluado. En este sentido, esta diferencia tiene que ver más con su propia realidad (ser bien o mal evaluado) que con su propia percepción del proceso de evaluación.

Esto es así porque cuando se indagan en las percepciones de los docentes frente a la EDD, la opinión es clara: Casi todos los docentes son críticos respecto de la -a su juicio- falta de objetividad de la EDD, esgrimiendo que esta no evalúa procesos y además no refleja la cotidianeidad de la escuela. En estas críticas podría deslizarse dos críticas contrapuestas: Por una

parte, la idea de que la evaluación no comprende la realidad de una profesión que es, fundamentalmente, vocacional, y que por lo mismo, no puede pueden estar detrás la cotidianeidad de la escuela. Por otra parte, la idea de que el problema de la EDD es que no tiene criterios claros, precisamente porque no parte de la base de que la docencia es una profesión. Como es evidente, cada una de estas críticas está relacionada con las distintas visiones de la profesión, lo que hace ver nuevamente la contradicción vocación / profesión. De ahí que sólo algunos docentes creen que hay una estrecha vinculación entre la EDD y las condiciones de trabajo, mientras otros creen que esta vinculación no es tan clara.

Un segundo elemento relevante es la opinión de los profesores acerca de los instrumentos de evaluación. En ese sentido, sin bien no hay un acuerdo general respecto de cuáles debieran mantenerse, cambiarse o eliminarse, lo fundamental es que la crítica se hace en términos generales y no se basa en argumentos. Así, la mayoría de los docentes considera que el contexto socioeconómico de sus escuelas es clave, tanto en los resultados en la EDD como en la posibilidad de que sea más objetiva.

Esto se relaciona con la evaluación que hace Murillo (2005) de los instrumentos de evaluación docente. Así, Murillo plantea que existen dos tipos de reconocimientos: La promoción horizontal (que permite que los profesores tengan mejores condiciones económicas, laborales y profesionales) y la promoción vertical (en la cual los docentes tienen la posibilidad de ejercer en otras tareas más directivas). Desde el punto de vista formal, nuestra EDD busca un reconocimiento de tipo horizontal, pero centrado casi exclusivamente en la mejora salarial, sin considerar, necesariamente, una mejora laboral, desde el punto de vista de las condiciones materiales y sociales del trabajo. Esto resulta bastante contraproducente cuando observamos que una de las críticas unánimes de los entrevistados es respecto del salario y las condiciones materiales de trabajo.

En este sentido, es importante recordar que Alejandra Schultmeyer (2002) plantea que una evaluación docente debe ser entendida como aquella que permite identificar y medir los objetivos de la labor que desempeña el docente, la manera en que utiliza los recursos con los que cuenta y la gestión del rendimiento de sus estudiantes. Como hemos podido ver, estas condiciones son

bastante disímiles, por lo que su no incorporación en la medición de la evaluación de desempeño docente es crucial.

Por ello, y teniendo en cuenta la fuerte vinculación empírica existente entre el desempeño y las condiciones materiales de trabajo. Si bien los profesores no explicitan esta vinculación, dan cuenta de que el contexto en donde trabajan, la infraestructura, la relaciones con sus pares, la cantidad de horas que tienen para planificar y evaluar, entre otros, afectan su satisfacción laboral, afectando, como es lógico, su desempeño. Pero la irrupción de la vocación como elemento transversal que permea y diluye las malas condiciones laborales, hace que los docentes sientan su trabajo como necesario e importante y que, por lo tanto, deben superar las malas condiciones de trabajo porque su vocación es más fuerte, y en definitiva, son ellos los destinados a “elegir” por los niños. En este sentido, la mirada de la docencia y las condiciones de trabajo influyen en cómo ellos entienden el desempeño laboral, ya que nuevamente aparece arraigado el componente vocacional del cual plantea Tenti (2002).

Esta raigambre, es, al parecer, más potente en aquellos profesores que obtienen malos resultados, ya que el discurso profesionalizador parece estar más presente en aquellos docentes con buenos resultados. Ellos al lograr incorporar elementos profesionales de la labor docente, en la cual no sólo es importante la vocación sino que también tener buenas condiciones materiales y sociales, generan una relación más clara entre los desempeños en el aula y en la escuela y por lo tanto en los procesos de evaluación docente.

Sin embargo, es necesaria hacer una diferencia. Si bien desde las perspectivas teóricas la relación entre desempeño, condiciones y satisfacción es directa y clara, influyendo directamente en los resultados de las evaluaciones docentes, desde el punto de vista de las percepciones de los docentes, esto no es tan claro. Nuestra tesis es que esta poca consciencia de su realidad laboral, entendida como las condiciones de trabajo, tanto materiales como sociales, está enérgicamente vinculada a una elección vocacional de la profesión, lo cual no posibilitaría que los puedan observar las relaciones entre satisfacción laboral, desempeño y condiciones de trabajo, aún cuando su discurso es bastante clarificador.

## VII. Conclusiones finales

Finalmente, en el siguiente apartado se entregarán las principales conclusiones de la investigación desarrollada, que permita dar cuenta de los principales objetivos de investigación. Junto con esto, se realizará una reflexión acerca de los resultados, que permita dar respuesta a la pregunta y responder a la hipótesis de trabajo. Para ello, la estructura de esta sección contempla en primer lugar el desarrollo de las principales ideas fuerzas que se desprenden de los análisis realizados, para posteriormente deslizar las principales consecuencias posibles que pueden revelarse de estos resultados. Finalmente, se desarrollarán algunas proyecciones de política que parecen interesantes a la luz de lo planteado, así como algunas nuevas preguntas de investigación que emergen del estudio realizado.

Ahora bien, respecto de las principales ideas fuerzas, nos parece necesario destacar cuatro elementos: En primer lugar, es claro que, a la luz de la investigación, es posible indicar que la profesión docente es una profesión compleja que está profundamente determinada por fuerzas políticas y sociales. Esto implica que la profesión docente necesariamente depende de características en las que esta se imparte, por lo tanto un docente, aunque pueda parecer obvio, una de las primeras conclusiones de esta investigación es que la profesión docente está inmersa en un sistema escolar (escuela) y a su vez este sistema es un reflejo de la sociedad actual. Desde el punto de los docentes, esto implica que estos son actores que pueden ser considerados sujetos de una comunidad educativa, encontrándose están insertos en un contexto, que le permite desenvolverse dentro de un marco determinado (pero no determinista) por ciertas condiciones materiales y sociales (que producen la satisfacción laboral) de trabajo, las que influirán en el desempeño de los docentes y, por tanto, sus resultados en las evaluaciones de desempeño.

De esto se desprende una segunda idea: Que, a pesar de la evidencia, los docentes con bajo desempeño profesional -según sus resultados en la EDD- no son conscientes de sus condiciones de trabajo, lo cual, a nuestro parecer, podría estar influyendo en sus desempeños profesionales, produciendo un círculo vicioso de postergación y frustración profesional y personal. De todas maneras, es importante aclarar que la direccionalidad de este proceso no es bidireccional, ya que el tener buenas condiciones de trabajo implica que automáticamente exista un buen desempeño

docente, ya que hay muchas variables, como su formación inicial, la formación continua, entre otras, que también determinan el desempeño. Así, lo fundamental es que el desarrollo de condiciones materiales y sociales de trabajo significativamente positivas para los docentes es una pre-condición para el desarrollo de desempeños altos, pero no es la única condición necesaria para ellos. Una vez mejoradas estas condiciones, se podría exigir a los docentes mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la mejora de los resultados de sus estudiantes (p.e. SIMCE, PISA, etc.) y de ellos mismos (p.e. EDD).

En tercer lugar, es interesante que, muchos de los resultados, apuntan a centrar el desarrollo y el entendimiento de la profesión docente desde un enfoque vocacional, que debe sobreponerse a todas las condiciones del contexto escolar y laboral, debido a la importancia de los estudiantes por sobre el profesor. En este sentido, es fundamental comprender que el sentido de vocación permite a los docentes sobreponerse a su realidad y actuar con un fin transformador en el mundo, les impide superar sus estadios profesionales, toda vez que hacen centrar su mirada en los resultados valóricos más que en los resultados académicos, lo que evidentemente impide el desarrollo de desempeños docentes más altos.

Finalmente, es relevante de destacar la importancia de la relación entre condiciones de trabajo, desempeño y la Evaluación de Desempeño Docente. Si bien esta relación no era clara al inicio de la investigación y se encontraba enunciada más bien como una hipótesis de trabajo, luego de la investigación es posible encontrar vínculos entre estas tres variables. Así, es posible indicar que para los docentes las condiciones materiales de trabajo y la satisfacción laboral se encuentran relacionadas y mediadas por el sentido vocacional de la profesión, aún cuando aquellos con mejores resultados se centran aún más en el sentido profesionalizante y en la necesidad de realizar procesos de evaluación docente, lo que permite vislumbrar una clara conexión entre estos elementos.

Teniendo en cuenta estas ideas fuerzas, parece pertinente volver a la pregunta guía del estudio realizado: *¿De qué manera perciben los docentes que las condiciones de trabajo y la satisfacción laboral son factores que inciden sus desempeños laborales y qué relación tiene esta con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente de nuestro país?* De acuerdo a lo planteado, es posible responder que, debido a que los docentes no tienen total conciencia de sus condiciones de

trabajo, ellos docentes perciben que la satisfacción laboral y de las condiciones materiales de trabajo no son aspectos que influyan directamente en sus desempeños laborales. De todos modos, identifican dos elementos que actúan como mediadores, y en este sentido, influirían en el desarrollo profesional: La vocación como eje esencial de su profesión; y el contexto en el cual se desempeñan como factor fundamental de su desempeño. Esto nos permite realizar una proposición teórica, donde se entiende que esta poca vinculación empírica está relacionada con la permeabilidad producida por la incorporación ideológica de la idea de vocación, que permite dislocar las condiciones de trabajo como factor relevante en el desempeño docente, y, por tanto, en los resultados de la Evaluación de Desempeño Docente.

De esta tesis se desprenden importantes consecuencias para la política educativa, destacándose principalmente tres hallazgos. El primero tiene que ver con la necesidad de que distintas investigaciones puedan conocer exhaustivamente el proceso de proletarización del profesorado, ya que los resultados de investigación indican una inflexión en torno a la comprensión de la labor en términos profesionales, que está relacionada con la propia autocomprensión del rol que los docentes tienen en la sociedad. En este sentido, es fundamental dar cuenta de la relevancia de promover políticas públicas que apunten a una mejora integral de las condiciones de trabajo en las escuelas de los docentes, que permita desarrollar procesos de autocomprensión de los docentes respecto de estas mejoras, para sí centrar el proceso laboral sobre factores profesionalizantes.

Una segunda consecuencia tiene relación con el rol que tienen los profesores en nuestra sociedad. Al respecto, creemos que es fundamental indicar que la sociedad, en su conjunto, considera que la profesión docente es una profesión netamente vocacional y que, por tanto, no necesita buscar mejores condiciones laborales, sino que mejorar los aprendizajes de los estudiantes ya que eso fue lo que eligieron desde el principio. Detrás de esta hipótesis se encuentra la necesidad de que los procesos de evaluación se realicen en conjunto con procesos de valorización social de la profesión y de la labor docente, lo que implica el desarrollo de políticas públicas educativas que puedan apuntar a este fin.

Finalmente, es posible indicar que se desprende de la investigación la necesidad de revisar la Evaluación de Desempeño Docente con el propósito de incorporar aspectos de las condiciones de trabajo en sus criterios de evaluación, y no sólo su desempeño dentro de un aula de clases, debido

a la importancia del contexto en el desarrollo de evaluaciones de desempeño docente. Eso implica que las evaluaciones a los profesores deben tener un cambio técnico, pero también político, que permita ligar la evaluación con el proceso de producción de lo evaluado, comprendiendo que una buena evaluación es aquella que no discrimina ni castiga, sino aquella que produce mejoras continuas en el desempeño de los profesionales.

Finalmente, es posible realizar algunas proyecciones que se desprenden de la investigación realizada, con el fin de profundizar las conclusiones del trabajo realizado. Al respecto, la primera proyección de investigación tiene que ver con la necesidad de que se desarrollen investigaciones cuantitativas respecto de esta temática, con el objetivo de indagar -con una muestra representativa de docentes- acerca de las condiciones, el desempeño y los resultados en la EDD, que permita realizar recomendaciones de política pública precisas con el objetivo de mejorar las condiciones de todos los docentes que se desempeñan en escuelas municipales de nuestro país, y así mejorar su desempeños docentes.

Junto con esto, parece interesante analizar la percepción y opinión de otros actores involucrados en esta problemática social, como lo son apoderados, estudiantes, directivos, además del Colegio de Profesores. En este sentido, es fundamental comprender a cabalidad como estos actores entienden las condiciones de trabajo de los docentes y los principales aspectos debieran considerarse en la EDD, entre muchos otras temáticas. En este sentido, es importante mencionar que nuestro país se encuentra bastante por debajo –a nivel mundial y Latinoamericano- en la producción de este tipo de investigaciones.

Creemos que estas nuevas investigaciones, en conjunto con la realizada permitirán tomar decisiones correctas que permitan mejorar los desempeños docentes, elevando su condición social y su calidad como sujetos sociales, produciendo un impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes, lo que finalmente repercutirá en el desarrollo de una mejora de la calidad y la equidad en la educación chilena.

## VIII. Bibliografía

1. ASSAEL, J; AVALOS, B (2006). *Moving from resistance to agreement: The case of the chilean teacher performance evaluation*". International Journal of Education Research 45, 254-266, USA.
2. ASSAEL, J; PAVEZ, JORGE (2008). *La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, volumen 1, n° 2.
3. AVALOS, BEATRICE (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*, MINEDUC, Santiago, Chile.
4. BAR, GRACIELA (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Lima, Perú. Recuperado el 1 de septiembre de 2010 en <http://www.oei.es/de/gb.htm>
5. BELLEI, CRISTIAN (2001). *El Talón de Aquiles de la Reforma. Análisis Sociológico de la Política de los 90 hacia los docentes en Chile*, OPECH, Santiago, Chile.
6. BERNSTEIN, BASIL (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*, Ediciones Morata, Fundación PAIDEA, Galicia, España.
7. BOLSTANSKI, LUC y CHIAPELLO, EVE (1999). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Editions Gallimard, París, Francia.
8. BOURDIEU, PIERRE (1990). *Sociología y Cultura*, Editorial Grijalbo, México D.F, México.
9. BOURDIEU. PIERRE; PASSERON, JEAN CLAUDE (2004). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Editorial Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina.
10. CANALES, MANUEL & OTROS (2006). *Metodologías de investigación social. Una introducción a los oficios*. LOM Ediciones. Santiago, Chile
11. CASASSUS, JUAN (2003). *La escuela y la (des) igualdad*, LOM. Santiago, Chile

12. CORNEJO, JOSÉ (1998). *Condición del profesor y satisfacción profesional*. Una educación con calidad y equidad: Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica, 1998, ISBN 84-7666-087-1, pags. 459-488.
13. CORNEJO, RODRIGO (2009). *Bienestar/malestar docente y condiciones de trabajo en profesores de enseñanza media de Santiago*. Proyecto FONIDE N°: 59/2007, Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto MINEDUC, Chile.
14. COX, CRISTIAN (1984). *Clases reproducción cultural y transmisión escolar: una introducción a las contribuciones teóricas de P. Bourdieu y B. Bernstein*, CIDE, Santiago, Chile.
15. DE LA CUESTA, CARMEN (2006). *La teoría fundamentada como herramienta de análisis en Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades*, ISSN 1138-1728, N°. 20, págs. 136-140.
16. DOMINGUEZ, CRISTINA. (2009). *Los problemas en la voz de los docentes*. Artículo 45. Recuperado el 23 de Agosto de 2010, de [www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_16/CRISTINA\\_DOMINGUEZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/CRISTINA_DOMINGUEZ_2.pdf)
17. DUBET, FRANCOIS (2000). *La hipocresía escolar: Por un colegio democrático*, Siul, París, Francia.
18. DUCCI, MARÍA ANGÉLICA (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*, OIT.
19. EGIDO, INMACULADA (2003). *Profesión y vocación docente: Presente y futuro*, Editorial Nueva – Escuela, Madrid, España.
20. ENGUITA, MARIANO (1991). *La ambigüedad de la docencia: Entre el profesionalismo y la proletarización*, Teoría e Educação 4, Porto Alegre, Brasil.
21. ELIZALDE, LETICIA; REYES, RAFAEL (2008). *Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes*, Revista Electrónica en Investigación Educativa. Rescatado el 5 de septiembre de 2010

[www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S16070412008000300004&lng=es&nrm](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16070412008000300004&lng=es&nrm)

22. FOUCAULT, MICHEL (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Ediciones siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
23. GARCÍA, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Editorial Alianza, Madrid, España.
24. GARCÍA – HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (COORDINADOR) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, Madrid, España.
25. HERNÁNDEZ, R; FERNANDEZ, C; BAPTISTA, P (2001). *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill, México, D.F, México.
26. IBARRA, OSCAR (2006). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
27. MADRID, SEBASTIÁN (s/f). *Profesorado, política educativa y género en Chile: Balances y propuestas*. Santiago, Chile.
28. MARTINEZ, DEOLIDIA. (2000). *La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente* en GENTILI, P Y FRIGOTTO, G (COMPILADORES) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.
29. MARTINEZ, J; VALDUQUILLO, M. (2003). *Los problemas de la audición en el aula*. Artículo Aula, Vol. 3 Recuperado el 23 de Agosto del 2010, de [www.campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/4665/0](http://www.campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/4665/0)
30. MARX, KARL (1970). *La ideología alemana*, Fondo de Cultura Económica, México DF, México.
31. MARX, KARL (1978). *El Capital*, Fondo de Cultura Económica, México DF, México.
32. MAYKUT, PAMELA; MOREHOUSE, RICHARD (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*, Falmer Press. Washington DC. EEUU.

33. MELLA, ORLANDO (COORDINADOR) (2002). *Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete países de Latinoamericanos*, UNESCO, Santiago, Chile.
34. MÉSZAROS, ISTVAN. (2008) *La educación más allá del capital*. Siglo XXI Editores y CLACSO Coediciones, Buenos Aires, Argentina.
35. MINEDUC (1991). *Estatuto de los Profesionales de la Educación*, Ley 19.070, Santiago, Chile.
36. MINEDUC (2004a). *Marco para la Buena Enseñanza*, Santiago Chile
37. MINEDUC (2004b). *Reglamento sobre Evaluación Docente*, Santiago, Chile.
38. MIZALA, ALEJANDRA; ROMAGUERA, PILAR (2002). *Evaluación del desempeño e incentivos en la Educación Chilena*. Cuadernos de Economía, Santiago, Chile.
39. MIZALA, ALEJANDRA; ROMAGUERA, PILAR (2000). *Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores de Chile*. Documentos de trabajo, Serie Economía, nº 116, Centro de Economía Aplicada, Santiago, Chile.
40. MURILLO, JAVIER (2005), *Una panorámica de la carrera docente en América Latina Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional*, en Revista PRELAC, Nº1 Julio, Barcelona, España.
41. MURILLO, JAVIER (s/f). *Teoría Fundamentada o Grounded Theory*. Universidad Autónoma de Madrid, España. Rescatado en septiembre de 2010 de: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Bas/Presentaciones/Teoria-Fundamentada\\_\(trabajo\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Bas/Presentaciones/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf)
42. MURILLO, JAVIER; GONZÁLEZ, VERÓNICA; RIZO, HÉCTOR (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. UNESCO, Barcelona, España.
43. NIETO, DANIEL & SUAREZ, JOSÉ (2007). *Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional*, Revista de Educación, nº 344, España.

44. OLIVERA, DALILA (2002). *Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola*, en OLIVERA, DALILA & ROSAR, DAVANA: Política e gestão da educação. Rio de Janeiro. Tabajara, Brasil.
45. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1997). *Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas*.
46. PARRA, MANUEL (2008). *Bienestar psicológico en el trabajo docente, en Flexibilidad Laboral y subjetividades: hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo*, LOM Ediciones, Santiago, Chile.
47. PAQUAY, L; ALTET, M; CHARLER, E; PERRENEOUD, PH. (COORDINADORES) (2001). *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica, México.
48. PROGRAMA PARA LAS NACIONES UNIDAS Y EL DESARROLLO (2008). *Informe de Desarrollo Humano: Nosotros los chilenos*. PNUD, Santiago, Chile.
49. RIZO, HÉCTOR (2005). *Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias*, en Revista PRELAC, Nº1 Julio.
50. ROBALINO, MAGALY (2005). *¿Actor o Protagonista? Dilemas y Responsabilidades Sociales de la Profesión Docente*, en Revista PRELAC, Nº 1 Julio.
51. ROBALINO, MAGALY (2006). *Carrera y evaluación docente en América Latina*. Revista Docencia, nº 29, Santiago, Chile.
52. ROBALINO, MAGALY; CORNER ANTÓN; MURILLO, JAVIER (COORDINADORES) (2006). *Evaluación Del Desempeño y Carrera Profesional Docente: Un Estudio Comparado entre 50 países de América y Europa*, UNESCO, Chile.
53. SIERRA PROHENZA; ESTRELLA DEL CARMEN (1992). *La evolución del desempeño profesional en los procesos pedagógicos del perfeccionamiento*.

54. SCHULMEYER, ALEJANDRA (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*, Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia, Brasil.
55. STEGMANN, TANIA (s/f) *Evaluación de Desempeño Docente: Antecedentes Históricos, Bases Psicológicas del Aprendizaje*. Fundación SEPEC.
56. TARRES, MARÍA LUISA (COORDINADORA (2004) *Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*, El Colegio de México, FLACSO, México.
57. TEDESCO, JUAN; TENTI, EMILIO (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina.
58. TENTI, EMILIO (2007) *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*, Educación y Sociedad, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago, Brasil.
59. TREVIÑO, E; VALDÉS, H; CASTRO, M; COSTILLA, R; PARDO, C; DONOSO, F (2010) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, SERCE-UNESCO, Santiago, Chile.
60. UNESCO (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente, Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile.
61. URIBE, MARIO; CELIS, MÓNICA (2007) *Evaluación del desempeño: Una propuesta para el desarrollo de las competencias profesionales docentes*. Fundación Chile, Santiago, Chile.
62. VAILLANT, DENISE (2008) *Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, volumen 1, n° 2, Chile.
63. VALDÉS, HÉCTOR (2002) *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba.
64. VARGAS, FERNANDO (2000) *De las virtudes laborales a las competencias claves: Un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín CINTEFOR. Agosto, Diciembre.

65. VELA, FORTINO (2004) *Un acto Metodológico Básico de la Investigación Social, en Observar, Escuchar y Comprender: Sobre la Tradición Cualitativa en la Investigación Social*, El Colegio de México, FLACSO, México.
66. VELEZ, E; SHIEFELBEIN, E; VALENZUELA, J. (1994) *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria (Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe)*. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
67. VILLA, AURELIO y POBLETE, MANUEL (2007) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Ed. Mensajero. Bilbao, España.

## **IX. Anexos**

## ***Anexo 1: Pauta de entrevista semi-estructurada y consentimiento informado***

### **Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

#### **“EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE Y CONDICIONES SOCIALES Y MATERIALES DE TRABAJO: INFLUENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS”**

La presente investigación es conducida por Amanda Arratia Beniscelli, de la Universidad de Chile. La meta de este estudio es indagar y caracterizar las percepciones que tienen los docentes respecto de la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo como factores influyentes en sus desempeños laborales, y analizar la relación que tiene con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) en Chile.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 1 hora de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones digitales serán borradas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Amanda Arratia Beniscelli. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es indagar y caracterizar las percepciones que tienen los docentes respecto de la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo como factores influyentes en sus desempeños laborales, y analizar la relación que tiene con sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) en Chile.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 1 hora.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Amanda Arratia Beniscelli al teléfono 02-9342363 o al celular 9-9172869.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

|                                  |   |                                     |  |
|----------------------------------|---|-------------------------------------|--|
| <b>Investigación</b>             | <b>“EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE Y CONDICIONES SOCIALES Y MATERIALES DE TRABAJO: INFLUENCIAS Y PERCEPCIONES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS”</b> |                                     |  |
| <b>Instrumento</b>               | Pauta de Entrevista Semi – estructurada para aplicar a los docentes que participaron del proceso de Evaluación de Desempeño Docente             |                                     |  |
| <b>Datos personales</b>          |   |                                     |  |
| Nombre                           |   |                                     |  |
| Edad                             |   |                                     |  |
| Género                           |   |                                     |  |
| Años de experiencia              |   |                                     |  |
| Resultado en la Ev. Docente      |   |                                     |  |
| Nº de veces que ha sido evaluado |   |                                     |  |
| Escuelas en las que trabaja (nº) |   | Nº de horas de trabajo por contrato |  |

|               |  |           |  |
|---------------|--|-----------|--|
| Observaciones |  |           |  |
| Fecha         |  | Duración: |  |

**Aspectos generales del trabajo Docente:**

1. Mensualmente, ¿Cuánto tiempo trabaja usted, incluyendo el trabajo necesario para la planificación, preparación y evaluación de las clases? *Entrevistador: Indagar en torno a:*

*a. Si el tiempo destinado al trabajo fuera del aula es suficiente.*

*b. Si es relevante para un buen desarrollo del trabajo poseer un tiempo para evaluación y planificación.*

2. ¿Considera usted que el valor de su trabajo es remunerado adecuadamente?, ¿por qué?

3. ¿Qué condiciones de trabajo considera usted que son cruciales para el buen desarrollo de su trabajo?

- ¿En qué aspectos afecta, según su opinión, no tener buenas condiciones laborales?

**Condiciones materiales del trabajo docente:**

4. ¿Considera adecuados los espacios físicos para desarrollar la labor docente de manera adecuada? ¿Por qué?, *Entrevistador: indagar en torno a:*

*a. Si posee espacios para el descanso, si son adecuados esos espacios.*

*b. Si existen servicios básicos (baños, cocina) para trabajar, si le parecen adecuados.*

5. ¿Considera usted que con los recursos que posee el establecimiento se pueden lograr los aprendizajes esperados? ¿Por qué? *Entrevistador: Indagar respecto de materiales de trabajo, infraestructura, etc, (lo que te interese saber).*

6. ¿Cómo calificaría usted el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve? ¿Por qué?
7. ¿Considera usted que debe realizar esfuerzos (permanecer de pie, forzar la voz, realizar esfuerzo físico excesivo, ambiente ruidoso) para desarrollar la labor docente?

***Satisfacción laboral:***

8. ¿Cree usted que su opinión y la de los demás docentes es incorporada en las decisiones del establecimiento? ¿Por qué?
9. ¿Considera su trabajo como un trabajo creativo y autónomo? ¿Por qué?
10. ¿Es importante para usted darle sentido al trabajo que realiza como docente?, ¿Por qué?
11. ¿Usted disfruta de su trabajo como docente?, ¿por qué?
12. ¿Existen sistemas de recompensa salarial en su establecimiento?
  - a. *De no existir, ¿Cree usted que deberían crearse? ¿Por qué?*
  - b. *Indagar en torno a los tipos de recompensas que se debieran desarrollar por rendimiento laboral (aumentos de salario, bonos, descuentos, etc.)*

***Desempeño Laboral Docente:***

13. ¿Qué es para usted desempeño laboral?, ¿qué aspectos son claves?
14. ¿Cuáles son las competencias que usted destacaría en un buen docente? Indagar en torno a:
  - a. Los aspectos que considera que son los más relevantes para un buen desempeño docente (Habilidades personales, actitudinales, conocimientos)

15. ¿En qué cree usted que se fija un empleador para calificar a un docente como “buen trabajador”?

16. ¿Considera que es importante realizar un trabajo colectivo con sus pares o es más eficiente trabajar en forma individual?, ¿por qué?

***Evaluación de Desempeño Docente:***

17. ¿A que le atribuye usted sus resultados en la Evaluación de Desempeño Docente?

18. ¿Cuál es la opinión que tiene de la Evaluación Docente?

19. ¿Qué aspectos mantendría y cuales mejoraría de la evaluación docente actual?

***Relación entre las variables:***

20. ¿Cree usted que la evaluación de desempeño docente debería considerar aspectos relacionados con las condiciones de trabajo?, ¿por qué?

21. ¿Qué relación considera usted que hay entre las condiciones de trabajo, tanto materiales como sociales, y la satisfacción laboral?

22. ¿Cree que es importante para un buen desempeño docente que los docentes estén satisfechos con su trabajo?, ¿por qué?

23. ¿Considera que las condiciones de trabajo (p.e. salario, tiempo destinado a planificar, servicios básicos, etc.) son relevante para un buen desempeño?

24. Si tuviera que elegir nuevamente qué carrera estudiar, ¿volvería a estudiar pedagogía?, ¿por qué?

## **Anexo 2: Tablas resumen vaciado entrevistas**

### **Tabla resumen: Condiciones generales de trabajo docente**

A continuación se presenta una tabla que resume y compara las diferentes percepciones de los docentes entrevistados acerca de las condiciones generales de trabajo docente.

|   | <b>Docentes Insatisfactorio/básico</b>   | <b>Docentes Competente/destacado</b>  |
|---|--|---|
| <b>Condiciones económicas</b>   | <p>Principiante:<br/>El sueldo es bajo, no se consideran las malas condiciones ni las horas extras de trabajo.</p> <p>Intermedios:<br/>El sueldo no es adecuado, se trabaja más de lo que se paga, las características de los niños que asisten a establecimientos municipales.</p> <p>Consolidados:<br/>El sueldo de los docentes es bajo, por los años de servicio y el perfeccionamiento.</p> | <p>Principiantes:<br/>El sueldo es bajo en relación a la carga de trabajo, se trabaja mucho en relación a lo que se paga.</p> <p>Intermedios:<br/>El sueldo es bajo, es poco rentable estudiar pedagogía, el trabajo es muy importante para la sociedad.</p> <p>Consolidados:<br/>El sueldo debería ser mayor en relación con la cantidad de trabajo que tienen los docentes. Por la asignación por años de servicio, el sueldo es aceptable.</p> |
| <b>Tiempo de trabajo</b>  | <p>Principiante:<br/>No se contemplan las horas adicionales para realizar un buen trabajo.</p> <p>Intermedios:<br/>Debería ser más el tiempo para planificar y para la evaluación.</p> <p>Consolidados:<br/>No hay horas para trabajar en planificación, el tiempo es poco para la complejidad de los estudiantes de establecimientos municipales.</p>   | <p>Principiantes:<br/>Trabaja el doble de horas que las que dedica a las clases lectivas, el trabajo fuera del aula es insuficiente.</p> <p>Intermedios:<br/>Mucho trabajo en la casa, se necesita trabajo no lectivo para planificar.</p> <p>Consolidado:<br/>Se trabajan más horas de las que se reconocen por contrato, se trabaja diariamente en la casa. Es necesario tiempo para evaluar y planificar.</p>                                  |
| <b>Relación entre el desempeño docente y las condiciones de trabajo</b> | <p>Principiante:<br/>Disminuir el número de alumnos por curso, excesiva presión por los resultados.</p> <p>Intermedios:<br/>El poco tiempo de clases, perjudica a los estudiantes en la calidad de sus</p>   | <p>Principiantes:<br/>Preocupación por la gestión interna del establecimiento, hay demasiada presión. Menos horas de aula y más horas para planificar.</p> <p>Intermedios:<br/>La infraestructura, los materiales, los</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>aprendizajes, desgaste físico y mental del profesor. Necesidad de buena gestión.</p> <p><b>Consolidados:</b></p> <p>No hay respeto a los profesores y su autoridad, hay incumplimiento con el organigrama. Debiera existir un centro para que los docentes puedan compartir experiencias.</p>   | <p>recursos económicos y la tecnología que tiene el colegio. Las relaciones laborales afectan el desempeño.</p> <p><b>Consolidados:</b></p> <p>Las malas condiciones físicas afectan el clima laboral, la carencia de recursos. Es fundamental la seguridad de un trabajo estable, las instalaciones y herramientas adecuadas para ejecutar un trabajo.</p>  |
| <p><b>Relación entre condiciones de trabajo y satisfacción</b></p> | <p><b>Principiante:</b></p> <p>Alto nivel de estrés en los docentes, presión por los resultados, faltan materiales para trabajar.</p> <p><b>Intermedios:</b></p> <p>No hay buenas condiciones sociales, hay niños con riesgo social. La vocación hace que las condiciones se “olviden”.</p> <p><b>Consolidados:</b></p> <p>Hay malas relaciones de trabajo porque los docentes no tienen opinión, inestabilidad laboral y aumento de las licencias por estrés.</p> | <p><b>Principiantes:</b></p> <p>Hay desmotivación por falta de reconocimiento y el trato de los superiores. Afecta a los estudiantes, no hay espacios para reflexionar sobre los resultados.</p> <p><b>Intermedios:</b></p> <p>El entorno afecta el desempeño de los estudiantes. Hay inquietud acerca del futuro del establecimiento, lo que afecta el desempeño.</p> <p><b>Consolidados:</b></p> <p>Afecta principalmente a los estudiantes, se debe inventar cosas para enseñar. Afecta la motivación de los docentes, pero la vocación olvida las malas condiciones.</p> |

**Tabla resumen: Condiciones materiales de trabajo docente**

A continuación se presenta una tabla que resume y compara las diferentes percepciones de los docentes entrevistados acerca de las condiciones materiales de trabajo docente.

|                               | <b>Docentes Insatisfactorio/básico</b>   | <b>Docentes Competente/destacado</b>  |
|-------------------------------|--|---|
| <p><b>Infraestructura</b></p> | <p><i>Principiante:</i></p> <p>No hay espacios físicos para el uso de los profesores, no hay casino.</p> <p><i>Intermedios:</i></p> <p>Es necesario tener un comedor, los docentes no descansan porque están preocupados de problemas de</p> | <p><i>Principiantes:</i></p> <p>Hay alta influencia de los espacios físicos en la labor docente. Los espacios físicos son adecuados, como casino o lugares de descanso, pero sería ideal tener menos alumnos en la sala.</p> <p><i>Intermedios:</i></p> |

|                               |   |  |
|-------------------------------|---|--|
|                               | <p>estudiantes.</p> <p><i>Consolidados:</i></p> <p>No tienen casino, los baños son chicos, no hay lugares para descansar ni para oficinas; las salas tienen mala acústica y mucho ruido ambiente. Faltan más espacios para la actividad física de los estudiantes.</p>  | <p>Hay una buena sala de profesores, falta un casino y lugar de descanso. Tienen buenas condiciones físicas para desarrollar el trabajo.</p> <p><i>Consolidados:</i></p> <p>Debido al terremoto, utilizan otro colegio, por lo que no hay espacios físicos propios. Son adecuados los espacios para el descanso y las labores docentes.</p>  |
| <b>Materiales de trabajo</b>  | <p><i>Principiante:</i></p> <p>No hay suficiente material de trabajo, hay desconocimiento de su existencia, carecen de libros.</p> <p><i>Intermedios:</i></p> <p>Los recursos materiales son adecuados, pero hay insuficiente recurso humano (técnicos) que apoye la labor docente.</p> <p><i>Consolidados:</i></p> <p>No utiliza ningún recurso para preparar la clase, ni tampoco recursos tecnológicos. No se pueden lograr aprendizajes con poco materiales, faltan computadores y recursos técnicos.</p> | <p><i>Principiantes:</i></p> <p>Debido a que los recursos son escasos, no se pueden realizar las clases de forma ideal. Es difícil lograr aprendizajes porque los recursos son muy pocos.</p> <p><i>Intermedios:</i></p> <p>Hay buena cantidad de recursos, pero no hay capacitación para utilizarlos, faltan recursos humanos. El colegio no tiene recursos físicos, no hay implementos necesarios.</p> <p><i>Consolidados:</i></p> <p>No tienen los recursos adecuados, dependen de donaciones. Los recursos son importantes, pero lo fundamental es el rol del docente.</p> |
| <b>Exigencias ergonómicas</b> | <p><i>Principiante:</i></p> <p>El trabajo exige forzar mucho la voz, hay mala acústica y muchos ruidos.</p> <p><i>Intermedios:</i></p> <p>La situación de los alumnos, provoca un desgaste físico y emocional de los docentes. Afecta el “ambiente” del contexto.</p> <p><i>Consolidados:</i></p> <p>Debe forzar mucho la voz y permanecer constantemente de pie. Los niños son muy inquietos y hay que forzar la voz.</p>  | <p><i>Principiantes:</i></p> <p>No hay mayores problemas físicos.</p> <p><i>Intermedios:</i></p> <p>Las salas son muy grandes y tienen poca acústica, por lo que hay que forzar la voz, debe hacer mucho esfuerzo subiendo escaleras. Desgaste físico.</p> <p><i>Consolidados:</i></p> <p>Hay costumbre de trabajar en el lugar que es adverso. La presencia de pandillas afecta, desgaste para subir escaleras. Hay buenas relaciones laborales, dificultad para subir escaleras.</p>   |

### Tabla resumen: Satisfacción laboral

A continuación se presenta una tabla que resume y compara las diferentes percepciones de los docentes entrevistados acerca de la satisfacción laboral docente.

|                             | <b>Docentes Insatisfactorio/básico</b>  | <b>Docentes Competente/destacado</b>   |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Diseño de trabajo</b>    | <p><i>Principiante:</i><br/>Verticalidad en la toma de decisiones. Se realiza un esfuerzo autónomo por mejorar, el trabajo se realiza por vocación.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Se toma en cuenta la opinión de los docentes, es necesario crear constantemente, hay que darle sentido al trabajo. El trabajo es autónomo.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Lidera sus clases, se ajusta a las necesidades de cada realidad. No se toman en consideración la opinión de docentes, hay poco espacio para la autonomía y creatividad, le da sentido al trabajo.</p> | <p><i>Principiantes:</i><br/>Se busca constantemente material distintos a los Planes y Programas, el trabajo tiene mucho sentido. La labor es creativa y autónoma.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Las decisiones están subordinadas a lo que plantea el MINEDUC y UTP, alto componente de vocación, se crean lazos con los estudiantes, poder transformador. Se innova en metodologías de aprendizaje.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Hay instancias con otros docentes para evaluar, hay autonomía, profunda vocación, elección por los niños. La creatividad es fundamental, amor por la enseñanza y los niños.</p> |
| <b>Realización personal</b> | <p><i>Principiante:</i><br/>Hay altas expectativas de los resultados que puede tener el trabajo docente, tienen una alta influencia en la sociedad.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Hay satisfacción del trabajo que se realiza en escuelas municipales. Estudiaría pedagogía nuevamente, desde temprana edad era su vocación.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Hay un disfrute del trabajo porque se alcanzan logros, no volvería estudiar pedagogía porque no hay reconocimiento de la sociedad. Volvería estudiar pedagogía, porque es</p>                         | <p><i>Principiantes:</i><br/>Hay un disfrute del trabajo, volvería a estudiar pedagogía nuevamente. Hay un desafío constante en el trabajo con los estudiantes y con el logro de resultados.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Hay un disfrute de la labor docente, volvería a estudiar pedagogía porque tiene una labor transformadora de la sociedad. Se realiza por vocación y un deseo por enseñar.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Hay un disfrute por crear nuevas cosas y trabajar con niños, volvería a estudiar pedagogía. Hay una fuerte responsabilidad por la labor docente. Se siente amor por la</p>        |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | fundamental para estructurar una sociedad.  | enseñanza.  |
| <b>Relaciones con sus superiores y prácticas de liderazgo</b> | <p><i>Principiante:</i><br/>Mucha verticalidad de los superiores, malas relaciones porque no valoran el trabajo docente, no hay aceptación de las propuestas y recomendaciones.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>La relación entre pares y con los superiores es positiva. Hay disparidad de posturas entre docentes y directivos, el empleador monitorea los resultados, las mediciones nacionales.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>La dirección del establecimiento no considera la opinión de los docentes, tampoco hay mecanismos de promoción. No hay preocupación por la comunicación entre docentes.</p> | <p><i>Principiantes:</i><br/>Hay mala relación con los superiores, mucha jerarquización. Los directivos muestran preocupación por los docentes.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Existen algunos mecanismos de recompensa por los resultados de la EDD, debieran existir más recompensas, pero en perfeccionamiento. La dirección considera la opinión de los docentes, existen espacios de discusión.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Poca preocupación de los superiores, no hay mecanismos para perfeccionamiento. Hay preocupación por parte de los directivos, por innovar, por las actividades, etc., las relaciones son positivas. Hay disposición por atender las diferentes problemáticas.</p> |
| <b>Incentivos</b>   | <p><i>Principiante:</i><br/>Existen mecanismos de recompensa, pero no son iguales para todos, hay bonos por alcanzar metas.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>No hay sistemas de recompensa salarial, pero deberían crearse, solo existe la asignación por desempeño difícil pero ha ido bajando. El salario debiera ser mejorado pero no recompensado.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Los incentivos no son lo más importante, hay preferencia por un reconocimiento al trabajo. No hay recompensas salariales, deberían existir estímulos por el esfuerzo, que a veces es dispar.</p>                         | <p><i>Principiantes:</i><br/>No hay sistemas de recompensas, debiera existir bonos de perfeccionamiento y compra de materiales. Mejorar el salario, en vez de incentivos.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Hay recompensas salariales establecidas por MINEDUC: los bienios, la EDD, etc. No existen bonos salariales, los que existen son por resultados SIMCE.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Hay incentivos por excelencia del MINEDUC y por trabajo en escuelas vulnerables. No hay recompensas salariales, si se crearan estímulos habría competencias entre docentes. Hay bonos comunales, incentivos por buenos resultados en EDD.</p>  |

### Tabla resumen: Desempeño Docente

A continuación se presenta una tabla que resume y compara las diferentes percepciones de los docentes entrevistados acerca del desempeño docente.

|  | <b>Docentes Insatisfactorio/básico</b>  | <b>Docentes Competente/destacado</b>   |
|--|---|--|
| <b>Concepto y características de desempeño laboral</b> | <p><i>Principiante:</i><br/>Es la capacidad de la realidad, de organizar y priorizar objetivos en torno a ella, implica dominar la especialidad, estudiar permanentemente y trabajar en equipo.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Es cumplir con las obligaciones estructuradas. El centro del desempeño es el estudiante y se plasma en ser buen profesor, buen orientador, planificador y evaluador.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Inculcar valores y educar para ser alguien. Capacidad de lograr buenos resultados, principalmente en términos valóricos, es fundamental la innovación, comprensión y respeto por los estudiantes, también la dedicación a la labor.</p> | <p><i>Principiantes:</i><br/>Un docente que planifica, que tiene empatía con sus estudiantes, que trabaja de acuerdo a los planes y programas, que cumple los plazos, tiene dominio conceptual, comparte con otros docentes. Se plasma en las cualidades de responsabilidad, seriedad, resultados, dedicación, ética y profesionalismo.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Se relaciona con el buen manejo de lo que se enseña, tener estrategias, compromiso y enseñar valores. Se necesita una buena remuneración, adecuada infraestructura, recursos, materiales, oportunidades de perfeccionamiento. Resultados en la EDD.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Un buen desempeño implica iniciativa, responsabilidad, trabajo en equipo, respeto por la diversidad. No es solo una labor de aula, implica perseverancia y entrega.</p> |
| <b>Competencias laborales docentes</b>                 | <p><i>Principiante:</i><br/>Tener dominio de la especialidad, estudiar de forma permanente y en equipo, el empleador no tiene criterios claros de evaluación.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Tener empatía, ponerse en el lugar de los estudiantes, ser comprensivo, escuchar, pero mantener la autoridad, los criterios del empleador no son claros. Dominar</p>   | <p><i>Principiantes:</i><br/>El empleador considera aspectos formales, no la calidad de enseñanza. Un buen docente debe ser creativo, estudioso, con capacidad de autocrítica y de análisis, el empleador considera las evaluaciones, la experiencia y la responsabilidad.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Manejar contenidos, metodologías, tener una posición valórica, respeto por los demás.<br/>Manejar los contenidos, vocabulario acorde al</p>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>el currículum, el programa, conocer a los estudiantes, ser empático, formador de valores.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>El empleador considera el currículum del docente y el dominio de grupo. Actualización de los conocimientos, en los intereses de los jóvenes, el empleador considera las evaluaciones con indicadores poco objetivos en algunos casos.</p>  | <p>contexto.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Amar lo que realiza y esforzarse por ello, el empleador se preocupa por los resultados, pero no considera los medios para conseguirlos. Es importante “querer” hacer las cosas bien, objetivos claros, manejar los contenidos, estar constantemente perfeccionándose, el empleador considera la disposición, en el trabajo y en las evaluaciones. Relacionarse de buena manera con las personas, la actitud y preparación, el empleador se fija en estos mismos factores.</p>   |
| <p><b>Trabajo en equipo y relaciones con sus pares</b></p> | <p><i>Principiante:</i><br/>El muy relevante el trabajo en equipo, ya que se pueden articular objetivos y contextualizar el aprendizaje.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Es importante el trabajo en equipo, pero hay trabajar para realizarlo (falta de tiempo y espacio para hacerlo). Es más eficiente trabajar con los pares, para compartir experiencias, lo que implica una ganancia para el estudiante.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>No tiene trabajo común con los pares, cada docente planifica en forma individual, hay un intento por relacionar las asignaturas. El trabajo colectivo es muy relevante.</p> | <p><i>Principiantes:</i><br/>Es muy importante la opinión de otros docentes y tener buenas relaciones con ellos. El trabajo grupal es totalmente necesario, hay poco tiempo para la reflexión entre pares.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Es muy relevante trabajar con otros docentes para reflexionar, pero hay cierta agresividad de los docentes que a veces limita la reflexión. El trabajo en equipo permite adoptar nuevas metodologías.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>El trabajo con los pares sirve para retroalimentarse, pero hay falta de tiempo. El trabajo colectivo permite compartir los avances. Es importante el trabajo colectivo y el individual, ya que ambos permiten mejorar.</p> |

### Tabla resumen: Evaluación de Desempeño Docente

A continuación se presenta una tabla que resume y compara las diferentes percepciones de los docentes entrevistados acerca de la Evaluación de Desempeño Docente.

|                               | <b>Docentes Insatisfactorio/básico</b>  | <b>Docentes Competente/destacado</b>  |
|-------------------------------|---|---|
| <b>Conocimiento de la EDD</b> | <p><i>Principiante:</i><br/>No considera el contexto en el cual se trabaja, las características del curso y el proceso de aprendizaje.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Para obtener buenos resultados en la EDD, es importante trabajar en la casa y la ayuda externa. Es importante planificar, evaluar y visitar constantemente los cursos.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>La EDD no tiene relación con la realidad, no hay libros de apoyo para realizarla, se necesita mucho tiempo y no se dan esos tiempos, se debe mentir para cumplir con ella.</p>   | <p><i>Principiantes:</i><br/>Las características de los estudiantes influyen en los resultados, ya que depende de su disposición. Realizar una buena clase grabada es fundamental.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Tiene relación con la formación académica y la experiencia que se ha acumulado. El tiempo para prepararla es importante para obtener buenos resultados.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>El tiempo dedicado al portafolio es fundamental. Es importante la sistematicidad en el trabajo y compartir experiencias con otros docentes. Es necesario el estudio y realizar las cosas bien.</p>  |
| <b>Percepción de la EDD</b>   | <p><i>Principiante:</i><br/>Es una forma de objetivar lo que no es objetivable, mantendría la evaluación par y la clase filmada, modificaría el portafolio. No existen los incentivos para realizar la EDD.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>La EDD no evalúa el proceso, es una medición poco objetiva, se necesita realizar una evaluación que se ajuste a las diferentes realidades de las escuelas. Sirve para evidenciar las fortalezas y debilidades, pero la forma de evaluar no es correcta, menos importancia al portafolio y más a la evaluación en terreno.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>Debe mejorar lo valórico y las responsabilidades, no sólo evaluar a los municipales. La EDD tiene muchas falencias, es poco objetiva y no considera los aspectos del contexto.</p> | <p><i>Principiantes:</i><br/>La EDD es necesaria, pero no considera variables importantes y le falta veracidad. Es necesaria e importante, principalmente la planificación y las pautas de evaluación, considerar variables contextuales.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>La EDD no refleja la realidad, mantendría el portafolio y el reporte de terceros, no incluiría la clase filmada porque no refleja la realidad, falta un espacio para intercambiar opiniones. Deberían considerarse lo que ocurre en la sala.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>La EDD tiene poca objetividad, mantendría el portafolio, incorporaría una devolución detallada con las fortalezas y debilidades para mejorar la práctica docente. La EDD sirve para que el docente pueda evidenciar si lo está realizando bien o no, la evaluación se ha desvirtuado porque se paga por los portafolios, modificaría que la clase filmada fuera sorpresiva.</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Percepción de la relevancia de la EDD</b></p> | <p><i>Principiante:</i><br/>Deberían considerarse las diferencias socioeconómicas de los colegios, debe incorporarse el trabajo colectivo.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Si bien en la entrevista a los pares se consideran algunos aspectos sociales, deberían considerarse mucho más en toda la evaluación. El docente debe adaptarse a las condiciones de trabajo, no debe considerarse en la EDD.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>La EDD no considera el contexto social del colegio y los problemas administrativos de éste. Hay poca consideración de los factores del contexto en la evaluación.</p> | <p><i>Principiantes:</i><br/>Se debiera considerar el contexto del docente. Se deberían considerar las condiciones de trabajo en la EDD, hay variables que no se consideran.</p> <p><i>Intermedios:</i><br/>Las condiciones sociales y materiales influyen en el desempeño docente, el contexto del colegio debe considerarse, porque afecta el rendimiento de los docentes. Deben considerarse aspectos sociales y materiales en la EDD, las realidad de los establecimientos son distintas.</p> <p><i>Consolidados:</i><br/>No es lo mismo cuando los recursos son pocos, influyen las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Las diferencias de las escuelas no se consideran totalmente en la EDD.</p> |
|---|--|---|