



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

SISTEMA DE RECONOCIMIENTO: SIGNIFICADOS QUE ATRIBUYEN LOS/AS PROFESORES/AS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA BARRANCAS AL PROCESO EVALUATIVO CONTEMPLADO EN EL SISTEMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa

Camila Angélica Olivares González

**Director de Tesis:
Manuel Silva Águila**

Santiago de Chile, año 2022

Resumen

Autor/a: Camila Olivares González

Profesor guía: Manuel Silva Águila

Grado académico: Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa

Título de la tesis: “Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente”.

Este estudio tiene el propósito de ahondar en los discursos de profesores/as de enseñanza básica y media que ejercen docencia en establecimientos educacionales dependientes de un Servicio Local de Educación de la Región Metropolitana, respecto al Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente. Este sistema emana de la Ley N°20.903, concibiéndose como un proceso evaluativo integral, cuyo objetivo es promover y fortalecer la profesionalización docente hasta un nivel esperado, contemplando experiencia profesional y resultados en dos instrumentos de evaluación: Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos. Consecuentemente, los resultados posibilitan la progresión de tramos, asociados a determinados niveles de remuneración.

Esta investigación enmarcada en la metodología cualitativa de estudio de caso, en la que se aplicaron entrevistas en profundidad y grupo de discusión revela que dicho sistema se sustenta en las premisas neoliberales del esfuerzo individual, obviando su objetivo. Consiguientemente, se trata de dispositivos orientados a captar resultados y no procesos, de ahí que su fin formativo sea imperceptible. Señalar que sus consecuencias económicas y laborales tensionan la autoestima profesional y el reconocimiento social de los/as evaluados/as. En efecto, precisan que las formas de evaluación conecten con los contextos específicos en donde se desarrolla el trabajo docente.

Correo electrónico: camila_1600@hotmail.com

Palabras claves: Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente; evaluación docente; carrera docente.

Agradecimientos

La realización de esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración desinteresada de personas, quienes destinaron amablemente lo más valioso que existe en estos días, su tiempo.

Pues bien, quiero expresar mis más sinceros agradecimientos al profesor Manuel Silva, director de esta Tesis. Sus aportaciones, sugerencias y la confianza depositada en mí, contribuyeron significativamente a la realización de este estudio. De igual forma, atesoro las orientaciones y apoyo recibido de parte de la profesora Mónica Llaña durante el Taller de Tesis.

Por otra parte, valoro y agradezco la participación de profesoras y profesores que ejercen labores en establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, permitiéndome aprender y sentir con cada uno/a, a través del diálogo sobre su realidad, experiencias, luchas cotidianas e ideas de transformación.

Índice

1. Introducción	1
2. El problema y su importancia	3
2.1. Pregunta de la investigación.....	11
2.2. Objetivos de la investigación.....	11
2.2.1. Objetivo general.....	11
2.2.2. Objetivos específicos.....	11
3. Antecedentes empíricos y teóricos	12
3.1. Antecedentes empíricos.....	12
3.1.1. Evaluación educativa: antecedentes referidos a su conceptualización y tipología.....	12
3.1.2. Revisión de literatura en torno a evaluación de desempeño y carrera profesional docente en el contexto internacional.....	16
3.1.3. Revisión de literatura: aportes sobre el Sistema de Reconocimiento.....	20
3.1.4. Neoliberalismo y Educación: el caso chileno.....	23
3.1.5. Rendición de cuentas y políticas educativas orientadas a la estandarización y responsabilización por desempeño.....	27
3.1.6. Políticas orientadas hacia el fortalecimiento de la profesión docente.....	34
3.1.7. Antecedentes históricos referidos a la construcción del sistema de evaluación de desempeño docente en Chile.....	38
3.1.8. Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente: características e instrumentos evaluativos presentes en el marco legal.....	44
3.1.9. Ley N°20.903: aproximación al Sistema de Reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente.....	52
3.2. Antecedentes teóricos.....	61
3.2.1. Noción de reconocimiento a partir de los postulados de Axel Honneth.....	61
3.2.2. El interaccionismo simbólico: aportes teóricos y principios metodológicos en base a los planteamientos de Herbert Blumer.....	71
4. Metodología de la investigación	76
4.1. Enfoque de la investigación.....	77

4.2. Diseño de la investigación.....	79
4.3. Contexto social y educativo de estudio.....	82
4.4. La muestra.....	86
4.5. Técnicas de investigación.....	88
4.5.1. La entrevista en profundidad.....	89
4.5.2. Grupo de discusión.....	92
4.6. Guion temático.....	94
4.7. Criterios de credibilidad.....	95
5. Análisis de datos.....	96
5.1. Resultados de la investigación.....	100
5.1.1. Categoría N°1. Sistema de Reconocimiento y sus características: acuerdos, desacuerdos y propuestas de mejora al proceso evaluativo.....	102
5.1.2. Categoría N°2. Apoyos recibidos o necesarios que influyen en los resultados obtenidos.....	113
5.1.3. Categoría N°3. Peso de calificación y puntajes.....	124
5.1.4. Categoría N°4. Lógicas de mérito individual versus desarrollo profesional....	131
5.1.5. Categoría N°5. Incongruencias entre las formas de evaluación y las condiciones de trabajo docente.....	135
5.1.6. Categoría N°6. Intensificación del trabajo docente.....	141
5.1.7. Categoría N°7. Tensión en torno a la autoestima profesional y reconocimiento social.....	146
5.1.8. Categoría N°8. Factores de riesgo y consecuencias en la salud.....	149
5.1.9. Categoría N°9. Deterioro del clima laboral.....	151
6. Conclusiones de la investigación.....	152
6.1. Proyecciones de investigación.....	159
7. Bibliografía.....	160
8. Anexos.....	169

Índice de tablas

Tabla 1. Instrumentos de evaluación asociados a la Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente y sus correspondientes ponderaciones.....	49
Tabla 2. Comparativa entre Evaluación Docente y Sistema de Desarrollo Profesional Docente.....	60
Tabla 3. La codificación: entrevistas en profundidad.....	170
Tabla 4. La codificación: grupo de discusión.....	220
Tabla 5. Preguntas y objetivos a los que contribuyen.....	243
Tabla 6. Preguntas y objetivos a los que contribuyen.....	365

Índice de figuras

Figura I. Categorías construidas a través del análisis por teorización anclada.....	101
Figura II. La categorización, análisis por teorización anclada.....	156
Figura III. Elaboración propia sobre la categorización de códigos, sustentado en el análisis por teorización anclada.....	235

1. Introducción

En Chile, las consecuencias de la instalación del “modelo de mercado educativo” (Assaél, et al., 2011, p.314) han sido múltiples, influyendo en el sentido de la educación y el rol de los y las docentes. Asimismo, el debate en torno a la eficacia y la calidad de la educación, enfocado en la exacerbación de resultados y desempeños ideales en evaluaciones estandarizadas han fracturado profundamente el sistema educativo, sostenido en la idea de que el éxito o fracaso de una institución educativa depende en gran medida de la calidad del desempeño de sus docentes (Schulmeyer, 2002). En este sentido, mecanismos de rendición de cuentas han sido incorporados y aplicados sistemáticamente para medir el rendimiento de estudiantes y profesores/as, configurando un ejercicio rutinario en sus prácticas.

Centrando nuestro foco en evaluaciones de desempeño docente, sus propósitos de instalación están en el fortalecimiento de la profesionalización, encontrando sus cimientos en el sistema de calificaciones que impulsaba el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Baleriola, Ramírez y Sisto, 2022). Desde luego, el modelo fue perfeccionado, involucrando la participación del Colegio de profesores en la construcción de la Evaluación Docente, sin embargo, la publicación de nuevos marcos legales incorporó modificaciones, definiendo un rumbo distinto en el modelo de evaluación consensuada y respaldada por el magisterio. En esta línea, durante el año 2016, se publica la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

El Sistema en cuestión, tiene por objetivo “contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes” (Ministerio de Educación, 2016, p.4). Por consiguiente, busca regular y beneficiar la actualización de conocimientos disciplinarios y pedagógicos del profesorado, las reflexiones pedagógicas vinculadas al trabajo colaborativo y el fortalecimiento de competencias orientadas a la inclusión educativa. A su vez, incluye un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, estableciendo un proceso evaluativo de carácter integral, cuyo propósito es el reconocimiento de la experiencia y el afianzamiento de saberes y competencias de índole pedagógicos y disciplinarios a demostrar por los y las docentes durante su ejercicio profesional. Considera también, un procedimiento de progresión por medio de tramos.

Consecuentemente, cada año, en los meses de junio y julio, profesores y profesoras del contexto nacional son notificados sobre la validación de datos en la Plataforma DocenteMás, presagio de su habilitación para participar en el proceso de Reconocimiento. Para algunos/as, se trata de una opción a considerar –permitiéndoles progresar en la carrera docente- mientras que, para otros/as, constituirá una experiencia obligatoria. El proceso inicia con la elaboración del instrumento portafolio y finaliza con la rendición de la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos. Al año siguiente, los resultados de cada instrumento son entregados en fechas distintas, prosiguiendo con la asignación de tramo.

Por lo anterior, este estudio versa en el paradigma epistemológico de la fenomenología y en el enfoque cualitativo, presentando un carácter comprensivo e interpretativo, teniendo como objetivo comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

Si bien existe una amplia literatura en torno a evaluación de desempeño docente, permitiendo alumbrar el propósito investigativo que nos mueve, definiendo aquello que se ha hecho y se sabe, constatamos escasa profundización respecto a los instrumentos evaluativos que emanan del marco legal, es decir, del actual portafolio (incluyendo el módulo de trabajo colaborativo) y de la prueba. De igual forma, la revisión efectuada develó un vacío en cuanto a la incidencia de la experiencia profesional y de los resultados conseguidos en las formas de evaluación en la progresión de tramos, aspecto considerado en el presente estudio. Al respecto, señalar que, la mayoría de estudios preliminares afines al fenómeno investigativo se vinculan únicamente a la Evaluación Docente (Ley N° 19.961), antecediendo a la publicación y funcionamiento del Sistema de Reconocimiento.

Así, la relevancia de esta investigación recae en los hallazgos que emergen del testimonio de profesores/as encasillados/as en distintos tramos del desarrollo profesional, al

adentrarnos en su realidad, permitiéndonos comprender la complejidad del sistema, identificar y describir las características de los instrumentos de evaluación, además de las facilidades, dificultades, importancia y tensiones atribuidas.

2. El problema y su importancia

La idea de investigación se centra en los significados de profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, referidos al Sistema de Reconocimiento que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente. De esta forma, se pretende acrecentar la evidencia empírica existente respecto a evaluaciones de desempeño individual aplicadas a los/as profesionales de la educación, visibilizando experiencias asociadas al proceso evaluativo que emana de la Ley N°20.903, contribuyendo a la comprensión de evaluaciones de desempeño individual, carrera docente y la mejora del desarrollo profesional de los actores y actrices considerados/as.

A raíz de las transformaciones neoliberales llevadas a cabo en Chile desde la ruptura democrática de 1973, se instauró un sistema educativo amparado en estos ideales, teniendo continuidad en los gobiernos de transición. En la actualidad, tanto desde movimientos sociales como de políticas gubernamentales se busca superar la mercantilización del sistema educativo. Así, se ha “calificado el modelo chileno de “experimental”, pues se implementaron (en plena dictadura militar) sin contar con evidencia empírica alguna que las avalara, un conjunto de políticas basadas en los postulados neoconservadores de economistas como Friedrich Hayek o Milton Friedman” (Assaél et al., 2011, p. 306). Al respecto, el sistema educativo chileno se orientó en función del mercado, por medio de políticas públicas educacionales, las que han incurrido desde el desmantelamiento de la educación pública, desligando al Estado de su responsabilidad histórica, el gerenciamiento en cuanto a organización y gestión de los establecimientos educacionales, hasta la implementación de una lógica de competencia escolar, mediante la aplicación de instrumentos evaluativos estandarizados. De este modo, el Estado regula el sistema educativo en función del currículum y logro de estándares nacionales a través de la evaluación, clasificación, difusión del desempeño, además de la sujeción de consecuencias ligadas a resultados obtenidos de la

aplicación de instrumentos evaluativos (Falabella, 2015). Dichos instrumentos de evaluación de carácter estandarizado no solo aplican a estudiantes -sino también- a docentes, antecedente que será abordado con posteridad.

Evidentemente, las instituciones educativas debieron enfrentar múltiples requerimientos sin adoptar cambios trascendentales en su orgánica, lo que repercutió en la labor de los/as profesores/as. A inicios de la década del noventa, es posible dar cuenta de un profundo deterioro en la profesión docente, producto de las vicisitudes ya mencionadas. En este sentido, las políticas públicas educacionales sustentadas en la lógica neoliberal contribuyeron en la modificación de aspectos sustanciales del trabajo docente (Cornejo, 2006). Por tanto, se puede señalar que durante la década de los noventa se intenta revertir el inminente debilitamiento de la formación y profesión docente mediante políticas y programas impulsados por los gobiernos de turno, aun así, los y las profesionales de la educación se ven afectados por la precarización y sobrecarga de trabajo, sumado a reformas enfocadas en beneficiar la calidad del sistema educativo, bajo la óptica de que éste, depende de la idoneidad de su ejercicio, adjudicándoles responsabilidad en lo que atañe a mejorar y asegurar la calidad, conduciendo al innegable debilitamiento de la autonomía profesional docente.

Efectivamente, ante la necesidad de responder a las complejidades de la sociedad actual, las instituciones educativas y, en consecuencia, los/as profesionales de la educación se ven forzados a cubrir dichas necesidades. Sin ir más lejos, Pérez (2004) sostiene que:

En la mayoría de los estudios teóricos y en las propuestas o proyectos de reforma, la necesaria transformación de la escuela y el incremento de la calidad de la enseñanza se vinculan habitualmente con la modificación de la función docente y el necesario enriquecimiento de su desarrollo profesional. (p.180)

Por tanto, el desarrollo profesional docente se concibe como una de las piedras angulares, sustentando una serie de políticas y programas vinculantes a educación, cuyo objetivo es incrementar el prestigio y atractivo de la profesión docente. Durante el año 1998

se llevan a cabo negociaciones que permiten forjar de manera incipiente el sistema de evaluación docente, poniéndose en marcha a partir del año 2003. Cabe mencionar, que la Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente es publicada al año siguiente (2004), dirigida exclusivamente a profesores/as que se desempeñaban en establecimientos educacionales de dependencia municipal. El Reglamento sobre Evaluación Docente explicita en sus disposiciones generales que -dicha Ley- debe entenderse como

[un] sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula, de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo (...), con niveles de desempeño que corresponden a destacado, competente, básico o insatisfactorio. (Ministerio de Educación, 2004, p. 2)

La instauración de políticas y programas dirigidos a la regulación directa o indirecta de la formación docente es una constante. En este sentido, “se institucionaliza un modelo de rendición de cuentas externo sobre el quehacer de escuelas y de docentes, reduciendo su autonomía profesional” (Adlerstein, et al., 2020, p.209). Por tal motivo, se persigue el mejoramiento del sistema educativo a través de la aplicación de evaluaciones de desempeño, acompañadas de incentivos económicos.

En el marco de continuidad de la reforma educacional, con la intención de generar transformaciones consistentes en el ejercicio docente, se promulga y publica en el año 2016 la Ley N°20.903. Esta Ley crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuyo objetivo es “reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula” (Ministerio de Educación, 2016, p.15). En efecto, los/as docentes de sectores municipales, particulares subvencionados, de administración delegada y Servicios Locales de Educación, en el transcurso de su vida profesional podrán avanzar en cinco tramos (inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II), lo que implica demostrar competencias alcanzadas y

experiencia profesional, mediante el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente. En concordancia a la progresión de tramos, los y las profesionales de la educación acceden a niveles de remuneración establecidos.

A propósito, urge especificar que el Sistema de Reconocimiento se concibe como un proceso de carácter evaluativo para acceder a la progresión paulatina. Contempla años de experiencia profesional y resultados en dos instrumentos, los cuales miden la consecución de los estándares de desarrollo profesional en base a dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza y el manejo de las bases curriculares. De esta forma, este proceso evaluativo recoge experiencia, competencias y saberes de índole pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los/as docentes, permitiéndoles avanzar en etapas del desarrollo profesional, las que se conceptualizan técnicamente como tramos. De allí que, los/as profesionales de la educación al lograr una determinada experiencia profesional y un nivel de competencias y habilidades profesionales, obtienen el anhelado reconocimiento, permitiéndoles “percibir asignaciones, avanzar en su desarrollo profesional y asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento, de conformidad a esta Ley” (Ministerio de Educación, 2016, p.20). Al respecto, podría señalarse que los/as profesores/as obtendrían apreciación social, producto de sus capacidades individuales y rendimiento en dicho proceso evaluativo, ya que es el medio que les posibilita progresar en tramos y, en este caso, dichos tramos proporcionan reconocimiento a nivel profesional. En palabras de Honneth (2011)

La apreciación social de una persona se mide según su aportación a la sociedad en forma de un trabajo organizado formalmente. Las relaciones de reconocimiento respecto a la apreciación social están entrelazadas, en alto grado, con la distribución y la organización del trabajo social. (p.141)

Por tanto, el trabajo constituye un elemento relevante que permite indagar la apreciación social de una persona, puesto que las profesiones dependen de la valoración atribuida por la sociedad, vinculándolas a “oportunidades de respeto y grados de inteligencia” (Honneth, 2011, p.71). En consecuencia, la sociedad crea las condiciones de reconocimiento.

Por esta razón, considerar experiencias de docentes en ejercicio nos permitirá adentrarnos en la interpretación que le otorgan al control vía evaluación y garante de calidad, basado en el desempeño, atendiendo a la responsabilización individual que acarrea, considerando la posible desconfianza hacia el profesional que obtenga resultados deficientes que le impida avanzar al nivel esperado, pudiendo afectar su reconocimiento social, al vivenciar una experiencia de desprecio o, por el contrario, experiencias asociadas a la obtención de resultados óptimos en los instrumentos evaluativos, lo que conllevaría alcanzar un nivel esperado de consolidación en lo que refiere a competencias profesionales. Lo descrito, son algunos de los aspectos a develar, a través de la presente investigación.

Retomando el proceso evaluativo en cuestión, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en conjunto con la Agencia de la Calidad de la Educación se encargan de la elaboración de los instrumentos de evaluación. Así, encontramos un instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, referido a la disciplina y nivel que imparte el/o la evaluado/a y un portafolio de competencias pedagógicas que se enfoca en evaluar las prácticas de docentes en función de las variables de contexto (Ministerio de Educación, 2016). En lo que respecta al portafolio, podemos mencionar que está constituido por tres módulos. El módulo 1 consta de tres tareas: planificación, evaluación y reflexión. El módulo 2 consiste en la presentación de una clase grabada y, en el módulo 3, los y las docentes deben describir una experiencia de trabajo colaborativo. Sumado a lo anterior, se incluye una pauta de autoevaluación, una entrevista por el/o la evaluador/a par y el informe de referencia de terceros.

En concreto, este sistema evaluativo no ha estado exento de críticas, pese a que su objetivo es beneficiar el desarrollo y ejercicio de la docencia. Al respecto, Mario Aguilar¹, figura representativa del Colegio de Profesores ha mencionado que se basa en “un modelo pedagógico hegemónico y funcional a una mirada economicista y productivista de la sociedad: el modelo por competencias” (El Desconcierto, 2017). Previa a la publicación de esta propuesta ministerial, ya se señalaba que recaía en la introducción de esquemas propios

¹ Mario Aguilar Arévalo fue presidente del directorio nacional del Colegio de Profesores de Chile desde el año 2017 al 2020. Actualmente es el presidente del Regional Metropolitano del Colegio de Profesores, cargo a desarrollar desde el año 2021 al 2024.

de una economía de mercado en la educación, ya que los salarios docentes se flexibilizarían, al estar sujetos a alzas o bajas de los resultados obtenidos de los instrumentos estandarizados de evaluación (González, 2012). Por ende, el descontento se puntualiza en la analogía con la lógica neoliberal, específicamente, en que el salario dependa de una evaluación de desempeño individual y que la estabilidad laboral esté supeditada a ello.

Asimismo, nudos críticos vinculados al Sistema de Desarrollo Profesional Docente han respaldado movilizaciones sociales, como la llevada a cabo durante el año 2019, liderada por profesores/as, quedando de manifiesto en demandas incluidas en su petitorio. Estas eran: fin al doble proceso de Evaluación Docente y Carrera Profesional Docente y, transparencia y retracto. En lo relativo a ellas, el Ministerio de Educación planteó propuestas. Para la primera, explicitó que se presentaría un proyecto de ley que pondría fin al doble proceso de evaluación docente, lo que conllevaría a que quienes estén en la Carrera Docente, se encontrarán sujetos únicamente al proceso de evaluación referente a la Ley N°20.903, sin perjuicio de las atribuciones del Ejecutivo en lo que respecta a proponer mejoras al sistema en cuestión. Asimismo, se comprometía a que el proyecto de ley se presentaría en el transcurso del año 2019, procurando regir a partir del 2020. En cuanto a la segunda demanda, la respuesta consistió en que el Ministerio de Educación convocaría al Colegio de Profesores a participar como observadores en el proceso de corrección, con el objetivo de otorgar mayor transparencia al Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Colegio de Profesores, 2019). Pese a futuras mejoras a la Carrera Docente, el Sistema de Reconocimiento para la progresión sigue manteniendo su esencia, es decir, se trata de un proceso evaluativo que incide en la trayectoria profesional de los y las profesores/as.

Pues bien, la presente idea de investigación apela a una indagación en profundidad sobre el proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Si bien es cierto, existe literatura e investigaciones que abordan críticamente las evaluaciones de desempeño individual, llevadas a cabo por el Colegio de profesores, el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), el Movimiento por la Unidad Docente (MUD), por sólo mencionar algunos, en donde se han explicitado aspectos críticos, dejando de manifiesto que “sobre un discurso arropado como motivación, se esconde una presión

permanente por rendir, en desmedro de los procesos educativos que ocurren al interior de las comunidades educativas y del aula” (OPECH, 2015, p. 2). De ahí, se torna imperioso considerar los discursos de docentes que han participado o participarán del proceso evaluativo, accediendo a sus experiencias, a fin de atender al compromiso colectivo docente. Tal y como lo señala Apple y Cavieres (2016), se requiere documentar la voz de profesores/as “en momentos que las políticas docentes intentan controlar y limitar su profesión” (p. 275) y, más aún, al evidenciar investigación actual escasa que aborde la comprensión de evaluaciones de desempeño individual que influyen en la trayectoria profesional, significadas por sus protagonistas.

Por todo lo anterior, este estudio se justifica en la necesidad de comprender significados referentes al fenómeno en estudio. Al poner de manifiesto la idea de comprender significados resulta necesario abordar el interaccionismo simbólico desarrollado por Blumer (1982), quien sostiene que “el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan” (p.4). A partir de esta aseveración, podríamos decir que el significado que un/a profesor/a atribuya al Sistema de Reconocimiento, procederá de la interacción social. En efecto, en la interacción misma surge y se constituye el significado.

A su vez, esta investigación se sitúa en el paradigma de base cualitativo, pues busca desentrañar significados que atribuyen determinados actores sociales, en este caso; profesores/as, a fenómenos humanos como lo es el proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En concreto, la investigación cualitativa presenta un claro interés hacia la comprensión de la realidad, la cual tiene lugar en un contexto dado (Pérez, 1998), favoreciendo así, la aproximación a los significados de los y las docentes.

Este estudio recogerá la voz de actores y actrices situados/as en un contexto específico, pues; como se ha señalado, se trata de profesores/as que ejercen docencia en establecimientos educacionales cuya dependencia recae en el Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Así, cobra relevancia ahondar en los diferentes significados que atribuyen

al fenómeno en estudio en este espacio común, reconociendo que existen discursos heterogéneos, que nutrirán la comprensión del proceso evaluativo de interés.

Por cierto, no deja de ser importante la decisión de situarnos en este contexto, en donde se ha transitado desde una administración municipal a una nueva institucionalidad, de acuerdo a la Ley N°21.040 que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, cuyo objetivo reside en proveer una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, valorando las características locales y regionales (Ministerio de Educación, 2017) y, para consolidar lo propuesto, el rol y compromiso de los/as profesionales de la educación es fundamental.

En consonancia a lo detallado, se formula la siguiente interrogante que orientará esta investigación:

¿Qué significados le atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

2.1. Pregunta de la investigación

¿Qué significados le atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

2.2. Objetivos de la investigación

2.2.1. Objetivo general

Comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

2.2.2. Objetivos específicos

-Identificar y describir las características que otorgan los/as profesores/as al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, y a los instrumentos de evaluación que lo conforman (portafolio y evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos), a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

-Describir las dificultades y facilidades que los/as profesores/as otorgan al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

-Identificar la importancia que los/as profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente.

-Identificar las tensiones que atribuyen los/as profesores/as en torno al proceso evaluativo estipulado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

3. Antecedentes empíricos y teóricos

En la investigación cualitativa la definición y construcción del objeto radica en el/la investigador/a y en las decisiones que considere pertinentes para ésta, convirtiendo la información en significación, dado que “el mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p.77). De este modo, desentrañar significados de acuerdo a los objetivos de la investigación es prioridad. Así y todo, la revisión de antecedentes -ya sea- investigaciones preliminares y teoría, adquiere relevancia para establecer aquello que se ha hecho y se sabe sobre el fenómeno que nos mueve, posibilitándonos sustentar el problema de la investigación. Consecuentemente, se propone a continuación una revisión adscrita a aportes ya existentes sobre evaluación educativa, evaluación de desempeño y carrera profesional docente en el contexto internacional y nacional, antecedentes empíricos y teóricos referidos a la imbricación del modelo neoliberal en educación, rendición de cuentas y políticas educativas conducentes a la estandarización y responsabilización por desempeño, y un breve recorrido de políticas orientadas hacia el fortalecimiento de la profesión docente, enfocado en los marcos legales que crean la Evaluación Docente y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a fin de propiciar la comprensión del fenómeno en estudio.

Siguiendo esta línea, la teoría estará dada por la noción de reconocimiento a partir de los postulados de Axel Honneth y el interaccionismo simbólico basado en los aportes y principios metodológicos planteados por Herbert Blumer.

3.1. Antecedentes empíricos

3.1.1. Evaluación educativa: antecedentes referidos a su conceptualización y tipología

La evaluación es –evidentemente- un dispositivo clave en el ámbito de la educación, dado que, orienta el sentido de ésta y el de los objetivos que la envuelven y caracterizan. Por tanto, se hace necesaria su discusión en base a antecedentes afines a su conceptualización y tipología y, para ello, es imprescindible reconocer la existencia de una pluralidad conceptual

en donde coexisten diferentes e incluso contradictorias ideas sobre ella, quedando de manifiesto en palabras de Casanova (1997)

al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación. (p.57)

Así, su conceptualización ha contemplado aspectos variados; algunos de carácter técnico y otros más bien valóricos, tendientes a la construcción de sociedades más justas y participativas, respondiendo al modelo de evaluación que ha emanado en determinados contextos históricos. En este sentido, para Tyler (1950) la evaluación debía entenderse como el proceso que determinaba hasta qué punto los objetivos educativos habían sido conseguidos. Por su parte, Cronbach (1963) sostenía que la evaluación consistía en recoger y utilizar información con la finalidad de tomar decisiones sobre un programa educativo. En una línea similar, se le ha atribuido el fin de comprobar en forma sistemática en qué medida los objetivos establecidos con antelación han sido alcanzados, a través de resultados (Lafourcade, 1972). Así también, Nevo (1983) definía la evaluación como el proceso que proporciona razones sólidas que propician una correcta toma de decisiones.

En función de lo expuesto, Casanova (1997) plantea que la evaluación ha sido comprendida y asociada durante un largo periodo de la historia pedagógica como medida. A saber, en la actualidad se ha transitado a definiciones que integran un modelo de evaluación cualitativo, orientado a mejorar aprendizajes de todo tipo y optimizar los procesos educativos, sin embargo, nociones o nuevas políticas sobre evaluación se ven constreñidas – en la práctica- debido a la exigencia de un cambio de mentalidad, a la presión que ejerce el modelo social sobre el educativo o por la necesidad de modificaciones de índole estructurales y organizativas que demanda el sistema escolar. Consiguientemente, conceptualizaciones actuales amplían sus posibilidades de actuación, plasmándose en la siguiente definición:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1997, p.60)

Asimismo, dicho autor agrega que la clave para la mejora del sentido de la evaluación recae en los siguientes aspectos:

- a. Detectar la necesidad de aprendizaje en el momento en que ésta se produce y no después; pues, solo así, contribuirá a la aclaración y a la superación del error identificado.
- b. De acuerdo a lo anterior, el error detectado no tiene efectos sancionadores, al no implicar un juicio negativo acerca del/o la evaluado/a, al contrario, apuntaría a la superación de la necesidad identificada.

Este nuevo sentido de la evaluación exige “su cambio real de contenido y su funcionalidad con la que se aplica” (Casanova, 1997, p.63). En lo que refiere a tipología, el especialista aludido categoriza las distintas posibilidades de aplicación de la evaluación de la siguiente forma: i) por su funcionalidad (sumativa- formativa), ii) por su normotipo (nomotética- idiográfica), iii) por su temporalización (inicial- procesual- final), y iv) por sus agentes (autoevaluación- coevaluación- heteroevaluación).

Añadir también, que el proceso de evaluación no solo se remite a evaluar –valga la redundancia- los aprendizajes de los/as estudiantes, sino también, actúa en otros ámbitos, tales como: programas escolares, instituciones educativas, desempeño del profesorado (ámbito de interés para esta investigación), procedimientos educativos, etc.

Agregar que la complejidad conceptual relativa al acto de evaluar ha contribuido a su polisemia, además de dar paso a cambios relevantes en las concepciones evaluativas, tal y como lo aborda House (1993 citado en Mateo, 2006), siendo sistematizado a continuación:

- a. De ámbito conceptual. Refiere a la concepción pluralista de evaluación, aceptando una diversidad de perspectivas, métodos, criterios, etc.
- b. De ámbito estructural. Al respecto, resulta destacable el reconocimiento al carácter multidisciplinar de la evaluación.
- c. De ámbito metodológico. Aquí, se sostiene que la incorporación de métodos cualitativos ha influido en el rumbo del debate, ya no enfocándose exclusivamente sobre su legitimidad o incompatibilidad.
- d. De ámbito práctico. En este punto, se ha transitado desde una concepción instrumental a una concepción que valora y reconoce su carácter político y cultural.

En relación con todo lo anterior, resulta evidente que la evolución del concepto de evaluación evidencia una transformación histórica consistente desde que se le instauró en el campo educativo. Precisamente por ello, estamos ante un concepto polisémico, siendo precisado por Cabrerizo y Castillo (2010) como “la suma de muchos factores diferentes y, a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común, lo que explica que definir el concepto de evaluación no resulta fácil” (p.52). Sin embargo, la investigación educativa concuerda en que un proceso evaluativo debe contemplar: i) recogida de información, ii) formulación de juicios, y iii) propiciar la toma de decisiones.

Al respecto, la literatura consultada expone que el desafío actual de la evaluación consiste en atender a los aspectos socioculturales comprometidos en este proceso (Gipps y Stobart, 2009). Lo dicho, implica considerar el contexto y las consecuencias asociadas a éste, además de los múltiples aspectos que convergen en el diseño de la evaluación.

3.1.2. Revisión de literatura en torno a evaluación de desempeño y carrera profesional docente en el contexto internacional

La evaluación con foco en el desempeño docente ha sido considerada como un elemento fundamental para la mejora del sistema educativo, reconociendo su influencia en el éxito o fracaso de éste. Por tal motivo, no es de extrañar que los sistemas educativos de América y Europa depositen su atención en este tópico: evaluación de desempeño docente y carrera docente, configurando una preocupación. Y es que un fortalecido sistema de evaluación contribuiría a la calidad de la enseñanza. Pese a que el tópico apuntado constituye una preocupación común, las decisiones referidas a su diseño, planteamiento, desarrollo e implantación han sido radicalmente distintas, enfrentándonos a modelos diferentes de evaluación de desempeño y carrera docente, en virtud de los sistemas educativos promotores de su instalación (Murillo, 2007). Retomando la relevancia e impacto de la evaluación del profesorado, Álvarez (1997) ha destacado que su diseño y modelo de partida implica precisión, además de una correcta sistematización mediante la investigación.

Cabe señalar que, la presente heterogeneidad de modelos destinados a evaluar a los/as docentes tienen su punto de arranque a inicios del siglo veinte aproximadamente (Kleinhenz & Ingvarson, 2004). En sus albores, la supervisión de la labor docente se remitía a un acto de índole burocrático, en términos simples, consistía más que nada en inspeccionar su trabajo, no estableciendo conexión con su incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. En efecto, el modelo de partida respondía a un enfoque de evaluación más bien industrial, distanciándose completamente del contexto en donde estaba siendo ejecutado. En este sentido, la revisión de literatura consultada reseña que investigaciones sobre la evaluación de profesores/as inician, o más bien se interesan con mayor profundidad por este fenómeno durante la década de los sesenta, centrándose en el mundo anglosajón (test- valoración de la labor docente a través de la visión del estudiantado- valoración hacia la autoevaluación).

Pues bien, la investigación ha establecido que un sistema educativo que cuenta con docentes de calidad incrementará sustancialmente sus niveles de calidad y equidad en lo que a educación refiere. Al respecto, estudios consultados demuestran que la capacidad de atraer a personas capacitadas a la docencia se vincula directamente con el estatus social de la

profesión, siendo impulsado mediante políticas. Por ende, posicionar a la pedagogía como una profesión de estatus considerable, conduce favorablemente a que personas talentosas se interesen y dediquen a ella. Es así, que el Informe Mckinsey del año 2007 postula que, en países como Finlandia y Corea del Sur, el estatus de la profesión docente históricamente se ha mantenido y mostrado fuerte, incidiendo favorablemente a su atractivo. Al respecto, sostener que la mayoría de los sistemas educativos de América Latina han depositado su atención en el factor expuesto al momento de diseñar sus propuestas de carrera docente.

Por su parte, Murillo (2007) afirma la existencia de dos grandes factores que permiten entender las decisiones estratégicas que cada sistema educativo toma para la formulación y consiguiente diseño del sistema de evaluación y carrera docente que estime conveniente. Así, los factores en cuestión son:

- a. La tradición educativa de cada país.
- b. Las necesidades educativas prioritarias que los países establezcan.

En cuanto a los factores señalados, agrega que la tradición educativa tiene un papel crucial en las soluciones que dan vida a posteriores propuestas. Como tal, sistemas educativos poseedores de una tradición anglosajona, de países nórdicos, de países de Europa central y del este, y de los países de tradición latina –en concreto- Europa del Sur y América Latina han plasmado su tradición (formas de concebir la educación) en las decisiones adoptadas, puesto que:

los elementos que configuran los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño están fuertemente entrelazados entre sí, al igual que lo están con otros factores del sistema educativo, y con decisiones relativas a la organización de la función pública. (Murillo, 2007, p.23)

La visión aportada se ejemplifica mediante sistemas de evaluación adoptados por ciertos países. Así, en el contexto finlandés, prevalece una autonomía de las instituciones educativas, conllevando a una evaluación sostenida en la auto reflexión del/o la docente

dentro de su lugar de trabajo (escuela). Por su parte, en el caso de Francia predomina un planteamiento más bien centralista, incidiendo en que las decisiones ligadas a la evaluación del profesorado recaigan en las autoridades educativas. Prosiguiendo con esta revisión, nos encontramos con países de Europa Occidental en donde el foco se deposita en atraer a candidatos afines a la profesión, abocándose a su permanencia hasta su jubilación. Así, un matiz distinto ofrece América Latina y países del Este de Europa, en donde el interés principal se asienta en elevar la calidad de la docencia.

Con el afán de interiorizarnos en otros contextos evaluativos, la ponencia *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*, plantea que políticas educativas evaluadoras enfocadas en los/as docentes tienen una larga data en Cuba, en concreto, su origen se remonta al año 1917. Sus inicios son considerados como escasamente aportadores, al distanciarse de referentes científicos. En la actualidad, las técnicas e instrumentos implementados son: i) observación de clases, ii) encuesta de opiniones profesionales, iii) pruebas estandarizadas y test sobre desarrollo humano, iv) portafolio, v) ejercicios de rendimiento profesional, y vi) autoevaluación. En base a lo expuesto, Valdés (2000) cree que el método (ejercicios de rendimiento profesional) ha sido aplicado exitosamente, enfatizando en su recomendación y difusión a países de Latinoamérica. Asimismo, sostiene que uno de los males de la evaluación encuentra sus cimientos en la vigilancia jerárquica, controladora y carente de sentido. Por ello, expone:

la evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes. (Valdés, 2000, p.2)

Consiguientemente, resulta desventajoso apelar a un modelo de evaluación de carácter coercitivo.

Por su parte, el estudio *Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización* expresa que la evaluación orientada a medir el desempeño del profesorado no es más que una estrategia recomendada por organismos internacionales, con el objetivo de alinear los sistemas educativos en pro de la calidad y equidad educativa. Todo ello porque,

en el ámbito educativo, las categorías de calidad y equidad configuraron un discurso técnico-eficientista pro neoliberal propio de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Mundial (BM). Bajo esta mirada, los países impulsaron reformas destinadas a mejorar la gestión y el rendimiento educativo. (Díaz-Barriga, Galaz y Jiménez-Vásquez, 2019, p.179)

En esta línea, las reformas impulsadas consideran a los/as docentes como un componente clave a evaluar, dado que, se sustentan –mayoritariamente- en la premisa de que un óptimo desempeño profesional favorece el rendimiento de los/as estudiantes. El estudio en cuestión sostiene que los sistemas de evaluación de desempeño docente puestos en marcha en Chile y México presentan aspectos comunes. Como tal, las convergencias identificadas radican en su carácter individual, enmarcado en las recomendaciones que emanan de la OCDE. Asimismo, “han sido los primeros países de América Latina en los cuales se ha aplicado (posteriormente Colombia y Perú) una orientación evaluativa asociada al desempeño de carácter técnico-sancionadora” (Díaz-Barriga et al., 2019, p.179). Por tanto, en ambos sistemas prevalece un acentuado interés hacia el rendimiento individual, en desmedro del carácter social y colectivo tan propio de la práctica docente. Ambos evalúan desempeños distanciándolos de la práctica educativa, presentando un origen heteroevaluativo. Además, impulsan la medición y clasificación, soslayando oportunidades: desarrollo y reconocimiento profesional.

En relación con el fenómeno de interés, el estudio *Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz* se enfoca en el sistema de

evaluación docente de Estados Unidos, reclamando su debida revisión. Así, aboga por un sistema de evaluación con enfoque integral que evalúe y a la vez provea apoyo a los/as docentes.

Darling-Hammond (2012) –autora del estudio reseñado- continúa agregando que uno de los obstaculizadores que enfrentan las reformas guarda relación con un énfasis hacia el diseño de herramientas para llevar a cabo una inspección de la labor de los/as profesores/as sin necesariamente detenerse en la estructura de dicho sistema. En este sentido, para que una evaluación docente resulte eficaz, justa y de calidad, debe considerar los siguientes elementos: “evaluadores bien capacitados, asesoría a los profesores que la requieran, estructuras de gobierno que permitan tomar decisiones correctas en materia de recursos humanos, y recursos para mantener y monitorear el sistema” (Darling-Hammond, 2012, p.14). Igualmente, aboga a que los sistemas de evaluación proporcionen oportunidades consistentes de aprendizaje profesional, e invite a los/as docentes a adquirir y compartir experiencias afines a su labor.

Hasta aquí una panorámica del contexto internacional –aunque grosso modo- constituye un referente desde donde analizar el modelo de sistema promovido a nivel nacional.

3.1.3. Revisión de literatura: aportes sobre el Sistema de Reconocimiento

La revisión de literatura es una fase fundamental en todo proceso de investigación, conduciéndonos a la obtención de información necesaria y relevante –siempre y cuando- nos centremos en el fenómeno de interés, sin divagar en otros temas ajenos al estudio que nos motiva. En consecuencia, las búsquedas iniciales se enfocaron en: Sistema de Reconocimiento, evaluación de desempeño docente y carrera docente. Vale señalar que, la información recogida sobre Sistema de reconocimiento propiamente tal, fue escasa, proviniendo directamente del organismo encargado de su implementación, es decir, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y de las normativas que lo sustentan.

A medida que proseguía con la lectura y la reflexión sobre estos asuntos, constaté numerosas investigaciones sobre evaluación docente en el contexto nacional realizadas con anterioridad al año 2016. Consecuentemente, abordaban la evaluación docente y los cuatro instrumentos que la integran (portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista por evaluador/a par e informe de referencia de terceros), ahondando en su estructura y en la incidencia de los resultados y niveles de desempeño en las prácticas pedagógicas. Lo descrito, posibilitó la comprensión parcial del fenómeno, la construcción de antecedentes presentes en la investigación y acrecentó la motivación por conocer los significados de las y los profesores/as sobre el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en tanto proceso evaluativo integral y proceso facultado para la progresión en la carrera docente establecida. Por tanto, resultan valiosos los hallazgos encontrados, pues proceden de la experiencia de docentes.

Murillo (2006) plantea que las evaluaciones de desempeño docente se han extendido y promovido en América Latina como “instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia” (p.33), agregando que no hay tecnología adecuada que asegure la construcción de una evaluación impecable en cuanto a aspectos técnicos, dado que, no hay acuerdo sobre el ideal de calidad de un/a docente, aseverando que “si no hay consenso sobre lo que es un docente de calidad, ¿cómo podemos evaluar hasta qué grado los profesionales de la educación se acercan a ese ideal?” (Murillo, 2006, p.29). En el caso chileno, el Marco para la Buena Enseñanza vigente y el conocimiento de las bases curriculares configuran las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que debería asegurar la calidad profesional.

Pues bien, el estudio *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa* asume el objetivo de adentrarse en la estructura y funcionamiento de los sistemas de evaluación de desempeño y carrera docente, aportando información robusta que propicia la comprensión del fenómeno en estudio, brindando ideas para la formulación de políticas sobre evaluación.

Por su parte, Castañeda y Jarpa (2018) sostienen que

la identidad y el estatus profesional de los docentes chilenos está tensionado por las expectativas de una sociedad que ve en la educación la principal palanca para el desarrollo social y económico del país, pero que no entiende que para enfrentar sus demandas los profesores necesitan reconocimiento y apoyo. (p.5)

En este sentido, las políticas públicas de evaluación, incentivos y sanciones tensionarían la identidad profesional de los/as docentes, constriñendo su labor. La cita aludida proviene del artículo *Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso*, cuyos hallazgos develan el rechazo de los y las docentes al sistema de evaluación, previo a su puesta en marcha, apuntando a su escasa participación en el diseño del proyecto de ley que se anunciaba.

En esta línea, la investigación cualitativa titulada *La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno*, concluye mencionando que los/as profesores/as consideran que el sistema evaluativo les ofrece mínimas posibilidades de desarrollo, agregando que “no refleja un sistema que estimule el desarrollo profesional, muy particularmente en el caso de la amplia mayoría de profesores que aprueba con Competente o Destacado la evaluación” (Roa-Tampe, 2017, p.56). Por consiguiente, desde la perspectiva del profesorado el sistema no provee oportunidades atrayentes (becas, estadías en el extranjero, participación en congresos, etc.) a aquellos/as que obtengan un desempeño sobresaliente.

Resulta igualmente interesante el estudio *Formación y evaluación docente bajo el alero del neoliberalismo: el caso chileno*, abordando el vínculo entre las políticas educativas y el sistema económico neoliberal. De igual forma, deposita su atención en la profesión docente, desarrollada históricamente al compás de mecanismos de control y lógicas de carácter racionalistas e instrumentalistas, desencadenando una crisis profesional (Brito, 2018).

De igual forma, la investigación cualitativa *Evaluación del desempeño docente en Chile. El análisis de sus resultados y consecuencias basado en la reflexión de profesores de educación general básica de la comuna de Nacimiento, región del Bío-Bío* pone en la palestra la objetividad del instrumento Portafolio, sostenido en una valoración negativa de parte del profesorado del contexto establecido para la investigación, atendiendo a la duración del proceso, dado que, resulta insuficiente si se pretende elaborar adecuadamente.

Lo anterior, constituye una revisión bibliográfica somera, puesto que, el problema de la investigación está situado y requiere de otros antecedentes empíricos y teóricos concretos que vale la pena explicitar, tal y como se desarrollan a continuación.

3.1.4. Neoliberalismo y educación: el caso chileno

El sistema educativo chileno ha sido permeable a la aplicación de políticas de mercado y competencia propias del neoliberalismo, impuestas durante dictadura y con continuidad en los gobiernos civiles posteriores. En efecto, esta lógica neoliberal se evidenció en el rol subsidiario asumido por el Estado, en desmedro de su papel de proveedor centralizado. A tal fin, esta lógica modifica “el ethos de la escuela, inyectando a un bien público, como es la educación, una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados” (Falabella, 2015, p.701). Los cambios y efectos suscitados han generado iniciativas de resistencia y movilización, a modo de crítica frente a las políticas educativas neoliberales implementadas, lo que ha llevado a los gobiernos a promulgar y publicar leyes destinadas a subsanar el descontento social. Por ello, el puntapié inicial que nos posibilitará definir y caracterizar mediante antecedentes empíricos y teóricos el fenómeno en estudio será la imbricación del modelo neoliberal en educación, centrando nuestra atención en aquellas políticas que han perseguido la modificación del desarrollo profesional y función docente.

Pues bien, las orientaciones económico mercantiles desarrolladas en educación, impulsaron de una u otra forma su lenguaje, llevando a la naturalización en el contexto escolar expresiones propias del mercado, tales como: eficacia educativa, competencia, estándares, gerencia, entre otros, demostrando el anclaje de este modelo económico en el

sistema educativo. Como fue señalado, en respuesta al modelo educativo desarrollado, han tenido lugar movimientos sociales encabezados por distintos actores educativos, manifestando críticas hacia las consecuencias de la implementación de la lógica neoliberal. Al respecto, los gobiernos han promulgado leyes educativas destinadas a aplacar el descontento social. Aun así, pareciera ser que estas propuestas se quedan en la intención, ya que en su orgánica permea el impulso del individualismo y de la competencia, no obstante, se debe tener en cuenta que estos mecanismos han operado con el propósito de garantizar la calidad y equidad de la enseñanza, impulsar la participación, pertinencia e integración social. Así, los desafíos asumidos por la ideología del mercado educativo se tornaron considerablemente ambiciosos, considerando la ausencia de evidencias respecto a la contribución de dicho ideario en el fortalecimiento del sistema educativo. A saber, estas transformaciones neoliberales tienen su punto de partida en educación a raíz de la Constitución de 1980, institucionalizándose más tarde, por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), dictada el 10 de marzo de 1990.

En el año 1979, es anunciada la reforma en educación en la denominada Directiva Presidencial de la Educación Nacional. “Dicha reforma reemplaza el modelo de Estado Docente, proveedor mayoritario de la educación escolar (es decir, “la vieja gestión pública”), por un Estado subsidiario y una regulación mercantil” (Falabella, 2015, p. 703). Lo detallado es sólo un inicio en cuanto a cambios en educación, ya que -atendiendo a lo explicitado- al iniciar la década del 80 se implementan sistemáticamente cuatro grandes transformaciones vinculantes al modelo económico neoliberal. Éstas son:

- 1) Redefinición del marco regulatorio educativo, del rol Estado y de la prelación de derechos educativos a través de una nueva Constitución; 2) instalación de un modelo de gestión del sistema educativo formal que introduce un nuevo y central actor, los sostenedores (municipales y agentes privados); 3) implementación de una nueva lógica de financiamiento de los establecimientos educacionales, a través de una particular versión de vouchers o subsidios portables a los alumnos; 4) reestructuración y privatización del sistema de educación superior. (Assaél, et al., 2011, p. 308)

Por tanto, a raíz de la ya mencionada Constitución Política de la República de Chile de 1980, se establece el rol subsidiario del Estado. Desde luego, este hecho significó un proceso de reorientación radical en materia educativa, fijando -a su vez- la libertad de enseñanza como derecho, además de asegurar una propiedad en educación, desde el punto de vista económico. En resumidas cuentas, este hito establece la libertad de enseñanza, dejando desprotegido el derecho a la educación.

En el año 1981, se llevan a cabo transformaciones atingentes a la gestión, a través de un proceso dado por la descentralización y privatización del sistema escolar, lo que significó que las instituciones educativas de carácter estatal que -hasta ese entonces eran administradas por el nivel central del Ministerio de Educación- inician su dependencia municipal, mediante la introducción de la figura del sostenedor. En atención a lo detallado, no resulta sorprendente que sostenedores privados abran establecimientos educacionales receptores de recursos del Estado, denominándoseles como Particulares Subvencionados. En definitiva, el Ministerio de Educación carece de influencia sobre Particulares y Particulares Subvencionados. Asimismo, su injerencia en los establecimientos Municipales se ve debilitada.

La tensión anterior -dada por la transformación a nivel de gestión- incide directamente en los actores y actrices que conforman las comunidades educativas. Como es de esperar, el rol de funcionario/a público/a de los y las profesores/as se ve alterado, repercutiendo negativamente en la profesionalización docente, debido a modificaciones consistentes en lo que refiere a condiciones laborales y salariales.

De acuerdo a lo introducido previamente, otras transformaciones ocurridas durante la década del 80 guardan relación con: modificación del financiamiento de la educación, a través de la implementación de subsidios portables a los/as estudiantes, dado por la puesta en marcha de mecanismos orientados a la competencia, motivada por la correlación entre aumento de matrícula del estudiantado y financiamiento. De esta manera, era esperable beneficios relativos a resultados académicos. De igual forma, durante la década tratada, asistimos a la privatización del sistema de educación superior. Dichas iniciativas impulsaron

no sólo la transformación de la lógica del sistema educativo, sino también; el sentido de éste, bajo el alero de una organización competitiva.

Prosiguiendo en esta revisión histórica en cuanto a neoliberalismo y educación, nos encontramos con la reforma educativa de la década del 90, apoyada por gobiernos de la Concertación, cuyos ejes se enfocaron en destinar un mayor aumento del gasto público en educación, impulsar una reforma curricular centrada en la renovación de planes y programas, Jornada Escolar Completa Diurna, programas conducentes a la consecución de la equidad y calidad de la educación, además de demostrar un marcado interés hacia la mejora de la profesión docente. Respecto a este último eje, se lleva a cabo la “promulgación de un estatuto que regula la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal y el establecimiento de incentivos y programas de perfeccionamiento para profesores” (Assaél et al., 2011, p. 311). De cualquier modo, estas políticas no modificaron en nada las transformaciones impulsadas en la década precedente, preservando el modelo descentralizado, privatizador y competitivo.

A partir del 2000, se aprecia un claro centralismo curricular y un especial interés hacia la evaluación, amparada en la lógica de estandarización. A todo esto, la evaluación de las políticas ya reseñadas, evidenció que las problemáticas vinculadas a calidad y equidad persistían, pese a los esfuerzos centrados en la mantención y perfección del modelo introducido. En este escenario, emerge la introducción de dispositivos de rendición de cuentas, acompañado de la aplicación de nuevos sistemas de evaluación y establecimiento de marcos de actuación para los actores y actrices educativos. Al respecto, movimientos sociales emanan como crítica al sistema educativo. Reflejo de ello, es la denominada “revolución pingüina” del año 2006 y la movilización del año 2011 liderada principalmente por estudiantes universitarios, por sólo mencionar algunas.

En los años posteriores se promulgan leyes, tales como: Ley General de Educación, Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización, además de la Ley Calidad y Equidad de la Educación. Ésta última “se refiere a normativas sobre trabajo docente, para flexibilizar y precarizar sus condiciones

laborales, y ligar salarios con sanciones e incentivos por desempeño” (Assaél et al., 2015, p. 342). En consonancia a las leyes mencionadas, se deja entrever un interés asociado a la aplicación y profundización de mecanismos propios de la estandarización, medición y rendición de cuentas.

Sin lugar a dudas, la aplicación del modelo de mercado educativo ha incidido profundamente en la cultura escolar, afectando a los actores y actrices que dan vida a la educación. Así, los/as docentes, han evidenciado transformaciones sustanciales en su trabajo, siendo trastocada su autonomía profesional. Consiguientemente, un sistema educativo encauzado al logro de resultados medibles y a la proliferación de demandas externas conlleva a una desmoralización del ejercicio profesional, influyendo en los niveles de estrés y angustia del profesorado, además de constreñir la modificación de prácticas pedagógicas de acuerdo a lineamientos afines a las evaluaciones que guían el sistema educativo (Assaél et al., 2011). De este modo, tropezamos con la imperiosa necesidad de profundizar en la denominada rendición de cuentas y en políticas educativas que propenden a la estandarización.

3.1.5. Rendición de cuentas y políticas educativas orientadas a la estandarización y responsabilización por desempeño

La rendición de cuentas y la implementación de políticas educativas sustentadas en ese ideario, han proliferado en el plano educativo a nivel global, repercutiendo directa o indirectamente en la regulación del sistema educativo. Este modo de regulación se caracteriza por su polisemia en cuanto a diseño, implementación, contingencias contextuales y -consecuentemente- el impacto que genera. Como mencionan Parcerisa y Verger (2016) la rendición de cuentas que impera en el ámbito educativo en la actualidad puede encausarse mediante fuentes. Para la comprensión del concepto introducido, las fuentes en que se vislumbra en el plano educativo la rendición de cuentas son: eficiencia, excelencia académica y equidad. Por tanto, resulta detectable una tendencia a la promoción de mejoras en la alineación de propuestas gubernamentales y los intereses que emanan de las comunidades educativas, un exacerbado interés hacia la mejora del desempeño de las instituciones educativas, incluyendo evidentemente a los actores y actrices protagonistas de este espacio (profesores/as y estudiantes), además del manifiesto anhelo hacia el logro de estándares y

competencias básicas por parte del estudiantado -asegurando de este modo- la calidad de la educación.

Efectivamente, la rendición de cuentas posee respaldo de organizaciones internacionales que gozan de reconocimiento en el ámbito educativo. Precisamente por ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM) -por sólo mencionar algunos organismos representativos de este actuar- han plasmado sus recomendaciones a través de informes, destacando la consistencia de la rendición de cuentas en lo que refiere a un incremento de resultados asociados a procesos educativos, una evidente mejora de la calidad del sistema educativo, además de su contribución en la reorientación de las líneas de acción de los actores y actrices insertos en el sistema escolar (Falabella y Parcerisa, 2017). Por añadidura, no deja de ser menor el nivel de incidencia que ha adquirido la rendición de cuentas en la formulación de políticas educativas, de ahí que, UNESCO (2015) manifieste la necesidad de una gobernanza y rendición de cuentas eficiente en el ámbito educativo, direccionada por los ciudadanos. Igualmente, sostiene que, el rol de los gobiernos debe abocarse a la ejecución y cumplimiento de normas, demostrando liderazgo político en materia educativa orientado a la mejora de la calidad y la disminución de disparidades, en base a los objetivos y visión que guían la agenda de la educación 2030².

En el plano educativo, la rendición de cuentas tiene la facultad de asegurar el logro de objetivos o metas definidas, mediante la planeación y puesta en marcha de procesos encaminados a lo propuesto. Lo dispuesto, involucra el compromiso de los actores y actrices e instituciones en las obligaciones adjudicadas. En esta línea, Falabella y Parcerisa (2017) aseveran:

el actor en cuestión tiene el deber y la obligación de rendir cuentas sobre su comportamiento ante el foro, mientras que este último tiene la capacidad de

² La Declaración de Incheon, Educación 2030 es un documento que entrega lineamientos referentes a cómo debiese ser la educación los próximos 15 años. Dicho documento emana del Foro Mundial sobre la Educación 2015, organizado por la UNESCO, con el apoyo de UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR y el Banco Mundial, además de poseer la aprobación y el respaldo de 160 países.

formular preguntas, solicitar evidencias y emitir juicios, que pueden conllevar consecuencias para el actor. (p.5)

Desde el punto de vista político, el término rendición de cuentas puede adoptarse para múltiples propósitos (modelo político, legal, de mercado y burocrático), así y todo, el diseño sustentado en la evaluación en base a resultados de aprendizaje ha adquirido gran notoriedad en la actualidad, identificándose como rendición de cuentas gerencial o asentada en la regulación vía pruebas (Parcerisa y Verger, 2016). En atención a lo señalado inicialmente sobre las variadas configuraciones que puede adoptar la rendición de cuentas, encuentran justificación los efectos diversos que arroja la evidencia, repercutiendo en diversos aspectos ligados a educación (autonomía profesional, procesos educativos, organización de las instituciones educativas, etc.). Y la comprensión de dichos efectos requiere de un análisis sobre el proceso de adopción de las políticas de rendición de cuentas y, a su vez, demanda prestar atención al contexto en donde fueron puestas en marcha, empleando un abordaje problematizador.

Como ya ha sido apuntado, la rendición de cuentas puede adoptar diseños encaminados a lo político, legal, de mercado y burocrático. Asimismo, la evidencia hace posible distinguir una regulación a nivel profesional y a nivel social. La rendición de cuentas entendida como modelo profesional, se centra en la figura del/o la docente, desde una perspectiva de responsabilización por desempeño, que involucra el cumplimiento de normas afines a la profesión y la rendición de cuentas a pares y/o organizaciones representativas de la labor ejercida. Por su parte, el modelo social de rendición de cuentas encara la responsabilización tanto de instituciones educativas como de docentes, respondiendo ante las familias (Parcerisa y Verger, 2016). A todo esto, se hace necesario enfatizar en las variadas tipologías que ofrece la literatura referente a la rendición de cuentas, no obstante, resuena de una u otra forma el modelo gerencial, sobresaliendo a nivel internacional respecto a otros modelos.

En atención a lo expuesto sobre el modelo gerencial, se añade el claro interés hacia los resultados obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación -

especialmente- de carácter estandarizado, identificándola igualmente como rendición de cuentas performativa, pues se vale de evaluaciones para propiciar cambios. En lo que atañe a evaluación, Ball (2003) plantea que debiesen ser concebidas como tecnologías inherentes a una cultura performativa, asociada a mecanismos vinculados al mercado, pues provee información para la toma de decisiones. A saber, la evaluación es un elemento a considerar en todo proceso educativo. Ya en los setenta, Foucault (2002) se refería al examen como tecnología de poder al generar determinadas construcciones del saber, propiciar mecanismos vinculados a la inclusión y exclusión, y categorizar a partir de resultados. En esta línea, el examen permitiría calificar, clasificar y castigar, razón por la cual, este tipo de mediciones esté altamente ritualizada en el sistema educativo. De acuerdo a lo apuntado, el examen podría concebirse como un instrumento de competencia, permitiendo medir y sancionar. Por consiguiente, amerita “ampliar la visión de la evaluación como un área exclusivamente técnica, para considerar también sus sentidos pedagógicos y políticos” (Flórez, 2018, p.28), cuya vía de transformación requeriría de la participación de los actores y actrices partícipes del sistema educativo.

En atención a lo ya expuesto sobre la rendición de cuentas sostenida en instrumentos de evaluación, resulta relevante atender a su relación con la nueva gestión pública que emerge a partir de reformas del sector público (Parcerisa y Verger, 2016). Desde luego, su enfoque está en resultados tangibles y cuantificables, puesto que:

Desde las teorías de la administración pública, y concretamente desde la nueva gestión pública, la rendición de cuentas es una herramienta clave que se emplea para que personas o instituciones cumplan con los objetivos fijados, centrándose en su responsabilidad para conseguirlo o, dicho de otra manera, en su culpa si fracasan, es decir, si los objetivos no son conseguidos. (Fernández-González y Monarca, 2018, p.385)

De ahí que, este programa de gestión se asocie a una reconfiguración de la comprensión del sistema educativo, respecto a la instalación de exigencias nuevas para las escuelas y, consiguientemente, para los y las docentes. Dichas exigencias emergen de la

necesidad de asegurar una educación de calidad, trayendo consigo efectos vinculados a una lógica de competencia y prácticas educativas homogéneas en función del desempeño, cuyo foco de atención subyace en la evaluación. Igualmente, su aceptación y naturalización podría justificarse en los incentivos económicos que promete y, como ha sido mencionado, en el logro de estándares de calidad.

La rendición de cuentas vehicula de una u otra forma a la modificación de las prácticas educativas y al quehacer de los actores y actrices implicados/as. Consiguientemente, acarrea una transformación en la manera de significar el rol profesional docente. Al respecto, las evidencias encontradas al efectuar búsquedas bibliográficas mencionan que la nueva gestión pública empleada en los sistemas escolares varía en cuanto a la forma de adaptación, dado que, su implementación guarda estrecha relación con el contexto de cada país. Así, la nueva gestión pública readaptada al contexto y que, contempla y promueva la autonomía profesional, propiciará transformaciones favorables. En oposición, instituciones educativas que adoptan este programa de gestión, sujeto a incentivos económicos y a consecuencias a nivel profesional, impulsarían inexorablemente el individualismo y la competencia, mermando el desarrollo de experiencias colaborativas.

Como fue consignado, las políticas educativas amparadas en una lógica de premio-castigo conllevan a la performatividad. De acuerdo a Ball (2013) “la performatividad es una tecnología, una cultura y un modo de regulación y, así mismo, como lo define Lyotard, un sistema de terror, el cual implica juicio, comparación y exposición, tomados respectivamente como formas de control, fricción y transformación” (p.104). En este sentido, dispositivos externos de control impulsarían la transformación del quehacer de los/as profesionales de la educación. A nivel país, la puesta en marcha de políticas que subyacen en una lógica de rendición de cuentas encauzadas a la modificación del trabajo docente ha sido un ejercicio recurrente, figurando a modo de ejemplo: la promulgación del Estatuto Docente, la construcción del Marco para la Buena Enseñanza, la Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente, la aplicación de la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), la Ley N°20.501 Calidad y Equidad de la Educación y la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Para los fines de la presente investigación, nuestro foco de atención se posiciona en los marcos legales que sostienen el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, dados por: Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente y la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Dicho Sistema considera la experiencia profesional de los/as profesores/as y resultados obtenidos a partir de la aplicación de dos instrumentos de evaluación: i) Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos; y ii) Portafolio profesional de competencias pedagógicas. Los instrumentos evaluativos enunciados cuantifican el cumplimiento de estándares de desempeño profesional y el conocimiento de las bases curriculares.

A raíz de lo señalado, las evaluaciones impulsadas a nivel nacional, propenden a establecer niveles de desempeño acorde a estándares estipulados por ley, buscando contribuir al logro de la calidad. Lo anterior, sintoniza con una lógica de rendición de cuentas a un Estado evaluador (Durán, 2018). En lo que compete al marco legal que establece el denominado Sistema de Reconocimiento, se explicita que éste promoverá el avance de los/as docentes hasta el nivel esperado, lo cual optimizaría el interés de los/as profesores/as para proseguir desempeñándose en el aula, considerando la trayectoria que plantea, sostenida en tramos de desarrollo profesional. Tal convencimiento se sostiene en la promoción de mejoras concernientes a la figura del/o la docente, puesto que alcanzar el nivel de trayectoria máximo, no sólo es sinónimo de experiencia, sino que denota un profesional de excelencia, pues ha demostrado competencias y conocimientos, alcanzando reconocimiento. Así, Parcerisa y Verger (2016) nos advierten que los sistemas de Rendición de Cuentas cimentados en pruebas, y cuya promoción persigue la excelencia, tienen efectos en ciertas dimensiones educativas. Al respecto, algunos efectos resultan deseados y esperados, mientras que, otros se tornan imprevisibles.

De igual forma, resulta relevante detenernos en el impacto que genera en la identidad y la autonomía profesional docente, considerando que investigaciones referentes a la temática tratada, han puesto de manifiesto que la implementación de políticas de Rendición de Cuentas sustentadas en el desempeño presenta más inconvenientes que efectos deseados (Parcerisa y Verger, 2016). Esto último, podría ir en detrimento de la autonomía profesional, elevar

niveles de estrés y, consecuentemente, ir en perjuicio de las relaciones sociales que tienen lugar en los espacios educativos. Como señala Ball (2013),

Evaluaciones y clasificaciones, puestas en la competencia entre grupos *dentro* de las instituciones, pueden engendrar sentimientos individuales de orgullo, de culpa, de vergüenza, de envidia –que tienen una dimensión emocional (*status*), así como (la apariencia de) racionalidad y objetividad–. (p.108)

Igualmente merecen atención investigaciones sobre Rendición de Cuentas y autonomía profesional docente, en donde se ha constatado efectos positivos asociados a la motivación de los/as profesionales de la educación. En éstas, se ha sostenido la relevancia de orientar los diseños de Rendición de Cuentas al fortalecimiento de la profesionalización docente. Además, resulta imprescindible conocer las condiciones y características del contexto, con el propósito de adoptar dichos mecanismos acorde a los requerimientos de la comunidad educativa.

En lo que atañe al fenómeno en estudio, investigadores como Moreno, Oyarzún y Soto (2019), expusieron resultados en base a una revisión de literatura del periodo 2003 al 2018, respecto a políticas de carácter gerencialistas aplicadas al trabajo docente en el contexto nacional, resumiendo que:

Las políticas chilenas sobre gestión escolar y docencia reproducen de manera fidedigna los principios de la NGP, configurando un ambiente institucional que prepondera medios exógenos, como la estandarización y los mecanismos de control, para asegurar la enseñanza, minimizando la autonomía y capacidades profesionales de los agentes educativos. (p.11)

En esto Durán (2018) conecta con lo expuesto anteriormente, sosteniendo que la Evaluación Docente resulta altamente representativa como política educativa orientada a la responsabilización por desempeño, al hacer hincapié en que el/o la docente demuestre su

profesionalidad, a través del logro de estándares, buscando establecer la calidad de su trabajo, ligado a consecuencias profesionales y económicas.

Otro aspecto a relevar, es que el proceso de adopción de sistemas de Rendición de Cuentas suele ir acompañado de resistencia y controversia, incluyendo estrategias de negociación. Por tal motivo, se hace necesario indagar en los apartados siguientes sobre el contexto en el cual se puso en marcha el sistema nacional de evaluación y la recepción por parte del profesorado, considerando “el rol de los docentes en tanto que intérpretes, traductores y productores de las reformas de RdC” (Parcerisa y Verger, 2016, p.33) y -en ello- radica igualmente nuestro interés de aproximarnos a los significados que profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo en cuestión.

Ciertamente, se requiere una mirada más contextualizada a las vías de reconfiguración que conlleva la adopción de la Rendición de Cuentas, atendiendo a los efectos que trae consigo, teniendo en cuenta que dichos mecanismos de poder podrían influir en las representaciones relativas al sistema y a la valoración que los/as actores y actrices implicados/as realizan de sí mismos/as.

3.1.6. Políticas orientadas hacia el fortalecimiento de la profesión docente

De acuerdo a lo detallado en el apartado anterior, conviene sostener que el fortalecimiento de la profesión docente ha ostentado mezquina relevancia en el contexto nacional, deviniendo en la precarización docente. En este sentido -claro está- que propuestas afines a la profesionalización y formación de profesores/as “no ha sido una prioridad en la historia reciente de nuestro país y no ha estado exenta de contradicciones” (Adlerstein, et al., 2020, p.208). En concreto, se evidenció un claro e intencional debilitamiento respecto a la temática de interés, durante la dictadura. Así, la profesión y estatus docente se ven profundamente afectados por las vicisitudes ocurridas, a consecuencia de las transformaciones del sistema educativo, sustentadas en la implementación de la lógica neoliberal y estrategias políticas que irrumpieron en el plano de la educación. Ejemplo de este deterioro en la profesión docente es la pérdida de su condición de funcionarios públicos estatales, acompañado de la supresión de beneficios alcanzados en colectividad por el gremio

de profesores y profesoras, derivado de la municipalización de la educación. En lo relativo a formación inicial, Pastrana (2007) hace alusión a cambios controversiales en el ámbito curricular y a la autorización otorgada a los institutos profesionales a impartir carreras de pedagogía a contar del año 1981.

Como hemos podido ver, para abordar el considerable deterioro en la identidad profesional se promulgan reformas durante la década de los noventa “cuyo principio guía ha sido de manera clara y persistente el fortalecimiento de la profesión docente, con énfasis reparatorio en una primera etapa y posteriormente anclado al tema del mejoramiento de la calidad de la educación” (Manzi, González y Sun, 2011, p. 16). Conviene señalar que, en el Informe del Comité Técnico Asesor para la Reforma Educacional de 1994, se explicita que para asegurar la calidad de los aprendizajes se torna necesario el fortalecimiento de la profesión docente. En consecuencia, se impulsa la implementación de estrategias enfocadas en mejorar las condiciones laborales de profesores/as, bajo el influjo del discurso de la calidad que reproduce la lógica mercantil al ámbito educativo. Igualmente, se considera el incremento de incentivos, con la intención de atraer candidatos a la profesión.

Frente a lo acontecido, se “envió un mensaje contradictorio respecto al trabajo docente, reconociendo la centralidad del quehacer docente, pero limitando su autonomía profesional” (Adlerstein, et al., 2020, p.208). De ahí que, se documenten una serie de estrategias políticas relativas al fortalecimiento de la profesión y ejercicio de la docencia, tales como: Programa FFID (Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente), instalación de la reforma curricular en el año 1996, la entrega de apoyo a instituciones educativas y programas de fortalecimiento docente (MECE básica y media), la publicación del estatuto de los profesionales de la educación, la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza, la implementación de un sistema nacional de evaluación docente, seguido de innumerables políticas desarticuladas que persiguen la regulación indirecta de la formación de profesores y profesoras en nuestro país. Por consiguiente, la Ley N°20.903, desde donde se depende el Sistema de Reconocimiento, encuentra sus bases en las estrategias políticas enunciadas, acreedoras de modificar el foco de la identidad docente desde la autorregulación

y el compromiso social, hacia la desprofesionalización y la supervigilancia del ejercicio de la docencia (Buchanan, 2015; Sachs, 2016).

En un plano general, es preciso sostener que las políticas educativas impulsadas convergen en la necesidad de asegurar la calidad del sistema educativo y, dicha calidad, dependería de la idoneidad de los/as profesores/as y de la enseñanza que imparten. Por ello,

el desarrollo profesional docente (DPD) no deja de ser un tema candente en la medida que de él depende el éxito de las reformas educativas y, en forma directa, el éxito o bien el fracaso de la experiencia escolar de nuestros niños y jóvenes. (Arévalo, Ávalos y Núñez, 2012, p.12)

En el contexto nacional, del éxito de las políticas empleadas estriba la posibilidad de beneficiar el atractivo y prestigio de la profesión docente, así como otorgar reconocimiento a profesores/as de nuestro país, en base a niveles de desempeño alcanzados y experiencia laboral. A propósito, resulta relevante mencionar que la conceptualización de formación docente debe aludir a un proceso dinámico, en tanto tiene lugar a lo largo de toda la vida de un/a profesor/a, empezando con la formación inicial y culminando cuando el/o la docente efectúa su retiro laboral definitivo (jubilación).

En lo relativo a profesionalización, en los planteamientos de Darling-Hammond y Bransford (2007), ésta no debe concebirse como el estado final al que debiese desembocar una determinada ocupación, sino más bien, debe entenderse como un proceso continuo orientado a la persecución de un ejercicio significativo, útil y responsable. En esta línea, Pérez Gómez (2004) afirma:

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional docente es, a mi entender un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni

sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. (p. 198)

Por tanto, debemos tener presente que la profesionalidad docente es un proceso complejo vinculado indiscutiblemente a la reflexión y cooperación continua.

Reanudando la estrategia en torno a desarrollo profesional nos parece importante considerar aquellos marcos legales que configuran el actual sistema nacional de evaluación de desempeño docente. Pues bien, para introducirnos en lo que nos convoca, amerita tener presente que, a fines de la década del 90, específicamente en el año 1998, se inician negociaciones entre el gobierno de turno y el gremio docente, en donde se sugirió un sistema de evaluación del desempeño profesional, a fin de derogar el sistema de calificaciones del Estatuto Docente (Manzi, González y Sun, 2011). Posteriormente, el 10 de julio del año 2003 se aprobó la propuesta del nuevo sistema de evaluación, a través de una consulta nacional. Vale enfatizar que esta propuesta se puso en marcha de forma gradual el mismo año y fue promulgada al año siguiente, 2004; mediante la Ley N°19.961.

Siguiendo en la línea del fortalecimiento del desarrollo profesional docente, en el año 2016 se promulga la Ley N°20.903. Esta ley crea el Sistema de Desarrollo profesional Docente, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos/as. Por su parte, la evaluación para progresar en la carrera contempla una prueba de conocimientos específicos y pedagógicos, el desarrollo de un portafolio y la experiencia profesional que cuente el/o la evaluado/a.

Para los fines de la presente investigación, consideraremos a continuación antecedentes históricos referidos a la construcción del sistema de evaluación de desempeño docente, además de los hitos de Evaluación Docente y Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

3.1.7. Antecedentes históricos referidos a la construcción del sistema de evaluación de desempeño docente en Chile

Antecedentes referidos a la gestación e implementación de evaluaciones de desempeño docente, hacen alusión a un proceso problemático y tenso, en donde subyacen variados intereses, opiniones y visiones de carácter educativo, ideológico y pedagógico sobre el rol y función de profesores/as a promover. De acuerdo a lo sostenido, para comprender la construcción y puesta en marcha de evaluaciones destinadas a los/as profesionales de la educación, debemos tener en cuenta que decisiones técnicas y operativas se ven confrontadas en un campo problemático, en donde inciden factores relativos a los niveles de participación del actor a evaluar, significados atribuidos a la calidad de la educación, y -no menos importante- tener presente que la implementación de políticas educativas al alero del modelo de desarrollo neoliberal, tienden a exaltar la responsabilización por desempeño (incentivos económicos por mérito) y prácticas competitivas -configurando ser- antecedentes concluyentes que ha arrojado la literatura en las últimas décadas.

Frente a lo expuesto, resuena la interrogante: ¿qué llevó al gremio docente a considerar la necesidad de contar con un sistema nacional de evaluación de desempeño? Para dar respuesta a la pregunta suscitada, es necesario adentrarse en el contexto político en que tuvo lugar este proceso, considerando la constante promoción de estrategias políticas conducentes al fortalecimiento de la profesionalidad docente y la calidad de la educación durante la década del 90. También resulta ventajoso abordar este hito desde un enfoque procedimental, lo cual supone centrar nuestro foco en la negociación, construcción, implementación y posterior aprobación de la ley y reglamento que la fundamenta.

A modo de introducción, la construcción del sistema de evaluación involucró la participación del Ministerio de Educación, de sostenedores municipales (agrupados en la Asociación Chilena de Municipalidades) y del Colegio de Profesores, situándose cronológicamente entre los años 1998 y 2005 aproximadamente. Por tanto, este apartado pretende revisar antecedentes históricos que nos ayuden a vislumbrar los motivos que posibilitaron su gestación, sin dejar de lado el proceso de negociación tripartito que -

configura en parte- el actual sistema de evaluación de desempeño de los y las docentes en el contexto nacional.

A inicios de la década del noventa asistimos a un periodo complejo en materia educativa, dado por la introducción de políticas neoliberales en los años precedentes, las que han sido detalladas con anterioridad. Y es que las transformaciones estructurales llevadas a cabo en el campo de la educación repercutieron de una u otra forma en la situación laboral de los/as profesores/as. Lo descrito, nos posiciona en un escenario marcado por estrategias y reformas encausadas al fortalecimiento de la profesión docente, contemplando

[la] construcción de un discurso público sobre la importancia estratégica de la educación; nuevos y mayores incentivos para atraer candidatos a la profesión docente y retener a los docentes efectivos; un apoyo creciente a los profesores en ejercicio con mayores recursos para el desarrollo profesional; y un ordenamiento jurídico que ha mejorado ostensiblemente sus remuneraciones. (Manzi, et al., 2011, p. 16)

Ciertamente, se logra avanzar en cuanto a requerimientos que evidenciaba la profesión docente, no obstante, el cometido a alcanzar resultaba ambicioso. Es aquí, en donde aflora la necesidad de reforzar apoyos a la formación y desarrollo profesional docente, pues -de esta forma- es posible asegurar la calidad de la educación para los y las estudiantes.

Indudablemente, la publicación de la *Ley 19.070 [que] aprueba [el] estatuto de los profesionales de la educación*, en julio del año 1991, tiene el propósito de revertir la precarización, flexibilidad y condiciones atingentes a la labor de los/as profesionales de la educación del país, sin embargo, en uno de sus artículos cobija un sistema de calificaciones del desempeño para los/as profesores/as que se desempeñaban en instituciones educativas de dependencia municipal. Cabe destacar, que el sistema de calificaciones enunciado no logró ser aplicado, debido a la resistencia ejercida por el gremio. Al respecto, Assaél y Pavez (2008) afirman

Pero no solamente era el temor el que fundaba el rechazo de los profesores. En los hechos el sistema de calificaciones era muy poco sólido, consideraba estimaciones subjetivas sobre la base de una lista de cotejo; carecía de criterios fundados sobre un buen desempeño docente, confundiendo dimensiones muy diversas (responsabilidad funcionaria, perfeccionamiento realizado, calidad de desempeño de acuerdo a rendimiento de los alumnos, y méritos excepcionales); suponía calificaciones anuales que en un único proceso pretendían determinar cuestiones tales como el grado de cumplimiento de obligaciones contractuales, el nivel de conocimientos del docente y su manera de comunicarlos, y características de personalidad intentando calificar, por ejemplo, la seguridad en sí mismo, el espíritu de superación y la perseverancia. (p.43)

En cierto modo, el rechazo hacia el sistema de calificaciones por parte del profesorado se debía a experiencias pasadas cargadas de temor e incertidumbre, relacionadas a despidos injustificados efectuados durante el régimen militar. Así pues -vislumbraban en él- un alto grado de arbitrariedad tendiente a lo punitivo, entendiendo que la aplicación del sistema recaía en representantes de municipios y directores/as de establecimientos educacionales. La resistencia al modelo de evaluación que estipulaba la Ley 19.070 fue clara y consistente por parte del gremio docente, imposibilitando ser llevado a la práctica durante la década aludida (90'). Evidentemente, la situación expuesta concitó preocupación por parte de los municipios y de sectores neoliberales partidarios de evaluar el desempeño docente, bajo la óptica de que fortalecer la calidad de la enseñanza y, consiguientemente, revertir resultados deficientes arrojados de evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes, recaía en el/o la docente.

Como fue señalado, el sistema de calificaciones de desempeño no logra ser aplicado. No obstante, los esfuerzos orientados a la formulación de estrategias políticas sustentadas en incentivos económicos sujetos a la medición del desempeño de los/as profesionales de la educación persisten. En este escenario convulso, tiene lugar en el año 1997 el Primer Congreso Nacional de Educación. El evento organizado por el Colegio de Profesores contó con una numerosa convocatoria, lo que posibilitó asumir desafíos relativos a defender y

robustecer la educación pública y la profesionalidad docente, mediante la organización y construcción de propuestas generadas en colectividad. Ante el tópico de evaluación de desempeño, el Congreso sugiere la necesidad de instaurar un sistema de evaluación. Se concluyó que la construcción de este sistema debía involucrar la participación activa del Colegio de Profesores, por lo cual, era prioritario conformar una Comisión Técnica, cuya atribución sería diseñar instrumentos de evaluación realistas y objetivos, para luego, congregarse a una consulta a nivel nacional, con el objetivo de validar la propuesta (Manzi, et al., 2011). Lo planteado, evidencia el compromiso asumido por el Magisterio en la construcción de un sistema formativo de evaluación que permitiera derogar el sistema de calificaciones presente en el Estatuto Docente, lo que propicia posteriormente el diseño e implementación de la evaluación definida.

Es importante destacar que, el compromiso asumido generó tensión al interior del mismo gremio docente, considerando las diferentes posturas que coexisten en torno a la evaluación. A saber, el proceso aludido es acompañado de movilizaciones conducidas por profesores/as circunscritas a demandas históricas alusivas a condiciones profesionales, laborales y salariales. Lo descrito (tensiones e incertidumbres asociadas a la cultura evaluativa y movilización social) no alteran el funcionamiento de una mesa de trabajo entre el propio magisterio y el Ministerio de Educación.

Teniendo en cuenta la magnitud del proceso -diseñar un sistema de evaluación de desempeño- no es de extrañar que se presentaran visiones y posiciones distintas respecto al objetivo a concretar, provenientes de los estamentos que participaban de la mesa (Asociación Chilena de Municipalidades, Colegio de Profesores y Ministerio de Educación). En los hechos, es imposible no referirse a las discusiones relativas al propósito de la evaluación que debieron ser sobrellevadas, confrontando la idea de evaluación orientada a propósitos formativos con idearios contrarios, centrados en resultados de aprendizaje y de responsabilización por desempeño del actor a evaluar. En este sentido, resulta de interés atender no sólo a aquellas visiones distintas que implicaron debate -sino también- a aquellos aspectos que lograron ser consensuados por los y las participantes. En esta línea, Assaél y Pavez (2008), sostienen que la propuesta desarrollada se sustentó en: i) una evaluación de

desempeño de índole formativa, que posibilitara a aquellos/as docentes que lo desearan, demostrar niveles sobresalientes de desempeño, ii) un sistema de evaluación que articulara componentes relativos a una organización a cargo del proceso, incluyendo la participación de evaluadores/as capacitados/as para ejercer su función exitosamente, y una serie de procedimientos que permitieran evaluar los múltiples aspectos que conforman la labor docente, iii) el proceso evaluativo incluiría una autoevaluación y una evaluación externa a cargo de evaluadores/as pares. La evaluación externa consideraría evidencias desarrolladas y enviadas por los y las docentes evaluados/as (planificación, instrumento de evaluación, reflexión en base a resultados, entrevista, etc.), iv) el sistema de evaluación se sustentaría en estándares o criterios, los que permitirían determinar el nivel de desempeño del/o la evaluado/a. Este aspecto posibilitaría concretar con posteridad una carrera docente, v) se planteaba la necesidad de generar evaluaciones complementarias a la de los y las docentes, destinadas a aquellos/as profesionales de la educación que ejercieran cargos directivos, vi) se sugería que el sistema de evaluación se aplicara primeramente de forma experimental, con la finalidad de evaluar y mejorar -de ser necesario- el proceso e instrumentos en cuestión. Por tanto, la implementación ameritaba gradualidad, vii) la implementación de la evaluación de desempeño docente requeriría de condiciones laborales y profesionales idóneas, prácticas colaborativas y un sistema de desarrollo profesional continuo que brindara apoyo y oportunidades de inducción y perfeccionamiento para los/as profesores/as, y -por último- viii) se planteaba que el proceso evaluativo debía recaer en el Ministerio de Educación, proponiendo el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

De acuerdo a lo ya mencionado, no cesaron discrepancias durante el proceso de construcción del sistema de evaluación. Dichas diferencias recaían en legítimas interrogantes e incertidumbres sobre la implementación de la propuesta, puesto que debía establecerse si la primera aplicación sería de carácter voluntario u obligatorio, qué criterios se utilizarían para la selección de las personas que ejercerían como evaluadores/as, las consecuencias asociadas a los niveles de desempeño logrados por los y las docentes, etc. Frente a los innumerables cuestionamientos que emanaban, resulta relevante mencionar que el trabajo de

la Comisión Tripartita contempló el funcionamiento de dos subcomisiones. Éstas era: i) Estándares, y ii) Propuesta global del sistema de evaluación.

En cuanto a la subcomisión Estándares, los esfuerzos convergen en la construcción del Marco para la Buena Enseñanza, luego de la realización de dos consultas públicas llevadas a cabo en diciembre del año 2001 y en abril del año 2002 respectivamente. Por su parte, la subcomisión Propuesta global del sistema de evaluación, debió realizar un trabajo intenso, abocado al consenso de aspectos que permitieran estructurar el sistema nacional de evaluación. Lo detallado, propició la aplicación piloto “en cuatro comunas del país (Puerto Montt, Melipilla, Cerro Navia y Conchalí), que fuera adjudicada a un equipo de la Universidad Católica de Temuco” (Manzi, et al., 2011, p.19). Esta aplicación piloto se realizó durante el segundo semestre del año 2002, permitiendo valorar el funcionamiento de los instrumentos de evaluación diseñados.

Los esfuerzos realizados por la Comisión Tripartita desencadenan en el documento titulado *Informe Final Comisión Técnico Tripartita sobre la Evaluación del Desempeño Profesional Docente*, del 24 de junio de 2003, en donde se especifica la estructura del sistema de evaluación. De esta forma,

Las características de dicho sistema, sus formas de implementación y sus consecuencias, fueron aprobadas, en el 2003, en una Consulta Nacional organizada por el Colegio de Profesores, en la que participaron 65.846 profesores y profesoras, es decir, más del 80% del magisterio que ejerce su función en la educación pública, los que entregaron su categórico respaldo, con cerca del 70% de aprobación, al nuevo sistema. (Assaél y Pavez, 2008, p.47)

Así, asistimos a la consolidación de la propuesta por parte de la comisión a cargo. Luego, tuvo lugar la tramitación legislativa en el Parlamento, hecho que no estuvo exento de críticas, ya que el ingreso del Proyecto de Ley al Congreso data del 28 de octubre del año 2003, es decir, con posterioridad a la aplicación de la evaluación en 63 comunas del país.

Durante el proceso de tramitación, emergen cuestionamientos de parte de sectores de derecha y de la Asociación Chilena de Municipalidades (integrante de la Comisión Tripartita) hacia la evaluación, planteando que: i) se aplicara anualmente, ii) fuese vinculante a resultados de aprendizaje del estudiantado, y iii) consecuencias drásticas a nivel profesional para los y las docentes que obtuviesen resultados deficientes -específicamente- desvinculación sin derecho a indemnización.

Apelando a la valoración del esfuerzo depositado en la construcción del sistema de evaluación de desempeño docente y de las consultas públicas que lo avalaban, la Ley N°19.961 es publicada en agosto del año 2004.

3.1.8. Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente: características e instrumentos evaluativos presentes en el marco legal

La aplicación de evaluaciones de carácter estandarizado a estudiantes y su posterior publicación de resultados a nivel nacional a partir del año 1995 evidenció niveles insatisfactorios, vinculándose a un incuestionable debilitamiento de la calidad de la educación. Frente a esa situación, el debate público se centró en la crisis de la educación, acompañado de la necesidad política de impulsar su reforma. Desde esta perspectiva, el rol y función docente se ve fuertemente tensionado, teniendo en cuenta la proliferación de presiones dirigidas a los actores estratégicos del sistema educativo. Así pues, apremia cautelar el compromiso y eficacia docente, a través de la medición periódica del desempeño profesional.

Lo anterior nos pone inmediatamente ante un escenario de negociación iniciado en el año 1998, materializándose más tarde, mediante el Sistema Nacional de Evaluación Docente. Este hito suele describirse en la literatura consultada como un proceso de consenso exitoso que involucró al Ministerio de Educación, sostenedores agrupados en la denominada Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores.

La evaluación aplicada a los y las docentes en el contexto nacional, presenta un vínculo indiscutible con el desarrollo profesional, de hecho, surge con el propósito de

fortalecer la profesión, sin dejar de lado el aumento de la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. Por esta razón, se ha señalado que el objetivo de las evaluaciones destinadas a profesores/as debe propender a “ayudar al docente a mejorar su desempeño, identificando sus logros y detectando sus problemas, perspectiva que coincidiría con la evaluación formativa para el desarrollo profesional” (Murillo, 2006, p.87). En un plano general, la evaluación docente tiene una clara orientación hacia el establecimiento de la calidad del desempeño de manera individual, en conformidad a un sistema de evaluación a nivel nacional.

Previo a realizar el ejercicio de adentrarnos en las características e instrumentos evaluativos estipulados en la normativa vigente, urge atender a ¿qué aspectos debe considerar la evaluación aplicada a docentes, sin incurrir en riesgos? En esta línea de análisis, Murillo (2006) en su libro titulado *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, sostiene que las evaluaciones en cuestión debiesen impulsarse, considerando:

-Que la evaluación sea concebida desde una perspectiva constructiva, es decir, promocionarla como un proceso cercano y a favor del profesorado, cuya intención recaiga en fortalecer su actuación profesional. Consiguientemente, se debe posicionar en un enfoque netamente profesional, subsanando su enfoque burocrático. Igualmente, toda puesta en marcha de políticas evaluativas afines al ámbito educativo debe estar sujeta a debate y discusión, implementándose solo si cuenta con la aceptación de los/as involucrados/as, para así, concretar su objetivo.

-Que la evaluación sea de calidad y -para ello- debe explicitar el modelo de profesor/a ideal que promueve. En este caso, calidad no sólo debe denotar validez y fiabilidad, sino también; aspectos claves, tales como: credibilidad, transparencia, equidad y clarificar su utilidad.

-Que la evaluación guarde relación con el contexto, comprendiendo que los y las docentes desempeñan sus funciones en una estructura organizativa, caracterizada por su dinamismo y complejidad.

-Que los y las docentes estén implicados/as en el proceso evaluativo, puesto que, el fin es evaluar su desempeño a nivel profesional. Consiguientemente, resulta pertinente agregar instrumento de autoevaluación, además de comprometer la participación activa e interés hacia el proceso y sus resultados.

-Que la evaluación responda al reto de lograr mejoras, estimulando -de ser necesario- modificaciones referidas al desempeño del/o la evaluado/a.

-Por último y no menos importante, que la evaluación sea comprendida como un proceso integrado a otros aspectos que inciden en la labor docente, incluyéndosele en el marco de políticas educativas a largo plazo. En tanto, resulta erróneo pensarla de manera aislada.

Retomando el Sistema Nacional de Evaluación Docente, conviene mencionar que, su estructura y caracterización deviene de una sucesión de hitos. Pues bien, su construcción se sostiene en: i) *Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente*, texto breve, en donde se explicitan lineamientos concernientes a la implementación de la evaluación docente, desde una perspectiva general, ii) *Reglamento sobre Evaluación Docente*, encargado de especificar disposiciones generales que aluden a la evaluación docente propiamente tal, a los instrumentos de evaluación, a los/as evaluadores/as pares, a la comisión comunal de evaluación, a la coordinación del sistema de evaluación docente en el ámbito comunal, al procedimiento de evaluación, a los informes de resultados, recursos de reposición y planes de superación profesional, iii) *Ley N°19.997*, promulgada y publicada en enero del año 2005, cuya finalidad es modificar la Ley precedente, detallando fechas de implementación de ciertos artículos, iv) *Ley N°20.158 establece diversos beneficios para profesionales de la educación y modifica distintos cuerpos legales*, publicada y promulgada en diciembre del año 2006, centrándose en modificaciones atingentes al periodo de postulación a la

Asignación Variable por Desempeño Individual, considerando -a su vez- la eximición de profesores/as que presenten una renuncia anticipada e irrevocable por jubilación, y v) *Ley N°20.501 Calidad y Equidad de la Educación*, promulgada y publicada en febrero de 2011, la cual expresa que cada vez que un docente resulte evaluado con el nivel de desempeño insatisfactorio, deberá ser sometido al año siguiente a una nueva evaluación, conllevando a que el sostenedor pueda exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en un plan de superación profesional. Igualmente, estipula consecuencias para los y las profesionales de la educación que se nieguen a participar del proceso de evaluación. Por cierto, la revisión detallada instó a la modificación de la Ley inicial, no pasando desapercibido por los actores y actrices sujetos/as a dicha evaluación, ya que introdujo aspectos nuevos no considerados en la negociación y consulta preliminar.

Para efectos de la presente investigación, conviene depositar nuestra atención en la Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente, publicada y promulgada en Chile, en el mes de agosto del año 2004, bajo el ya mencionado ideario de fortalecer la profesión, a través del reconocimiento de fortalezas y la superación de debilidades que pudiesen presentar los/as evaluados/as, teniendo en cuenta que estos factores inciden en los aprendizajes de los/as estudiantes, necesidad prioritaria en materia educativa. Por ese motivo, se insta la creación de planes de superación profesional a quienes obtengan resultados deficientes en los instrumentos de evaluación. De acuerdo a las disposiciones generales del Reglamento sobre Evaluación Docente, se manifiesta que los/as profesores/as contemplados/as en la evaluación, deberán ejercer el mínimo de horas establecidas por el Marco Curricular en la asignatura que imparten.

Dado que el objetivo de la Evaluación Docente es reconocer las fortalezas y detectar las debilidades que pudiesen presentar los/as profesores/as, avanzando en la superación de éstas últimas, emplea instrumentos de evaluación fijados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Estos instrumentos son: Portafolio de Desempeño Pedagógico, una pauta de autoevaluación, la entrevista del evaluador par y el informe de referencia de terceros. Dichos instrumentos se sustentan en los dominios, criterios y descriptores sujetos al Marco para la Buena Enseñanza.

Llegados a este punto, amerita señalar que, el Marco para la Buena Enseñanza³ hace alusión a un instrumento

elaborado por el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. (Ministerio de Educación, 2008, p.7)

El Marco para la Buena Enseñanza es, a grandes rasgos, un instrumento encauzado a mejorar la calidad de la enseñanza, posibilitando a los y las docentes examinar y potenciar su desempeño. Al respecto, dicho marco sistematiza estándares de desempeño profesional, basados en los siguientes dominios: i) Dominio A: Preparación de la enseñanza, ii) Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, iii) Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y iv) Dominio D: Responsabilidades profesionales. Para cada uno de los dominios enunciados se desprenden criterios (20 criterios en total) y, a su vez, cada criterio presenta descriptores, encontrándose fundamentados en el marco.

Es relevante precisar que, el Sistema de Evaluación de los/as profesionales de la educación evalúa la labor docente, atendiendo a las consideraciones de su contexto. Por ello, es conveniente explicitar que la evaluación en cuestión, no evalúa el desempeño en cuanto a funciones administrativas atinentes a su profesión -ni mucho menos- a través del rendimiento académico del estudiantado.

Volviendo a los instrumentos que conforma el sistema de evaluación de desempeño de los y las docentes, sostenemos que, el portafolio, busca “recoger, a través de productos estandarizados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

³ En marzo del año 2021, el Consejo Nacional de Educación (CNED) aprobó la actualización del Marco para la Buena Enseñanza, el cual se alinea a la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta actualización contó con la colaboración del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), docentes, expertos e instituciones afines. Consecuentemente, fue expuesto a procesos de consulta y validación. Vale mencionar, que la Evaluación Docente 2021 se sustenta en el Marco para la Buena Enseñanza elaborado en el año 2004.

Pedagógicas (CPEIP), evidencia verificable respecto a las mejores prácticas de desempeño del docente evaluado” (Ministerio de Educación, 2004, p. 7). Está compuesto de tres módulos, siendo completados en su mayoría en la plataforma virtual Docentemás. El módulo 1, se constituye de tres tareas, que son: planificación de clases, presentar una evaluación (incluye contestar preguntas asociadas al instrumento evaluativo presentado) y, reflexiones atinentes al quehacer docente. El módulo 2 consiste en una clase grabada de 40 minutos de duración aproximadamente. El módulo 3 a la fecha es optativo, enfocándose en la descripción de una experiencia de trabajo colaborativo llevada a cabo por el o la evaluado/a, en su lugar de trabajo. Además, se añade que el/o la director/a debe completar un reporte sobre desarrollo profesional docente y responsabilidades profesionales.

Como se explicitó, este proceso evaluativo incluye una pauta de autoevaluación, una entrevista del evaluador par y el informe de referencia de terceros. La autoevaluación se concibe como una herramienta orientada a la valoración profesional, en función del Marco para la Buena Enseñanza. La entrevista del evaluador par hace referencia a una instancia de diálogo profesional entre docentes. El informe de referencia de terceros a diferencia de los otros instrumentos, está dirigido a directores/as y jefes/as de UTP, quienes brindan información adicional sobre los/as profesores/as evaluados/as. A cada uno de los instrumentos de evaluación que integran la Evaluación Docente se les asigna una determinada ponderación.

Tabla 1

Instrumentos de evaluación asociados a la Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente y su correspondiente ponderación

Instrumentos de evaluación	Ponderación
Autoevaluación	10%
Portafolio de desempeño pedagógico	60%
Entrevista por evaluador/a par	20%
Informe de referencia de terceros	10%

Fuente: Elaboración propia en base a marco legal consultado, 2022.

Cabe especificar, que la ponderación expresa en la Tabla 1 es modificada para aquellos/as profesionales de la educación que obtengan en su última evaluación como

resultado el nivel de desempeño Insatisfactorio. Dicha alteración en la ponderación queda establecida de la siguiente manera: autoevaluación en un 5%, portafolio de desempeño pedagógico en un 80%, entrevista por el/o la evaluador/a par en un 10% y el informe de referencia de terceros en un 5% correspondientemente.

En consecuencia al resultado final obtenido de la evaluación, a los y las docentes se les asigna un nivel de desempeño: Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio. El desempeño Destacado se asocia a un nivel profesional consistente, es decir, el/la evaluado/a sobresale en los indicadores estimados, demostrando una riqueza pedagógica superior a lo esperado. El desempeño Competente evidencia que los/as profesores/as cumplen con los indicadores y con lo demandado para ejercer el rol docente, a pesar de tratarse de un desempeño no excepcional. El desempeño Básico da cuenta de que él o la profesional cumple con cierta irregularidad los indicadores, o bien, con regularidad la mayoría de éstos. Por su parte, el desempeño Insatisfactorio se condice con claras debilidades respecto a los indicadores de evaluación y al quehacer docente (Ministerio de Educación, 2004).

Para llevar a cabo la corrección del instrumento Portafolio de desempeño pedagógico, se efectúa primeramente un proceso de reclutamiento. En base a las postulaciones recibidas, cada centro de corrección (implementado en distintas universidades del país) selecciona a los/as correctores/as, en función de requisitos determinados por el Ministerio de Educación, para luego ser capacitados. De esta forma, los instrumentos recibidos son corregidos en dichos centros, por profesionales de la educación que cuentan con al menos 5 años de experiencia profesional. Los/as correctores/as se encargan de la revisión de portafolios afines a su especialidad, nivel y modalidad.

Hacer posible el funcionamiento de la Evaluación Docente requiere de la participación del Ministerio de Educación, mediante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Este último, se encarga de la coordinación técnica del proceso evaluativo, por medio del Área de Evaluación de la Docencia.

Anualmente, el Área de Evaluación de la docencia se dedica a orientar y supervisar la labor de las entidades técnicas asesoras vinculadas al proceso, resguardando que los objetivos y actividades establecidas sean cumplidas, acción especialmente relevante para garantizar el óptimo desarrollo de la evaluación, atendiendo a sus aspectos operativos y técnicos.

El Ministerio de Educación dispone de asesoría técnica proveniente del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera (IIE – UFRO), a cargo de gestionar e implementar la evaluación. Las tareas adjudicadas a la entidad comprenden: registro de los y las profesionales de la educación a evaluar, velar por la comunicación entre los actores y actrices del sistema, capacitar a evaluadores pares, seleccionar a los docentes correctores, aplicar los instrumentos de evaluación, corrección del instrumento Portafolio, efectuar los informes de resultados y el funcionamiento de la plataforma informática oficial.

Asimismo, el Ministerio de Educación delega acciones técnicas a la institución MIDE UC, Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile, abarcando la elaboración y actualización de los instrumentos evaluativos y pautas de corrección. Agregar que los recursos para el desarrollo profesional presentes en la página web DocenteMás son parte de las atribuciones de la entidad.

Sumado a las entidades técnicas señaladas, el proceso evaluativo requiere de la implicación de: i) profesionales de la educación a evaluar, los que deben cumplir con los requisitos estipulados en el Reglamento sobre Evaluación Docente, para poder ser inscritos/as, ii) coordinación comunal o territorial de evaluación, iii) sostenedores/as de establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada, y Directores/as regionales de JUNJI e Integra, iv) evaluadores/as pares, v) directores/as o jefes/as de UTP, y vi) correctores/as de Portafolio.

Una vez finalizado el proceso para los/as docentes inscritos/as, el Sistema de Evaluación provee un Informe de Evaluación Individual (IEI), de carácter confidencial para el/o la profesional de la educación evaluado/a, en donde se le reportan los resultados

obtenidos en los cuatro instrumentos de evaluación (autoevaluación, portafolio de desempeño pedagógico, entrevista por evaluador/a par e informe de referencia de terceros), además de retroalimentación sostenida en fortalezas y debilidades. Por añadidura, el Sistema de Evaluación contempla la entrega de un Informe de Resultados para el Establecimiento Educacional y un Informe de Resultados para Sostenedor/a Municipal y Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

En síntesis, la Evaluación Docente consta de instrumentos orientados al logro de estándares de desempeño, con la finalidad de contribuir a la mejora de las prácticas docentes. Por esta razón, se dispone de un maco que presenta dominios, criterios y descriptores enfocados en fundamentar lo que se espera de un buen docente.

3.1.9. Ley N°20.903: aproximación al Sistema de Reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente

El esfuerzo destinado a normar y perfeccionar la profesionalización docente ha sido de interés para los gobiernos en los últimos años. Valga como ejemplo, las estrategias políticas dirigidas a regular la formación inicial de profesores/as, sumado a la promoción de estímulos para atraer y retener a docentes idóneos en base a estándares que aseguren prácticas educativas exitosas, en pro de la mejora de los aprendizajes. Pues bien, la idea de contar con una carrera docente en Chile estaba presente desde hace tiempo atrás, teniendo en cuenta que figuraba en discusiones referentes al proceso de construcción del sistema de evaluación docente (antecedente desarrollado previamente). Este interés manifiesto se acompañaba de la necesidad de dar respuesta a las múltiples necesidades que visibiliza un país que se plantea reconocer el valor de sus docentes. Así, la acción de valorar aquella profesión trastocada en décadas pasadas, no sólo implicaba ser expuesta en el discurso, sino también, sostenerse en políticas sólidas que la posicionaran de esa forma (Ruffinelli, 2016).

Como es sabido, durante el año 2016 entra en vigencia la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, conocida de manera coloquial como Carrera Docente. Este marco legal persigue cubrir la necesidad remota de fortalecimiento de la profesión, concibiéndose como una de las inversiones económicas más altas de la Reforma

Educacional, contemplando aproximadamente 2.300 millones de dólares (Ministerio de Educación, 2016). Para este fin, ofrece la consolidación de una trayectoria profesional atractiva, además de incentivar la mejora sistemática de los/as profesores/as.

En un plano general, la conceptualización de carrera docente se asocia al “régimen legal que establece el ejercicio de la profesión docente dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otras materias, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen esta profesión” (Ministerio de Educación, 2009, p.24). Ciertamente, los planteamientos de la ley publicada se condicen con los tópicos que debiese incluir una carrera docente, además de prometer mejores remuneraciones acorde a niveles de desarrollo profesional, aumento de horas no lectivas, nuevas oportunidades profesionales y aprendizaje continuo, incluyendo acompañamiento durante los primeros años de ejercicio -todo ello- garantizado por el Estado. Asimismo, establece que cada docente es responsable de lograr avanzar en el sistema propuesto.

Por lo anterior mencionado, toda carrera docente debiese incorporar: i) Procedimiento de acceso, ii) Promoción horizontal y/o vertical, y iii) Sistema de jubilación y retiro. Pues bien, el procedimiento de acceso tiene el propósito de seleccionar a los/as mejores, para desempeñar la función docente. Por esta razón, los procedimientos de selección deben ser equitativos, transparentes y de calidad técnica. Otro de los aspectos que dan forma a una carrera docente es el sistema de promoción, cuya intención es motivar y atraer a los/as docentes (La motivación tiende a sustentarse en un reconocimiento externo). El diseño de promoción puede ser horizontal o vertical. El primero de ellos, apela al reconocimiento de la labor docente mediante incrementos salariales o ascensos en un escalafón. El segundo diseño de promoción propone el ascenso profesional de los/as docentes, permitiéndoles asumir labores directivas o de supervisión, vinculadas a incremento salarial. En cuanto al sistema de jubilación y retiro -claro está- que los/as profesores/as tienen derecho a poner fin a su actividad laboral, manteniendo la recepción de ingresos como pensión de jubilación. Se debe tener en cuenta que las condiciones y características para este retiro profesional no son universales, dependiendo de las políticas de cada país (Murillo, 2006). Cabe señalar, que

estos tres aspectos claves varían según la tradición educativa y necesidades definidas como prioridad en el contexto en donde se decida llevar a cabo.

Con la intención de adentrarnos en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la ley establece que una totalidad de diez principios inspiran su propuesta, siendo descritos a continuación (Ministerio de Educación, 2016):

-Profesionalidad docente. Se asegura la promoción en cuanto a formación y desarrollo de los/as docentes, valorando su compromiso en la misión de impartir una educación integral a los/as estudiantes.

-Autonomía profesional. Este principio apunta a la organización de las actividades pedagógicas en función de las características del estudiantado y la articulación de un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad, basado en las normativas curriculares vigentes, proyecto educativo institucional, orientaciones legales que ofrece el sistema educacional y programas específicos sobre mejoramiento e innovación.

-Responsabilidad y ética profesional. Se explicita la promoción y valoración del compromiso personal y social de los/as docentes, además de la responsabilidad asumida en la formación y aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. De igual forma, este principio persigue el cultivo de valores y conductas éticas afines a un profesional de la educación.

-Desarrollo continuo. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente procurará la formación profesional individual y colectiva de los/as profesores. Igualmente, promoverá la actualización de conocimientos disciplinares y métodos de enseñanza acorde al contexto educativo en donde se insertan.

-Innovación, investigación y reflexión pedagógica. Se impulsará la creatividad y la capacidad de innovación, investigación y reflexión de los/as profesionales de la educación sobre sus prácticas pedagógicas, con el propósito de aportar a la construcción de un saber pedagógico común.

-Colaboración. Este principio se enfoca en la promoción del trabajo colaborativo, con la intención de constituir comunidades de aprendizaje. Se señala que éstas serán guiadas por directivos, con la finalidad de propiciar el diálogo, la reflexión y ambientes de trabajo tendientes a mejorar los procesos educativos.

-Equidad. De acuerdo a lo estipulado en la ley, este principio se enfoca en que docentes cuyo nivel de desempeño obtenido sea destacado, se desempeñen en instituciones educativas que presenten alta proporción de estudiantes vulnerables, a fin de brindar mejores oportunidades educativas en dichos contextos.

-Participación. Se resguardará la participación activa de los/as docentes en las distintas instancias que congregue la comunidad educativa, propiciando el diálogo entre los/as actores y actrices que la conformen, asentado en un clima de confianza y respeto hacia los derechos de todos/as.

-Compromiso con la comunidad. Se promoverá el compromiso profesional de los/as profesores/as con la comunidad escolar en donde se desempeñen, con el objetivo de aportar en la creación de un ambiente favorable para la formación, aprendizaje y desarrollo integral de todos/as los/as estudiantes.

-Apoyo a la labor docente. Se menciona que en el Estado recae la responsabilidad de velar por el cumplimiento de los fines y misión que conciernen a la función docente. Por ello, se efectuarán acciones de apoyo pedagógico y formativo compatible al desarrollo profesional de los/as docentes.

Pues bien, nuestro interés investigativo se enfoca en el denominado Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, entendido como un proceso evaluativo integral que conlleva a la progresión de tramos, permitiendo acceder a determinados niveles de remuneración. A través de él, se aspira reconocer la experiencia, competencia y conocimientos. La literatura explica que “los sistemas de promoción tienen un doble objetivo: elevar la calidad de la docencia y mantener a los docentes motivados

durante toda su vida profesional” (Robalino y Körner, 2006, p.32). Por tanto, es uno de los aspectos de la carrera docente que tiende a generar mayor debate.

Para efectos de la progresión profesional, el Sistema de Reconocimiento diferencia dos fases. La primera de ellas, se organiza en función de tres tramos (Inicial, Temprano y Avanzado), concluyendo en el desarrollo esperado al ejercicio de la profesión. Mientras tanto, la segunda fase se caracteriza por ser voluntaria y estar estructurada en dos tramos (Experto I y Experto II).

Respecto a la conceptualización de tramo, la ley N°20.903 (2016) establece que es una etapa del desarrollo profesional de los/as docentes. Como tal, el progreso en tramos conlleva experiencia profesional y resultados obtenidos en instrumentos de evaluación, lo que indica que el/o la evaluado/a ha demostrado las competencias y habilidades necesarias, alcanzando reconocimiento acorde al tramo asignado. De acuerdo a las consideraciones expuestas, el reconocimiento obtenido permite que un/a profesional de la educación pueda avanzar en su desarrollo profesional, percibir asignaciones supeditadas a su progreso y asumir nuevas responsabilidades en la institución educativa que integra.

Retomando las fases de progreso que emanan de la ley, depositaremos nuestra atención primeramente en aquellos tramos obligatorios que constituyen la primera fase, conduciendo a la consolidación del desarrollo profesional, vale decir: Inicial, Temprano y Avanzado (Ministerio de Educación, 2016).

-Tramo profesional Inicial. Se condice con docentes que se encuentran titulados e ingresan al sistema laboral (Institución educativa). Por tanto, es esperable en esta etapa profesional, que los/as profesores/as sean capaces de integrar los conocimientos recibidos durante su formación inicial con aquellos que le ofrece su práctica docente, posibilitándole la construcción paulatina de su identidad profesional, lo que -sin lugar a dudas- le permitirá desenvolverse en un contexto educativo, participando y reflexionando colaborativamente. Así, se establece que aquellos/as profesionales de la educación que se encuentren en este tramo, podrán llevar a cabo labores asociadas a la vinculación con integrantes de la

comunidad educativa o desarrollar proyectos de extensión cultural. Para efectuar las labores mencionadas, se le ofrecerá apoyo de mentores/as y acompañamiento pedagógica, a través de un proceso de inducción.

-Tramo profesional Temprano. Los/as docentes progresan hacia la consolidación profesional, en lo que atañe a experiencia y competencias, evidenciándose notorios avances en la preparación de la enseñanza, actividades de aprendizaje, evaluación, interacción con los/as estudiantes, etc. Sumado a las labores que ejerce el/o la docente en el aula de clases, se habilita su participación en nuevas iniciativas y tareas requeridas en el establecimiento educacional en donde se desempeña. Para proseguir con su avance profesional, se torna imprescindible el estudio, perfeccionamiento y la reflexión de forma individual y colectiva.

-Tramo profesional Avanzado. Corresponde al nivel esperado de consolidación profesional, dado que el/o la docente cumple cabalmente con los dominios que dispone el Marco para la Buena Enseñanza, lo que lo/a lleva a cumplir exitosamente responsabilidades atinentes a la escuela, aula de clases y comunidad. Asimismo, demuestra identificar características y necesidades de sus estudiantes, contribuyendo al logro de aprendizajes. Por añadidura, reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas, pudiendo llegar a asumir responsabilidades de acompañamiento y liderazgo pedagógico a profesores/as encasillados/as en el tramo Inicial, además de participar en la definición de planes de mejoramiento escolar, pues está comprometido con la actualización y profundización de sus conocimientos y desarrollo profesional.

La segunda fase profesional que constituye el modelo de carrera docente implementado en el contexto nacional, denota experiencia y competencias sobresalientes, lo que explica su carácter voluntario, correspondiendo a: Experto I y Experto II. La ley N°20.903 (2016) especifica que se valorará que los/as profesionales de la educación que accedan a la segunda fase profesional ostenten especialización pedagógica en líneas de currículo, convivencia escolar, gestión educacional, evaluación, entre otros. A continuación, describiremos los tramos en cuestión.

-Tramo profesional Experto I. Es el reconocimiento a la experiencia, conocimientos, competencias y habilidades pedagógicas demostradas por un/a docente, en un nivel de excelencia. Con ello, nos referimos a profesionales de la educación que desarrollan constantemente trabajo colaborativo, en función del bienestar y progreso de la institución educativa. Vale mencionar, que el reconocimiento se vincula a la posibilidad de ejercer acompañamiento y liderazgo pedagógico.

-Tramo profesional Experto II. Corresponde al tramo máximo al que pueden aspirar los/as profesores/as. Por tal motivo, su asignación recae en docentes que demuestren una trayectoria profesional exitosa, siendo poseedores/as de capacidades sobresalientes para el ejercicio de la docencia y el trabajo colaborativo, pues han desarrollado habilidades de liderazgo y coordinación. Su reconocimiento se asocia a funciones de acompañamiento y liderazgo.

Amerita señalar, que los/as profesionales de la educación que, encontrándose encasillados/as en los tramos de desempeño Inicial y Temprano no puedan progresar a los tramos siguientes en dos procesos de evaluación consecutivos, debido a los resultados obtenidos, deberán ser desvinculados/as. En efecto, no podrán ser contratados/as en el establecimiento en donde se desempeñan ni en otros que se encuentren regidos por la ley considerada. Aquellos/as docentes que se encuentren en esta situación y encasillados/as en el tramo Temprano, no sólo serán desvinculados/as, sino también, perderán su reconocimiento de tramo y antigüedad. Importante precisar que, transcurrido un plazo de dos años (A partir de la fecha de desvinculación), el/o la docente puede ser contratado/a nuevamente, asignándosele el tramo profesional Inicial. Transcurridos cuatro años, podrán participar del proceso evaluativo, obteniendo resultados que les permitan posicionarse en el tramo Avanzado. De lo contrario, la desvinculación en la institución educativa en donde ejerce u otra regida por ley, es un hecho.

Remitiéndonos nuevamente al Sistema de Reconocimiento⁴, preciso mencionar que consta de un proceso evaluativo responsable de medir el cumplimiento de estándares de desempeño y conocimientos afines a la profesión docente. Estos instrumentos cuentan con el apruebo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y de la Agencia de la Calidad de la Educación. En consecuencia, se contempla un portafolio profesional de competencias pedagógicas, descrito previamente, por la sencilla razón de que emana de la Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente, siendo considerado en ambos sistemas de evaluación.

El segundo instrumento evaluativo, propio de la Ley N°20.903, es la denominada evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, y que guarda estrecha relación con la disciplina y nivel que ejerce el o la docente inscrito/a en este proceso. Es preciso dar cuenta que dicho instrumento se compone de 60 preguntas de selección múltiple, formuladas por expertos de acuerdo a una complejidad teórica determinada, incluyendo un set de preguntas de anclaje, procedentes de evaluaciones aplicadas con anterioridad, con el objetivo de generar comparabilidad. La corrección está a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación, mediante un equipo de profesionales capacitados para esta acción. Con posteridad a la revisión, la asignación de puntaje es comunicada al CPEIP, quien procede a efectuar el encasillamiento correspondiente.

De ello, resulta necesario especificar que en el ya mencionado Sistema de Reconocimiento coexisten instrumentos de evaluación amparados en dos marcos legales, es decir, el correspondiente a la Evaluación Docente y el que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ambos instrumentos de evaluación entregan resultados expresados de forma cuantitativa en puntajes, y que se asocian a escalas de categorías de logro expresadas en letras. Así, el portafolio cuenta con cinco categorías de logro (A, B, C, D y E), mientras

⁴ El 29 de septiembre del año 2021 es publicada la Ley N°21.373 que suspende la realización de la Evaluación Docente, por el año 2021, debido a la pandemia mundial de covid-19. Consiguientemente, profesores/as inscritos/as en el proceso evaluativo pueden solicitar la suspensión a su respectivo/a sostenedor/a de los sistemas de evaluación vigentes (Evaluación Docente y Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente), la que deberá ser aceptada. Por su parte, quienes decidan proseguir con su participación, pueden hacerlo, reguardando su posibilidad de progreso y desarrollo profesional.

que la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos presenta cuatro categorías de logro (A, B, C y D). Lo detallado, permite la asignación de tramos del desarrollo profesional

Con la intención de resumir y comparar aspectos relevantes de los marcos legales que definen los instrumentos de evaluación que hacen posible el progreso profesional de los/as docentes en la actualidad, correspondiendo a los dos sistemas de evaluación vigentes, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 2

Comparativa entre Evaluación Docente y Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Evaluación Docente	Sistema de Desarrollo Profesional docente
<p>Marco legal: -Ley N°19.961 sobre Evaluación Docente (agosto de 2004).</p>	<p>Marco legal: -Ley N°20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (abril de 2016).</p>
<p>Instrumentos de evaluación: -Autoevaluación -Portafolio de desempeño pedagógico -Entrevista por evaluador/a par -Informe de referencia de terceros</p>	<p>Instrumentos de evaluación: -Portafolio de desempeño pedagógico -Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos.</p>
<p>Resultados: A los/as docentes y educadores/as evaluados/as se les asigna uno de los siguientes niveles de desempeño: -Insatisfactorio -Básico -Competente -Destacado</p>	<p>Resultados: El resultado obtenido de la aplicación de los instrumentos de evaluación contemplados junto a la experiencia profesional del/o la evaluado/a, posibilita el encasillamiento en tramos de desarrollo profesional. Estos tramos son: -Inicial -Temprano -Avanzado -Experto I -Experto II</p>
<p>Sitio web oficial: www.docentemas.cl</p>	<p>Sitio web oficial: www.cpeip.cl</p>

Fuente: Elaboración propia en base a marcos legales consultados, 2022.

Volviendo al Sistema de Reconocimiento -proceso evaluativo integral- la promoción no sólo radica en los instrumentos de evaluación explicados, sino también, en la experiencia del/ o la docente. Pues bien, el artículo 19 H puntualiza que

- Para acceder al tramo profesional temprano, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, cuatro años de experiencia profesional docente.
- Para acceder al tramo profesional avanzado, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, cuatro años de experiencia profesional docente.
- Para acceder al tramo experto I, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, ocho años de experiencia profesional docente.
- Para acceder al tramo experto II, el profesional de la educación deberá contar con, a lo menos, doce años de experiencia profesional docente. (Ministerio de Educación, 2016, p.22)

En consonancia a lo expuesto, el Sistema de Reconocimiento contribuye a la progresión de tramos del desarrollo profesional, a través de los resultados que proporcionan los instrumentos de evaluación considerados en el proceso, además de la experiencia que posea el/o la docente. La inscripción implica que el/la profesional se desempeñe en un establecimiento educacional que se rija por la ley que crea este sistema.

3.2. Antecedentes teóricos

3.2.1. Noción de reconocimiento a partir de los postulados de Axel Honneth

Teniendo en cuenta que el fenómeno en estudio se denomina Sistema de Reconocimiento, se torna imperante para la óptima comprensión e interpretación de significados, ahondar; valga la redundancia, en la noción de reconocimiento. Precisamente por ello, es razonable centrar la atención en la obra de Axel Honneth, filósofo y sociólogo alemán, considerado una figura destacada de la denominada tercera generación de la Escuela de Frankfurt. Honneth, ha plasmado y defendido en sus escritos su claro posicionamiento

teórico, ofreciendo un giro a la Teoría Crítica⁵ respecto a sus predecesores, perfilando una teoría del reconocimiento.

Con su profusa obra, ha contribuido a la proliferación de estudios vinculados a experiencias de injusticia social, las cuales han propiciado reivindicaciones normativas. Consecuentemente, la noción de reconocimiento ha contribuido a la comprensión, el cuestionamiento y la problematización de las injusticias y desigualdades latentes en nuestra sociedad, fuente motivacional de movimientos o luchas sociales, impulsoras del cambio y la transformación social. Por tanto, nos centraremos primeramente en los postulados del autor en lo que atañe a su inagotable interés por la renovación de la prestigiosa tradición de la Teoría Crítica, al concebirla incapaz de “captar los procesos colectivos de integración y orientación social, ni los conflictos cotidianos” (Honneth, 2011, p.15), asistiendo consiguientemente a una reorientación a través de su obra, en la línea de una teoría del reconocimiento, que lo llevó a indagar en los escritos hegelianos situados en el período de Jena, permitiéndole actualizar su concepto de reconocimiento, de acuerdo a los estadios desarrollados por Hegel, para; con posteridad, esbozar experiencias de desprecio asociadas coherentemente a cada uno de estos estadios de reconocimiento considerados.

Es de conocimiento que los planteamientos básicos que emanan de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt permanecieron indemnes pese a las múltiples transformaciones de carácter social y político que debieron sobrellevar en el transcurso de su historia, lo que se debe en gran parte a su robusta tradición. De allí, surge en Honneth, un riguroso interés de cuestionar y superar ciertos déficits que impregnan dicha teoría. De este modo, en el prólogo de su libro *La lucha por el reconocimiento*, cuyo origen recae en una tesis de habilitación, manifestaba su pretensión de desarrollar una “teoría normativa y sustancial de la sociedad” (Honneth, 1997, p.7), en base al modelo hegeliano de la lucha por el reconocimiento, considerándolo como la condición elemental de la subjetividad humana. El interés de estudio manifiesto por Honneth, se acompañaba de un deseo explícito de proseguir trabajando en las

⁵ Axel Honneth (2011) enfatiza que la noción de Teoría Crítica de la sociedad en el contexto actual no debe ser comprendida en la línea del programa desarrollado originalmente en la Escuela de Frankfurt como tal. Por tanto, su referencia alude concretamente al modo de pensamiento de la teoría social que simpatiza con una crítica normativa afín a la tradición clásica de Frankfurt e, inclusive, con la tradición del hegelianismo.

orientaciones teóricas plasmadas en esa obra -siempre y cuando- sus reflexiones resultaran sostenibles, lo cual; efectivamente goza de consolidación, figurando ser el epicentro de numerosas elaboraciones teóricas centradas en el reconocimiento.

Retomando la idea de superación de déficits, Honneth ha afirmado que “se hace casi evidente de por sí que, cuando la teoría social crítica reconsidera los objetivos normativos del presente, debe estar orientada hacia el fenómeno social cuyo nombre señala ya una ruptura con el pasado” (Fraser y Honneth, 2006, p.92). En relación a la crítica expuesta por Honneth, Jürgen Habermas, a través de su teoría de la acción comunicativa publicada en el año 1981 había pretendido con anterioridad superar ciertas debilidades que identificaba en la Teoría Crítica en ese entonces. Pues bien,

Como primer déficit se enuncia la incapacidad de la generación precedente, sumida en la desesperanza por la emergencia de la barbarie y en el ejercicio de la autorreflexión de la razón, que él considera vacuo, de proporcionar los “fundamentos normativos” a una teoría social, como se pretendía. Pero, con esta autorreflexión disolvente, también se cierra el paso a cualquier forma del análisis empírico o discursivo de las circunstancias sociales, lo que representaría una segunda carencia, caracterizada como el déficit sociológico de la Teoría Crítica. Se desmoronarían, pues, los dos pilares que planteaba en sus comienzos el *Institut*. (Honneth, 2011, p.13)

Por tal motivo, se aprecia en los primeros escritos de Axel Honneth, un consenso respecto a los planteamientos de Habermas. En efecto, su estudio por aquel entonces engloba nociones de la teoría de la acción comunicativa, el tópico de lucha de clases sociales, sin dejar fuera el desarrollo social, ámbito imprescindible de acuerdo a su opinión, que debería ser contemplado en la Teoría Crítica de la sociedad. Por consiguiente, su trabajo acucioso le llevó a considerar que lo propuesto por Habermas no era suficiente para sobrellevar la crisis que le asignaba a dicha teoría. En resumidas cuentas, consideraba inviable aplicar en el presente el proyecto teórico de la Escuela de Frankfurt, no por nada, las transformaciones

sociales, políticas y culturales diferían del contexto histórico en que había sido desarrollada, presentándose una innegable lejanía con el pasado.

Como fue detallado inicialmente, Axel Honneth ha trabajado sistemáticamente brindando un giro reconocitivo a la Teoría Crítica abarcando el tópico de reconocimiento y, consecuentemente, nos alerta de su negación, reflejado mediante experiencias de menosprecio o humillación, por lo que su análisis ha abordado de una u otra forma la noción de desprecio, desintegración, cosificación, patología, etc. Dicho lo anterior en términos simples, “cuando un sujeto se siente reconocido por el otro experimenta sentimientos de confianza y seguridad. De forma inversa, si un sujeto no se siente reconocido por el otro es embargado por el desasosiego” (Cuesta, 2019, p.83). Por tal motivo, Honneth nos invita a reflexionar en torno a experiencias de menosprecio, entendidas como sentimientos asentados en la injusticia, acrecentando el deseo de generar praxis que contribuyan a la necesaria transformación social.

Con la intención de adentrarnos en la teoría del reconocimiento de Honneth, conviene relevar que ésta, considera la obra de Hegel y la de George Herbert Mead. En lo que respecta al primero de ellos, se puede señalar que Honneth se enfoca en la reconstrucción fenomenológica de los tres estadios de reconocimiento desarrollados por Hegel, los cuales son: amor, derecho y solidaridad. Cabe señalar que, en los escritos de Hegel, “reconocimiento denota el paso cognitivo que realiza una conciencia ya conformada idealmente como totalidad, el momento en que se reconoce a sí misma en otra totalidad semejante” (Honneth, 1997, p.41). Por su parte, Honneth destaca en la obra de Mead, el hecho de que los individuos transitan hacia la constitución de sí mismo como sujetos sociales, mediante un proceso de reconocimiento. De este modo, un sujeto se constituye como tal respecto a otros, a través de un medio intersubjetivo dado por la interacción. A su vez, establece que las formas de reconocimiento recíproco planteadas, pueden vincularse a experiencias de desprecio.

Por lo que respecta al aporte del autor en cuanto a la renovación de las esferas del reconocimiento, apremia mencionar que conserva en cierto modo la idea de los tres estadios planteados por Hegel, asociando objeto y modo de reconocimiento, es decir: Familia (amor),

sociedad civil (derecho) y Estado (solidaridad), reconstruyendo fenomenológicamente lo señalado. De este modo, es posible establecer que “las esferas de reconocimiento representan modelos de interacción, fundamentales en sentido normativo, en los que se expresa la naturaleza intersubjetiva de los seres humanos de un modo generalizable” (Fraser y Honneth, 2006, p.115). Estas esferas de reconocimiento posibilitan identificar experiencias de desprecio injustificadas, llevándonos a fundamentar de manera sólida un tipo de reconocimiento ampliado. En efecto, la reconstrucción desarrollada por Honneth considera la esfera del amor como un proceso de reconocimiento recíproco. La esfera del derecho se asocia al reconocimiento de carácter jurídico y, en lo concerniente a la esfera de la solidaridad, atendiendo al contexto histórico, el tópico de honor es contemplado como prestigio o éxito, centrándose en la apreciación social de las capacidades y rendimiento de los individuos. De acuerdo a las propias palabras de Axel Honneth, en cada uno de los principios de reconocimiento yace un conflicto interno. Así,

En las relaciones íntimas, este conflicto interno suele adoptar la forma de plantear necesidades recién desarrolladas o no tenidas en cuenta antes, apelando al amor mutuamente testimoniado, con el fin de solicitar un tipo de atención diferente o más amplio. En la esfera de reconocimiento del derecho moderno, en cambio, adopta normalmente la forma de demostrar que los grupos antes excluidos merecen un reconocimiento legal o que los datos no tenidos en cuenta antes requieren una diferenciación de principios jurídicos, apelando a la idea básica de la igualdad. En la tercera esfera de reconocimiento, los individuos o los grupos sociales suelen promover actividades y capacidades descuidadas o infravaloradas hasta entonces, recurriendo al principio del éxito, con el fin de exigir una mayor estima social y, al mismo tiempo, una redistribución de recursos (materiales). (Fraser y Honneth, 2006, p.114)

Nos detenemos en este ámbito, ya que el mismo Honneth sugiere que su propuesta discrepa en relación a lo estipulado por Hegel, pues en la obra de éste último, los conflictos propios de cada una de las esferas del reconocimiento son obviados. A ello se adhiere una

evidente diferenciación sustentada en un proceso de evolución netamente histórico, ya que el modelo hegeliano promovía un vínculo entre los estadios (Amor, derecho y solidaridad) con las problemáticas institucionales de la época en que fueron desarrolladas, por ende,

identificaba a grandes rasgos la esfera de reconocimiento del amor con la institución de la familia nuclear burguesa, la del derecho moderno con la estructura organizativa de la “sociedad burguesa” y la esfera que he presentado bajo la rúbrica de la “estima social” con la institución del Estado, de acuerdo con su idea del prestigio u honor político. (Fraser y Honneth, 2006, p.115)

Siguiendo con los postulados del teórico en estudio, aludiremos a continuación a las formas de desprecio que se encuentran de manera intrínseca en los modos de reconocimiento que sugiere. En este sentido, las formas de desprecio correspondientes al amor son el maltrato y la violación, que afectan la integridad física. Por su parte, al derecho le corresponde consecuentemente la desposesión de derechos y la exclusión, repercutiendo en la integridad social, mientras que; a la esfera de la solidaridad le corresponde como forma de desprecio la indignidad y la injuria. Estas formas de menosprecio podrían considerarse como la fuente motivacional de un conflicto o una lucha práctica. En esta línea, Honneth (1997), plantea la siguiente tesis:

Las reacciones negativas de sentimiento, tales como la vergüenza, la cólera, la enfermedad o el desprecio; a partir de ellas se coordinan los síntomas psíquicos por los que un sujeto consigue conocer de manera injusta que se le priva de reconocimiento social. El fundamento de esto ha de verse en la dependencia del hombre respecto de la experiencia de reconocimiento: para llegar a una autorrelación lograda, el hombre se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. (p.165)

En base a lo anterior, si a un sujeto se le priva de reconocimiento social, se verá embargado por sentimientos negativos, encausados en una evidente experiencia de

menosprecio, pues resulta inverosímil la neutralidad frente a las enfermedades sociales comprendidas -en este caso- como las formas de desprecio expuestas con antelación. Consecuentemente, la injusticia provista como tal, podría desencadenar en causal de resistencia política y luchas sociales, producto de la privación del reconocimiento social.

Honneth, ilustra lo anterior, afirmando que Hegel y Mead habían sostenido que los sujetos se encuentran determinados a saberse reconocidos en lo que atañe a sus capacidades y cualidades. Por tanto, la valoración social resulta clave para la autorrealización y -dicha valoración social- encuentra sus cimientos en los objetivos compartidos en colectividad. Pese a que ambos pensadores habían sostenido lo expuesto, Honneth (1997) asevera que este punto no fue asumido como el tercer modelo de reconocimiento, imprimiéndole más bien un giro hacia lo normativo. Con ello, propone entablar horizontes éticos de valor orientados a que cualquier miembro de la sociedad tenga la oportunidad de saberse valorado en cuanto a capacidades. Para cumplir con lo anterior, plantea que la línea de desarrollo de la forma de reconocimiento de la valoración social debe encontrarse preindicada, apelando a una mayor uniformización e individualización. Por añadidura, manifiesta la idea de dilación al futuro, pues allí, radican los valores constituyentes de comunidad factibles a las condiciones morales del derecho moderno, favoreciendo la autonomía de los individuos.

Urge detenernos en las experiencias de desprecio asociadas a la desigual e injusta distribución de las posibilidades de valoración social. Al respecto, Honneth aborda la distribución clasista de oportunidades referidas a la formación cultural, el reconocimiento social y el trabajo. En este sentido, el autor en cuestión sostiene que:

La organización y la valoración del trabajo social desempeñan un papel central en la estructura del reconocimiento de una sociedad: porque queda establecido con la definición cultural de la jerarquía de tareas de acción qué grado de apreciación social puede recibir el individuo por su actividad y las características vinculadas a ella. (Honneth, 2011, p.143)

En base a lo expuesto sobre el reconocimiento social, el mismo autor ha manifestado que un sujeto es integrado a la sociedad exclusivamente mediante mecanismos de reconocimiento recíproco, lo que implica estar en el “horizonte de expectativas mutuas, como personas morales y para encontrar reconocimiento por sus méritos sociales” (Honneth, 2011, p.137). Lo que intenta transmitir, en suma, es la complejidad de dicho mecanismo, pues implica concebirlo como el objeto de una lucha por el reconocimiento. Por consiguiente, el deseo manifiesto de luchar por el reconocimiento en la sociedad depende en alto grado de la valoración por los esquemas sociales creados e impuestos. Así, la distribución desigual obstaculiza la autorrealización de los sujetos, por tanto, recaería en la sociedad la creación y evaluación de las condiciones de reconocimiento. Y como no podía ser de otra forma, la valoración o apreciación social de un individuo se ve interpelada por su contribución a la sociedad a través de un trabajo y que -por cierto- no deja de estar ajeno a la apreciación que se le asigne a éste, dentro de la sociedad.

Pues bien, una vez expuesta la noción de reconocimiento a partir de la obra del autor, cabe preguntarse ahora, ¿de qué modo es posible comprender los postulados de Axel Honneth, en lo que respecta al fenómeno en estudio? Acorde a la interrogante y a la revisión bibliográfica efectuada, preciso señalar que se impone en la obra del autor el tópico de reconocimiento, recuperado de los escritos de Jena de Hegel. Consecuentemente, Honneth nos ofrece su visión particular, centrando su atención en las relaciones sociales de reconocimiento recíproco, sugiriéndonos sobre su relevancia, ya que por medio de estas experiencias es posible que los sujetos adviertan sus cualidades y forjen su identidad. A su vez, el reconocimiento recíproco implica que un sujeto se conciba mediante una perspectiva normativa con quienes está interactuando, lo cual propicia la autorrealización. Otro aspecto a relevar de las experiencias de reconocimiento recíproco es su comprensión como fuente motivacional de luchas sociales, propulsoras de la transformación social. Igualmente, resulta meritorio y consistente el desarrollo de las tres formas de reconocimiento social (amor, derecho y apreciación social) para el estudio del desenvolvimiento de la sociedad moderna. Al respecto, Honneth (2011) señala que la única manera de conocer la situación de encaje de reconocimiento en una sociedad en específico es a través de investigaciones de carácter empírico, cuyo fenómeno en estudio sea la encarnación institucional de las tres esferas de

reconocimiento. Así, “reconocerse mutuamente en estas tres dimensiones es lo moralmente correcto, porque son valiosas en sí mismas y porque son las condiciones intersubjetivas de la autorrealización sin distorsión o daño” (Hernández y Revuelta, 2019, p.337). En base a lo enunciado, resulta destacable la importancia taxativa que adquiriría la experiencia de reconocimiento, pues el desarrollo de la identidad de los sujetos depende de ella. Dicho lo anterior, la experiencia de desprecio o humillación producto de la negación de reconocimiento se acompaña del sentimiento amenazante de pérdida de la personalidad, valga decir, el sujeto afectado es embargado por la vergüenza, rabia o indignación.

Ya apuntada la línea argumental de la obra de Honneth, se constata en ella y en bibliografía referente a la noción de reconocimiento, escaso desarrollo y profundización explícito de un vínculo entre la temática de interés y el ámbito educativo. En atención a ello, destacamos en el año 2017 la publicación de *La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth*, de Hernández, Herzog y Rebelo. Como lo advierte el título, consiste en una entrevista adjudicada a la Universidad de Valencia, llevada a cabo por los investigadores al filósofo y sociólogo alemán, a través de medios electrónicos durante el año 2015. Vale precisar, que el diálogo se centra en “explorar el lugar que la educación ocupa en su *Teoría del Reconocimiento*” (Hernández, Herzog y Rebelo, 2017, p.396). Por tanto, el objeto temático provisto se nutre de la experiencia de Honneth, como docente y estudiante, dejando de manifiesto que su teoría presenta un vacío en lo que respecta al desarrollo de orientaciones relativas a la educación y la formación. Ahora bien, resulta interesante para los fines de la presente investigación una pregunta llevada a cabo por los entrevistadores, enfocada a la comprensión del aumento de mediciones de carácter cuantitativo del rendimiento, con la intención de develar si el incremento de estas mediciones podría corresponder a una búsqueda de reconocimiento o, por el contrario, se debería a una patología del reconocimiento. A la pregunta aludida, Honneth sostiene

En ello observo más bien la imposición agudizada de un determinado principio de reconocimiento en las instituciones formativas, a saber, la del rendimiento económicamente utilizable en detrimento del principio de la participación democrática y el compromiso participativo. Como parto de que

la tarea de las instituciones formativas públicas es la de facilitar las sociedades constituidas democráticamente, y especialmente las capacidades de la cooperación y el intercambio intelectual, contemplaría los desarrollos mencionados como una patología social, que sin duda ha sido puesta en curso por la ideología del neoliberalismo. (Hernández, Herzog y Rebelo, 2017, p.404)

Las palabras de Axel Honneth resuenan firmemente, posibilitándonos entablar un vínculo con el fenómeno en estudio, pues nos presenta sin velos su visión respecto a evaluaciones de índole cuantitativas centradas en el rendimiento, la competencia y el éxito, atribuyéndoles la etiqueta de patologías sociales propias del neoliberalismo, que impedirían el desarrollo de un sistema educativo democrático y abiertamente participativo. Por consiguiente, dichas prácticas orientadas hacia la aplicación de instrumentos evaluativos que estandarizan el desempeño modificarían y definirían el quehacer de los actores y actrices insertos en el sistema educativo, restringiendo el desarrollo de experiencias alternativas encausadas a la participación, colaboración, cooperación, democratización y autonomía profesional.

Al hilo de lo expuesto, destacamos igualmente el artículo *Funciones del reconocimiento en la práctica educativa*, en donde Cuesta (2019) nos advierte que la puja por el reconocimiento en el ámbito educativo debiese estar asociado indisolublemente al desarrollo de culturas democráticas y prácticas altruistas promotoras del respeto, la autonomía y la inclusión. Sumado a lo anterior, recurre a ejemplos para explicar las luchas por el reconocimiento en el plano educacional. Teniendo en cuenta que los/as informantes claves protagonistas de este estudio son docentes, nos parece relevante fijar nuestro foco en ejemplificaciones propuestas en el artículo asociadas a la muestra definida, por tanto, las luchas por el reconocimiento podrían devenir de la necesidad de profesores/as de ser valorados y reconocidos como sujetos de saber, o de colectivos o sindicatos, cuya organización persiga reivindicar la profesión docente y la consecución de mejoras atingentes a la labor. En este sentido, enfatizamos que lo descrito sólo responde a ejemplos mencionados en el artículo consultado.

A saber, resuena imperiosamente en la obra de Axel Honneth, la importancia de las instituciones en la promoción de experiencias democráticas o -mejor dicho- de una eticidad democrática. Dado lo anterior, el sistema educativo no debiese estar ajeno a la materialización de lo señalado, buscando aportar a la democratización de la sociedad, asumiendo con ello, la necesidad de considerar o proponer nuevas formas de concebir la evaluación, incluyendo indudablemente a las políticas orientadas a su aplicación.

3.2.2. El interaccionismo simbólico: aportes teóricos y principios metodológicos en base a los planteamientos de Herbert Blumer

Como ha sido anunciado, la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, ya que nuestro propósito investigativo se centra en comprender los significados que atribuyen profesores/as al proceso evaluativo contemplado en la Ley N° 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, denominado de acuerdo al marco legal en cuestión, como Sistema de Reconocimiento. De esta manera, se persigue la aproximación a los actores y actrices partícipes del proceso evaluativo en estudio, para así, visibilizar las representaciones sociales en torno a este proceso complejo, entendiendo que se constituye de dos instrumentos evaluativos, además de considerar los años de experiencia profesional que poseen los/as docentes. Con posteridad al desarrollo de los instrumentos de evaluación, profesores/as reciben sus correspondientes resultados, expresados de forma cuantitativa en puntajes. Prosiguiendo con el proceso, los resultados de cada una de las evaluaciones se asocian a categorías de logro profesional, permitiéndoles a los/as docentes acceder a la promoción de tramos profesionales. Por tanto, nuestro interés radicó en recoger discursos en relación al proceso detallado en forma general y a los instrumentos de evaluación en particular, las dificultades y facilidades otorgadas, la importancia asignada, sin dejar de lado las tensiones que afloran en torno a las formas evaluación. Dichas acciones posibilitaron alcanzar el objetivo general planteado, dando respuesta a la pregunta de investigación.

Hemos enfatizado incansablemente en el interés de comprender los significados que poseen los/as protagonistas de este estudio, lo cual implica que se respete a cabalidad “la naturaleza de su mundo empírico: en hacer que sus problemas, criterios fundamentales, procedimientos de investigación, técnicas de estudio, conceptos y teorías, se amolden a dicho

mundo” (Blumer, 1982, p.36). A ello se adhiere la relevancia de implicarnos en la realidad en donde docentes intercambian significados a través de procesos interactivos. Vale señalar, que el contexto educativo desde donde nos situamos es el Servicio Local de Educación Pública Barrancas, dado que allí, se posicionan los/as informantes claves considerados/as. Como hemos sostenido, centrar nuestra atención en los aportes teóricos del interaccionismo simbólico conlleva sumergirnos en el rol de nuestros/as protagonistas, permitiéndonos efectuar lecturas de su realidad social, vinculándose indiscutiblemente a nuestro interés investigativo.

La comprensión de significados constituye un ejercicio primordial en esta investigación y, de acuerdo a lo enunciado, se considerarán los aportes teóricos del interaccionismo simbólico acorde a los postulados de Herbert Blumer. Pues bien, es importante tener presente que el término interaccionismo simbólico abordado en este apartado, fue acuñado por Blumer en el año 1937, recalando su asentamiento en el respeto y la valoración del mundo empírico, las formas de vida y conducta de los grupos humanos, lo cual ha atraído especial interés por parte de la comunidad de investigadores/as sociales y educativos (Blumer, 1982). Sus postulados resultan claves en lo que atañe al interaccionismo, ofreciendo orientaciones metodológicas coherentes a sus planteamientos.

De acuerdo a lo mencionado, Blumer asigna el término interaccionismo simbólico para referirse a una visión particular orientada al estudio de la naturaleza del fenómeno interactivo, incluyendo principios metodológicos. Él mismo ha explicitado que sus planteamientos se basan en pensamientos de autores referentes del interaccionismo como George Herbert Mead, no obstante, se propuso desarrollar su visión, ofreciendo aspectos críticos no abarcados con antelación, entregando una postura sólida que justifica el enfoque acuñado, dado también, por la propuesta metodológica brindada.

Remitiéndonos a sus escritos, la naturaleza del interaccionismo simbólico está fundamentada en tres premisas. La primera de ellas, sostiene que el ser humano guía sus actos hacia las cosas, respecto de lo que éstas significan para él. Por cierto, este autor menciona que la conceptualización de cosas contempla todo aquello que las personas perciben en su

mundo, tales como: objetos físicos, personas, categorías de seres humanos, instituciones, ideales importantes, actividades ajenas y diversas situaciones a las que se ven expuestos los individuos en su cotidianidad. La segunda premisa estipula que el significado otorgado a las cosas surge a consecuencia de la interacción social. La tercera y última premisa radica en que los significados son manipulables y modificables a través de un proceso interpretativo llevado a cabo por la persona, al exponerse a las cosas que va encontrando a su paso (Blumer, 1982). En lo que respecta a las premisas expuestas sobre el interaccionismo simbólico, se enfatiza la relevancia que adquiere el significado que las cosas encierran para el ser humano, encontrando una analogía inevitable con el propósito de esta investigación.

Un elemento importante para el interaccionismo simbólico es la conceptualización de significado y, por cierto, apremia desarrollar. Pues bien, Blumer (1982) afirma: “El significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan” (p.4). Lo enunciado, nos lleva a afirmar que el significado que un/a docente atribuya al Sistema de Reconocimiento, entendido como un proceso evaluativo compuesto de instrumentos de evaluación, emanará de la interacción social.

Las tres premisas del interaccionismo simbólico expuestas previamente, conllevan a la construcción de un esquema de análisis de la sociedad y de la conducta humana, lo cual implica atender al estudio de la naturaleza de la vida en las sociedades o grupos humanos, la naturaleza de la interacción social, la naturaleza de los objetos, el ser humano como agente, la naturaleza de la acción humana y la interconexión de la acción. En este sentido, es posible la aproximación al contenido simbólico que impregna la realidad social y educativa, favoreciendo la comprensión respecto al proceso evaluativo que contempla el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Dentro de este orden de ideas, la naturaleza de la vida en las sociedades o grupos humanos, hace alusión a que las sociedades o grupos se conforman de individuos, los que; claramente interactúan. Claro está, que esta acción resulta preponderante al momento de realizar análisis empíricos, dado que la vida en sociedad involucra que los sujetos lleven a

cabo actividades. Otro de los aspectos a considerar por Blumer, es la naturaleza de la interacción social. En este punto, se resalta el valor de la interacción en la vida en sociedad, ya que conduce inexorablemente a la formación del comportamiento humano. Se debe tener en cuenta, que el comportamiento de un individuo se acopla a las actividades de los otros individuos, lo que facilita la comprensión mutua, pues la vida en sociedad implica asociación. El tercer aspecto a detallar es la naturaleza de los objetos, entendidos como todo aquello que pueda ser indicado, señalado o referido, siendo resultantes de la interacción simbólica. Añadimos que los objetos pueden clasificarse en físicos, sociales y abstractos⁶, y el significado que le atribuya un individuo estará mediado por las significaciones que presentan del/o los objeto/os, las personas con las cuales interactúa. El cuarto aspecto a atender es el ser humano como organismo agente, concibiéndolo como un organismo en acción, en función de la naturaleza propia de la interacción social, posibilitándole entablar una interacción consigo mismo. El quinto aspecto planteado por Herbert Blumer se denomina como la naturaleza de la acción humana, planteándonos que cada individuo tiene la labor de interpretar el mundo, para así, poder actuar en él. Independiente de la naturaleza humana, la vida en comunidad conlleva que las acciones de los sujetos se acoplen, o bien, se adapten de forma recíproca. El sexto y último aspecto, está dado por la interconexión de la acción. En sencillas palabras, la vida en sociedad implica entender que encontramos significados múltiples, que responden al carácter diferenciado de los individuos, en función de sus líneas de acción.

En lo que concierne a la utilización del significado en la interacción, como se ha mencionado, ésta tiene lugar en un proceso de interpretación. Por tanto, los significados orientan la acción humana y pueden modificarse a través de las interpretaciones comunes que

⁶ Herbert Blumer plantea que los objetos son el producto tácito de la interacción simbólica, clasificándolos en físicos, sociales y abstractos. De acuerdo a la clasificación establecida por el autor, los objetos físicos pueden ser sillas, árboles, bicicletas, entre otros. Se refieren a objetos tangibles que satisfacen necesidades. Prosiguiendo con lo señalado, los objetos sociales hacen alusión a los roles de los individuos y sus respectivas líneas de acción, tales como: estudiantes, sacerdotes, un presidente, una madre, un amigo, etc. Por su parte, los objetos abstractos guardan relación con principios morales, filosóficos e ideas importantes como, por ejemplo: la justicia, la explotación y la compasión (Blumer, 1982). Es conveniente acotar que independiente de la clasificación, los objetos carecen de un estado fijo e inmutable en cuanto a sus significados, ya que, mediante la interacción simbólica, el significado de los objetos puede transformarse.

realicen de éstos, permitiendo la existencia de una base colectiva de significaciones, utilizada por los individuos en los actos de interpretación. De acuerdo a ello, podemos añadir que las interacciones son poseedoras de una matriz cultural acorde a las características de un determinado grupo social. Pues bien, Geertz (1973) plantea que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (p.20)

Como tal, los y las docentes al comprender su realidad, en específico; el Sistema de Reconocimiento, generan significados de éste y, dichos significados son producto de la interacción social. Cabe destacar, que el interaccionismo simbólico otorga gran importancia a la interacción, pues en ella, se forma el comportamiento humano. Éste último, se encuentra en negociación constante entre los individuos que integran las sociedades.

A propósito, debemos tener presente que las actividades de los demás individuos median positivamente en la formación del comportamiento individual, ya que una persona puede realizar modificaciones a su comportamiento frente a actos de otros, en cuanto a intencionalidad o propósito. En esta misma línea, el interaccionismo simbólico postula que los individuos viven en un mundo de objetos y, por tanto, el significado que le otorguen a éstos, define su orientación y actos (Blumer, 1982). El proceso mencionado posee un carácter diferenciado en función del grupo, asociación o puesto que presenten las personas. No obstante lo anterior, las interacciones se dan mediante un proceso de interpretación.

Un aspecto a relevar presente en el planteamiento del autor considerado, se vincula a los principios metodológicos establecidos, sustentados en el interés incuestionable y siempre latente hacia el mundo empírico. Esencialmente, la orientación metodológica es consistente a la perspectiva del interaccionismo que instruye. Para ello, sugiere que quien investiga debe aproximarse a los objetos teniendo presente el marco de referencia y el significado con que los sujetos que conforman la muestra estructural definida lo ven. Así, se debe “respetar la

naturaleza del mundo empírico y organizar un plan metodológico que la refleje” (Blumer, 1982, p.44). Consecuentemente, la presente investigación se sostiene en los datos empíricos recogidos, pues; desde ahí, emerge la comprensión e interpretación de significados.

Sin lugar a dudas, los aportes teóricos del interaccionismo simbólico desarrollados por Herbert Blumer, nos permiten aproximarnos a los significados de los/as profesores/as respecto al Sistema de Reconocimiento, favoreciendo la comprensión social del fenómeno en estudio.

4. Metodología de la investigación

La investigación cualitativa no trabaja con la selección de alternativas, sino con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de la información. Investigamos, por tanto, lo que no conocemos, y buscamos el descubrimiento de estructuras de sentido; lo nuevo cobra sentido mostrando sus relaciones con el conjunto de lo dicho: la investigación abierta, de este modo, también el sentido. (Delgado y Gutiérrez, 1995, p.295)

El presente capítulo tiene la valiosa labor de ahondar en la metodología de la investigación. Al respecto, se abordará el enfoque de investigación y su correspondiente diseño, por lo que se especificará y profundizará en el contexto social y educativo de estudio y el motivo de la decisión de su elección, además de la muestra estructural definida y los criterios de selección de los/as informantes claves que la conforman. Igualmente, se expondrán las técnicas de investigación que posibilitaron la recogida de información necesaria, a fin de saturar simbólicamente la muestra, acompañado de su correspondiente guion temático. Prosiguiendo con la metodología, se detallará el procedimiento de análisis de datos cualitativos que se llevó a cabo, y los criterios de credibilidad de la información que -a su vez- resultan coherentes al paradigma en el que se sitúa este estudio, cuyo énfasis está en la comprensión e interpretación de significados.

4.1. Enfoque de la investigación

La investigación propuesta versa en el paradigma epistemológico de la fenomenología, considerando la complejidad de la realidad social en estudio, de ahí que, se “prioriza el acercamiento del fenómeno a partir de la experiencia del sujeto, de la finalidad que le atribuye” (Bisquerra, 2009, p.282). Por ello, nos centramos en comprender a los sujetos sociales en su marco de referencia, aproximándonos a los significados de otros/as respecto al proceso evaluativo emanado de la Ley N° 20.903, incursionando en su realidad tal y como ellos/as la experimentan. En esta línea, el paradigma fenomenológico persigue que el/o la investigador/a se sumerja en la propia experiencia, posibilitando así, “acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad” (Pérez, 1994, p.19). En este sentido, conviene señalar que el marco de referencia es compartido a su vez por la investigadora, lo que facilita la aproximación a los/as informantes claves, con la finalidad de robustecer nuestra intención investigativa, centrada en la comprensión de significados. De esta forma, es posible adentrarse y comprender el fenómeno social de la forma en como otras personas lo perciben.

Destacamos además, el carácter flexible de este tipo de estudio, facilitando la toma de decisiones conforme transcurre el proceso de investigación, con la finalidad de contribuir en la construcción del conocimiento.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, presentando un carácter comprensivo e interpretativo, pues buscó profundizar en los discursos de profesores/as de enseñanza básica y media que ejercen docencia en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, con el objetivo de comprender los significados que le atribuyen al Sistema de Reconocimiento que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente. Conforme a lo anterior, se plantearon objetivos específicos orientados a identificar y describir las características otorgadas por los/as docentes al Sistema de Reconocimiento en forma global, y a los instrumentos de evaluación que lo conforman en particular. A su vez, se buscó describir las dificultades y facilidades asociadas al proceso evaluativo definido en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, identificando la importancia que le atribuyen los/as informantes claves y las tensiones que emergen en torno a las formas de evaluación.

Esbozados los objetivos circunscritos a este estudio, el acento recae en el interés por comprender en profundidad la realidad en un contexto delimitado y que, por cierto, se caracteriza por ser dinámica, múltiple y holística. Este último adjetivo apunta a la comprensión del fenómeno en estudio como un todo y que, por tanto, no debe fragmentarse. La investigación cualitativa busca “sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger. Sólo convirtiéndolas en actores y actrices de sus propias vidas se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio” (Bisquerra, 2009, p.278). Por consiguiente, los discursos de los/as informantes claves referentes a fenómenos sociales, en este caso, vinculados a un proceso evaluativo que incide en la trayectoria profesional, posibilitó la comprensión de significados, los cuales son contruidos y reconstruidos por los y las docentes, manifestando influencias de la subjetividad social.

Como hemos anunciado previamente, la comprensión de significados responde al objetivo general de esta investigación, al recoger la voz de profesores/as que han participado del proceso evaluativo en cuestión, ya sea de manera obligatoria u opcional, como consecuencia de su ingreso a la Carrera Docente. En este sentido, y de acuerdo a Pérez (1994)

Los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las formas de vida en que éstos han sido iniciados. Por eso, es necesario descubrir también el conjunto de reglas sociales que dan sentido a un determinado tipo de actividad social. (p.31)

En consonancia a lo expuesto, se procuró la aproximación a los y las informantes claves considerando “el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan” (Pérez, 1994, p.47), sumado a la constante inmersión a la realidad social contemplada, teniendo presente el carácter interactivo y comunicativo de los individuos, lo que permite compartir significados acerca de las cosas, aspecto abordado en esta investigación mediante los aportes teóricos del interaccionismo simbólico.

Evidentemente, resulta notorio el inminente vínculo entre lo ya planteado sobre la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Frente a esto, Bisquerra (2009) sostiene que -éste último- “ha contribuido al marco teórico de la investigación cualitativa orientada a la comprensión. El interaccionismo simbólico pretende comprender la realidad a partir de las atribuciones de significado generados por la interacción social de las personas” (p.282). Por tanto, internarse en los procesos interactivos situados en contextos definidos, en este caso, dado por el universo educativo y social resultó fundamental teniendo en cuenta nuestros propósitos.

Como se ha ido señalando, la presente investigación cualitativa persigue producir un conocimiento cuyo motor es la búsqueda de la comprensión de estructuras de sentido respecto a evaluaciones de desempeño individual (Portafolio de competencias pedagógicas y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos), que influyen en la trayectoria profesional. Pues bien, mediante una perspectiva interpretativa apremia incursionar en las representaciones de los actores y actrices implicados/as, desde su propio posicionamiento y mirada, visibilizando sentidos, saberes y valoraciones diferentes de la realidad en un contexto común. Cabe señalar que, la interpretación bajo el enfoque cualitativo se sostiene en su fundamentación y claridad. Así, las interpretaciones fundamentadas de esta investigación responden a la recogida de significados múltiples, valorando la riqueza de lo heterogéneo bajo el amparo de un marco de referencia compartido, ya que los/as informantes claves son profesores/as ingresados/as en la Carrera Docente, quienes han participado del proceso evaluativo en estudio, basado en estándares profesionales y pedagógicos, cuyos resultados conllevan incentivos y correctivos.

4.2. Diseño de la investigación

Dado que la presente investigación contempla un enfoque cualitativo, su diseño se caracteriza indiscutiblemente por la flexibilidad, acoplándose a la realidad social y educativa que motiva este estudio, ya que su propósito apela a una comprensión en profundidad, basada en la perspectiva de profesores/as en ejercicio, quienes han participado del proceso evaluativo procedente del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual conjuga experiencia profesional y resultados de dos instrumentos de evaluación, para luego -dichos significados-

ser comunicados. En un sentido amplio, urge adentrarse en los nudos críticos que subyacen en torno a las formas de evaluación, considerando las facilidades, dificultades, importancia y tensiones otorgadas, a partir de la experiencia de los/as protagonistas de esta investigación, en su faceta como evaluados/as.

El diseño de un estudio permite al/o la investigador/a ordenar un conjunto de fenómenos para que éstos, adquieran sentido y, este sentido, pueda ser transmitido. De esta manera, la selección del contexto en donde se recogerá la información, junto a otras decisiones referentes al proceso investigativo desde un enfoque cualitativo pueden planificarse con antelación, nunca olvidando el carácter flexible propio de este enfoque.

Para los fines de esta investigación se ha optado por el estudio de casos. Esta decisión metodológica radica en la coherencia innegable de la idea de la presente investigación y los propósitos del tipo de estudio. Es preciso señalar, que el estudio de casos se considera como una estrategia de diseño de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996), y procura llevar los fenómenos sociales de interés a una comprensión nueva, por tanto, su objetivo apunta a la comprensión del significado de una situación problema o experiencia, en un contexto real. Según Stake (1999) el estudio de casos se enfoca en la particularización por sobre la generalización, pues; se define un caso y, se procura profundizar en él. Por ende, el estudio de casos apela a un proceso de inmersión e indagación detallada y comprehensiva del fenómeno en estudio.

Tal y como se ha señalado, el estudio de casos responde a la comprensión de un fenómeno en particular, atendiendo a su complejidad y dinamismo. Al respecto, Pérez (1994) sostiene que “el método del estudio de casos parte del convencimiento general de que las situaciones humanas son por naturaleza complejas” (p. 103). Evidentemente, los propósitos de esta investigación apelan a los significados de profesores/as en relación al Sistema de Reconocimiento, entendido como un proceso evaluativo que contempla el desarrollo de un Portafolio de competencias pedagógicas, una Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, experiencia profesional. Por consiguiente, los/las informantes claves seleccionados/as desempeñan función docente en establecimientos educacionales

dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, presentando diferentes tramos de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Consecuentemente, se pretende llegar a una comprensión profunda de los significados de los actores y actrices seleccionados/as, en base a sus discursos en lo que atañe al fenómeno en estudio, asociado a su posición (tramo asignado y experiencia personal respecto al proceso evaluativo), lo que brindará una mejor comprensión.

El estudio de caso aboga por la comprensión de la particularidad del caso. A saber, cuando aludimos a casos, nos referimos a “aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación” (Bisquerra, 2009, p.311). Para llevar a cabo lo propuesto, resulta imperante comprender en base a la perspectiva y experiencia de los/as docentes que han participado del proceso de evaluación de desempeño profesional docente en estudio, atendiendo en todo momento al carácter empático y no intervencionista que caracteriza esta estrategia de diseño de investigación.

En palabras de Stake (1999), es posible diferenciar entre el estudio de caso intrínseco, instrumental y colectivo. El estudio de caso intrínseco se centra en la comprensión de un caso en particular, pues el caso en sí mismo es de interés para el/ o la investigador/a, sin ánimo de generar teoría ni generalizar los datos recogidos. El estudio de caso instrumental se enfoca en el examen de un caso, con el objetivo de profundizar en un tema. En esta clasificación, el caso tiene un papel secundario, posibilitando la comprensión de algo. Por ello, la decisión de elegir un caso determinado es en función de su aporte a la comprensión del tema u objeto de estudio ya definido. La última clasificación propuesta por Stake, es el estudio de caso colectivo o múltiple, refiriéndose al interés de investigar varios casos en profundidad.

En la línea de lo apuntado anteriormente, podemos afirmar que el diseño concierne a un estudio de casos múltiple, es decir, el fenómeno social será significado por los/as profesores/as seleccionados/as, los/as que están encasillados/as en tramos disímiles y ejercen docencia en establecimientos educacionales ubicados en las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel, conformando el territorio: Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Lo descrito, permitirá realizar comparaciones del caso de acuerdo a los actores y actrices

considerados/as, dando cuenta de las “realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede” (Stake, 1999, p. 23), buscando contribuir positivamente a la comprensión general del fenómeno estudiado, y a la saturación del espacio simbólico.

4.3. Contexto social y educativo de estudio

Como fue explicitada, la estrategia de diseño de la investigación corresponde al estudio de casos. El estudio de casos permitió alcanzar el objetivo principal de esta investigación: comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo. Para lograr nuestro cometido, nos situamos en un contexto definido, el cual propició la comprensión en profundidad de las construcciones sociales y su influencia en la vida de los sujetos en estudio, atendiendo a la complejidad y dinamismo que envuelve el contexto considerado, teniendo en cuenta que es el lugar desde donde se posicionan los/as informantes claves protagonistas de este estudio.

Cabe señalar, que los sujetos sociales son profesores/as que ejercen docencia en establecimientos educacionales pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública Barrancas. La decisión de emplazarnos en esta realidad social y educativa se sustenta en que los/as docentes se encuentran ingresados/as al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en tanto han participado o participarán del proceso evaluativo de interés.

Para adentrarnos en el contexto definido, es preciso hacer referencia a la Ley N° 21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública, promulgada el 16 de noviembre del año 2017 y publicada el 24 de noviembre del mismo año en el Diario Oficial. En términos generales, un Servicio Local de Educación Pública debe entenderse como un “órgano público funcional y territorialmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuyo objetivo es proveer, a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda” (Ministerio de Educación, 2020, p.1). Así pues, el Estado recupera el compromiso social de educar, a través de la Dirección de Educación Pública (DEP) y los respectivos Servicios Locales de Educación (SLEP). Los establecimientos educacionales cuya propiedad y administración

recaiga en el Estado y dependan de los Servicios Locales, brindarán una educación pública, gratuita y de calidad, procurando la formación integral de los/as estudiantes, considerando las características locales y regionales en donde se emplacen.

El Sistema de Educación Pública en miras de sobrellevar su función social de educar, y cumplir con sus fines y objetivos, plantea principios a seguir por todos/as los/as integrantes que conforman las comunidades educativas, considerando esta instancia como la oportunidad histórica tangible de legitimar la Educación Pública mediante su recuperación. De esta forma, remitiéndonos a la Ley N° 21.040 (Ministerio de Educación, 2017) encontramos los siguientes principios:

-Calidad integral. En cuanto al primer principio enunciado, el Sistema de Educación Pública asume la responsabilidad de proveer a los/as estudiantes oportunidades de aprendizaje que permitan su desarrollo integral, abordando múltiples dimensiones, tales como; espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística y desarrollo físico. Para concretar lo mencionado, considera la implementación y evaluación del currículo, posibilitando adaptaciones de parte de la comunidad educativa.

-Mejora continua de la calidad. En lo que atañe al segundo principio, la Ley N° 21.040 plantea que los Servicios Locales de Educación Pública y los correspondientes establecimientos educacionales bajo su dependencia, deben cumplir con el objetivo, estándares e indicadores de calidad propuestos por el Sistema de Educación Pública, con el propósito de alcanzar su fin, es decir, brindar educación de calidad en los distintos niveles y modalidades.

-Cobertura nacional y garantía de acceso. El tercer principio hace alusión a proveer oportunidades de aprendizaje a todas las personas en el territorio nacional, enfatizando en la inclusión de estudiantes que presenten necesidades educativas especiales. Lo ya mencionado, se sustenta en el derecho a la educación presente en la Constitución y en tratados internacionales referentes a derechos humanos ratificados en Chile.

-Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades. El cuarto principio vela por erradicar, o bien; compensar consecuencias asociadas a desigualdades de origen o condición de los/as estudiantes, posibilitando el desarrollo de sus potencialidades.

-Colaboración y trabajo en red. En lo relativo al sexto principio, se plantea que tanto los Servicios Locales, establecimientos educacionales e integrantes que lo conforman, deberán trabajar en base a lineamientos de colaboración y cooperación sistemática, instaurando redes de aprendizaje a nivel profesional, trabajo colaborativo y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa. De igual forma, corresponderá a los Servicios Locales establecer redes de cooperación con órganos vinculados a salud, deporte, cultura, etc., incluyendo el vínculo con sostenedores de la educación particular y particular subvencionada.

-Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana. El séptimo principio sostiene que resguardará la trayectoria escolar de cada uno/a de los/as estudiantes, en lo que atañe al respeto y valoración de sus diferencias, proporcionando un trato no discriminatorio, en pro de guarecer la igualdad de derechos y oportunidades, valorando la diversidad de cultos y creencias religiosas, sumado al fortalecimiento de la convivencia democrática, fomento de una ciudadanía crítica y responsable, cuidado y respeto del medio ambiente y el compromiso consciente de los/as estudiantes con los derechos humanos.

-Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad. En lo que respecta al octavo principio, se explicita que el Sistema de Educación Pública contará con Proyectos Educativos diversos y coherentes al contexto geográfico, basados en las necesidades e intereses de sus comunidades educativas. Consecuentemente, la formulación y desarrollo de los Proyectos Educativos involucrará la participación activa de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, atendiendo al respeto de los derechos humanos y la relevancia de la convivencia democrática.

-Formación ciudadana y valores republicanos. El noveno principio se enfoca en contribuir a la formación de una ciudadanía activa en cuanto a ejercicio y cumplimiento de

derechos y deberes afines a una sociedad democrática, laica y pluralista, sostenida en la Constitución Política de la República y en tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile.

-Integración con el entorno y la comunidad. El décimo y último principio establecido en la Ley, se asienta en la formación de estudiantes conscientes de su individualidad y pertenencia a la comunidad y contexto en donde se insertan, promoviendo la convivencia democrática y el compromiso hacia la preservación del medio ambiente, valores que -por cierto- resultan transversales a otros principios especificados.

Como ya lo enunciamos anteriormente, este estudio recoge la voz de profesores/as y, de acuerdo a ello, apremia señalar que el Sistema de Educación Pública reconoce su rol, teniendo en cuenta la magnitud del desafío respecto al funcionamiento de los Servicios Locales contemplados. Al respecto, los/as profesionales de la educación deben contribuir activamente a la consecución del objeto y principios que estipula la Ley, teniendo presente que dicha responsabilidad es compartida con los otros actores y actrices que componen las comunidades educativas. Así pues, se evidencian acciones orientadas al desarrollo de capacidades locales, mediante la participación, colaboración y trabajo en red. En esta dirección, conviene señalar que la Ley N° 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente aborda igualmente dicha acción, velando por la promoción del trabajo colaborativo docente y la retroalimentación, potenciando los saberes disciplinarios y pedagógicos. De igual forma, explicita la intención de constituir comunidades de aprendizaje orientadas a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Sistema de Educación Pública tiene previsto la instalación de 70 Servicios Locales, lo que involucraría la transferencia de establecimientos educacionales de los 345 municipios. A la fecha, 11 Servicios Locales están en funcionamiento⁷.

⁷ La Ley N°21.040 que Crea el Sistema de Educación Pública plantea la creación de Servicios Locales que abarquen la totalidad de comunas del país, cuya implementación y funcionamiento responden a un proceso gradual. Se establece la puesta en marcha de setenta Servicios Locales de Educación Pública, mediante dos etapas. La primera etapa permitió la instalación de 11 Servicios Locales entre los años 2018 al 2020, siendo estos: Servicio Local de Educación Pública Barrancas (2018), Servicio Local de Educación Pública Puerto Cordillera (2018), Servicio Local de Educación Pública Huasco (2018), Servicio Local de Educación Pública

Ahora bien, nos enfocaremos en el contexto en donde se sitúan los/as informantes claves contemplados, siendo instituciones educativas dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, situadas en las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel, esto es, en el sector norponiente de la ciudad de Santiago, en la Región Metropolitana. Se debe agregar que el territorio considerado tiene un total de 77 establecimientos educacionales, cuyo desglose es de 23 jardines infantiles y salas cunas, y 54 escuelas y liceos. Por lo mencionado, los establecimientos educacionales emplazados en el territorio Barrancas tienen la acuciante labor de cumplir con los propósitos emanados del marco legal que propicio su instalación.

4.4. La muestra

En coherencia al diseño de la investigación, se procedió a seleccionar una muestra estructural intencionada, formada por profesores y profesoras que se desempeñan a la actualidad en establecimientos educacionales cuya dependencia recae en el Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Conviene enfatizar, que de acuerdo al diseño empleado la muestra estructural definida permitió “localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p.77). En ese sentido, los/as informantes claves seleccionados/as obedecieron a los siguientes criterios:

-Ser profesores/as de enseñanza básica y media que ejercen docencia en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas.

-Como ha sido detallado, el Servicio Local de Educación Pública Barrancas constituye un territorio, el cual comprende tres comunas: Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel. En consecuencia, se tornó pertinente contar con profesores/as que desempeñasen labores en

Costa Araucanía (2018), Servicio Local de Educación Pública Chinchorro (2019), Servicio Local de Educación Pública Gabriela Mistral (2019), Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur (2019), Servicio Local de Educación Pública Atacama (2020), Servicio Local de Educación Pública Valparaíso (2020), Servicio Local de Educación Pública Colchagua (2020) y el Servicio Local de Educación Pública Llanquihue (2020). Consecuentemente, se propone una segunda etapa en lo que respecta a la instalación de próximos órganos administrativos desde el año 2022 al 2025, pudiendo extenderse la fecha final estimada hasta el año 2030. Así, en dicho periodo se llevaría a cabo la instalación de los 59 Servicios Locales restantes.

establecimientos educacionales ubicados en las tres comunas mencionadas, pudiendo ejercer docencia en una de las 54 escuelas y liceos, cuyo sostenedor educativo fuese la institucionalidad para la Educación Pública.

-De acuerdo al criterio señalado anteriormente, los/as profesores/as se encontraban ingresados/as en su totalidad al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, habiendo participado del proceso evaluativo. Cabe explicitar, que los instrumentos de evaluación contemplados en la Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente inician su aplicación durante el año 2016. Por esta razón, los/as profesores/as seleccionados/as participaron del proceso desde esa fecha (2016) hasta la actualidad, entendiendo que son evaluaciones de carácter anual.

-Al ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se les asigna a los/as profesores/as un tramo profesional. De este modo, la trayectoria comprende cinco tramos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II. A ello se adhiere un tramo provisorio denominado Acceso. Consecuentemente, se seleccionaron informantes claves asociados a cada uno de los tramos especificados, exceptuando el tramo provisorio, a fin de conseguir aproximarnos a una comprensión exhaustiva del fenómeno en estudio. La decisión de no considerar a docentes encasillados/as en el tramo profesional Acceso, se sustenta en que dicho tramo contempla a profesionales de la educación que tienen 4 o más años de experiencia docente sin resultados vigentes de evaluación.

-Profesores/as cuya carga horaria sea de 40 horas aproximadas. Este criterio permite establecer un rasgo común entre los/as seleccionados/as, posibilitando ahondar en las tensiones asociadas al tiempo que conlleva desarrollar el portafolio de competencias pedagógicas y prepararse para la rendición de la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos en relación a temario publicado.

Los criterios de selección de los/as informantes claves detallados, guardan estrecha relación con la muestra estructural que debiese presentar el diseño en cuestión. En concordancia a lo planteado por Delgado y Gutiérrez (1995)

no es relevante la cantidad sino la composición adecuada de los grupos (y, por ende, el número adecuado de estos), dado que un mayor número de los mismos no supone más información –en el sentido de novedades, de conocimientos nuevos- sino que implica mayor redundancia (repetición de las claves de los discursos ya obtenidos). (p.78)

Los criterios de selección propuestos se sustentan en la pertinencia de los y las informantes claves, cautelando que la información entregada permitiese agotar el espacio simbólico, contribuyendo al óptimo desarrollo de la investigación. Igualmente, es pertinente que la decisión de selección de casos sea fácil y sencilla de abordar -y que- nuestras indagaciones tengan una óptima recepción, permitiéndonos identificar posibles informadores dispuestos a ofrecer su opinión respecto a los objetivos planteados en la investigación, facilitando la accesibilidad al/o la investigador/a (Stake, 1999). A continuación, expondremos las técnicas de investigación y los/as informantes claves que participaron de ellas.

4.5. Técnicas de investigación

“No lamentar, no reír, no detestar, sino comprender” (Bourdieu, 1999, p.7).

Las técnicas de investigación destinadas a la producción de información afines a la presente investigación y que se llevaron a cabo son: la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Ambas técnicas de investigación cualitativa se sostienen en el habla, por cuanto; en ella, se articula el orden y la subjetividad social, posibilitando alcanzar los objetivos propuestos, facilitando la comprensión e interpretación en profundidad respecto a la construcción de representaciones del Sistema de Reconocimiento, entendido como un proceso evaluativo que faculta la progresión de tramos en la Carrera Docente.

Para introducirnos en las técnicas de investigación aplicadas, podemos señalar que la entrevista permite obtener información relevante del fenómeno en estudio, pues se trata de un proceso de índole comunicativo entre investigador e informante clave, mientras que; el

grupo de discusión, brinda un discurso colectivo -en tanto- proporciona discursos particulares que se acoplan a discursos generales.

4.5.1. La entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad consiste en encuentros entre el investigador y los informantes seleccionados, encaminados a la comprensión de éstos, respecto al fenómeno social en cuestión, que tienen lugar en un contexto espacial, temporal o social (Delgado y Gutiérrez, 1995). En ese sentido, esta técnica proporciona información valiosa sobre las experiencias de profesores/as con relación al Sistema de Reconocimiento. A través del discurso individual, es decir, en base a sus propias palabras podremos adentrarnos en dicho proceso evaluativo, además de identificar las características asociadas al proceso, instrumentos de evaluación considerados, y dar cuenta de las implicancias de los resultados en su trayectoria profesional y prácticas pedagógicas. Igualmente, Delgado y Gutiérrez (1995) aseveran que “la entrevista en profundidad es, pues, un *constructo comunicativo* y no un simple registro de discursos que –hablan al sujeto” (p. 230). Así, se debe considerar que los discursos se construyen y reconstruyen a partir del constructo comunicativo que se establece entre entrevistado y entrevistador, situándose en el contexto en que se lleva a cabo la técnica.

La entrevista en profundidad es en términos simples un proceso comunicativo basado en la interacción. A saber, el/la investigador/a extrae información del/o la informante clave, sin enjuiciamiento, evitando una actitud directiva en cuanto a la conducción del habla del entrevistado/a. Pues bien, el campo de actuación correspondería al habla en la acepción personalizada del código de la lengua, permitiéndonos acceder a la construcción del sentido social de la conducta del sujeto, teniendo en cuenta su marco de referencia. Por añadidura, la riqueza de la entrevista en profundidad radica en acceder a través del discurso, a los saberes sociales cristalizados referentes al fenómeno en estudio, siendo un gran complemento para el grupo de discusión.

En el texto *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, se distinguen tres niveles que influyen en el sentido del discurso de una entrevista. Estos niveles

son: el contrato comunicativo, la interacción verbal y el universo social de referencia. El primer nivel repara en la pertinencia tanto del entrevistador como del entrevistado, en cuanto al diálogo generado, a fin de saturar el espacio simbólico, al recoger discursos cargados de sentido. En lo que atañe al segundo y tercer nivel, la interacción verbal permea en la comunicación, conforme a reglas socialmente instauradas (Delgado y Gutiérrez, 1995). Los niveles expuestos han sido considerados en las entrevistas en profundidad aplicadas en esta investigación y las preguntas se basaron en los objetivos planteados inicialmente. De igual forma, se persiguió generar un diálogo dinámico y flexible, en base al informante clave, procurando recolectar datos densos y pertinentes.

Se realizaron entrevistas en profundidad a cinco informantes claves. Dichos informantes son docentes de enseñanza básica y media que trabajan actualmente en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Por tanto, la selección apuntó a:

-Una profesora de enseñanza básica cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente sea Inicial.

-Un profesor de enseñanza media cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente sea Temprano.

-Una profesora de enseñanza básica cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente sea Avanzado.

-Un profesor de enseñanza media cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente sea Experto I.

-Una profesora de enseñanza básica cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente sea Experto II.

Cabe señalar, que esta decisión se encontró sujeta en gran medida a la disponibilidad de los/as informantes claves. No obstante, se procuró mantener la representatividad de cada uno de los tramos de encasillamiento propuestos en la Ley 20.903, resguardando igualmente la paridad de género.

Vale mencionar que, al inicio de cada una de las entrevistas en profundidad realizadas, tuvieron lugar las correspondientes presentaciones. Se mencionó y explicó el objetivo general y objetivos específicos de la investigación, el propósito de ésta y tiempo aproximado de la entrevista, además de asegurar confidencialidad al entrevistado/a. De presentarse dudas respecto a la investigación, se ofreció el tiempo requerido para disiparlas, a fin de favorecer la comprensión, haciéndole saber al/o la informante clave que durante todo momento de la entrevista tendría la posibilidad de realizar preguntas para aclarar sus dudas. En efecto, el consentimiento informado había sido leído y firmado previamente de forma digital, atendiendo al contexto de pandemia actual, por ello, el/la entrevistado/a había tenido la oportunidad de informarse sobre la investigación y la entrevista de la cual participaría. De igual forma, se aludía al consentimiento informado, estableciendo las condiciones de confidencialidad y difusión de la información, precisando que posteriormente la entrevista sería transcrita. Luego, se procedía a realizar la entrevista.

Cabe informar, que las entrevistas se llevaron a cabo a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio. A su vez, se empleó la aplicación de grabación de un teléfono móvil, con la finalidad de resguardar la calidad del audio, frente a problemas técnicos que pudiesen surgir. Al comenzar la grabación, se dató fecha y hora de la sesión, y se solicitó al/o la informante clave su nombre, título profesional, nombre del establecimiento educacional en donde se desempeñaba, comuna en donde se ubicaba la institución educativa, carga horaria aproximada y años de experiencia profesional. Dichos datos fueron omitidos en la posterior transcripción, asegurando la confidencialidad de las opiniones de los/as informantes claves.

Después de la entrevista, se agradeció al/o la entrevistado/a por su participación, finalizando la grabación del audio. Por último, se consultó respecto a dudas o preguntas sobre

el proceso. Se identificó el archivo del audio con el perfil e iniciales del entrevistado/a, para ser transcrito a la brevedad.

4.5.2. Grupo de discusión

Otra de las técnicas aplicadas en la investigación es el denominado grupo de discusión. La decisión de aplicar dicha técnica se sustenta en la producción de un discurso colectivo sobre la situación problema -en este caso- conseguir una mirada comprensiva del fenómeno en estudio: Sistema de Reconocimiento. De esta manera, los y las convocados/as tuvieron el desafío de dialogar atendiendo al problema, sus experiencias personales, características atribuibles al proceso e instrumentos de evaluación. A ello se adhiere la percepción en cuanto a resultados obtenidos e implicancias a nivel profesional. “Sobre el fondo de un lenguaje común (que es ya lenguaje con sentido: ideología), se articulan las distintas perspectivas: en su forma-discusión” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 293), aspecto a relevar, teniendo en cuenta que esta técnica investigativa se vincula a la producción de un discurso en colectividad.

Como se ha indicado, el grupo de discusión nos provee un conocimiento sobre los sistemas de representaciones que presentan los/as docentes convocados/as respecto a las evaluaciones de desempeño individual centradas en medir el logro de estándares profesionales y pedagógicos. El grupo de discusión al igual que la entrevista en profundidad, es una técnica de investigación cualitativa asentada en el habla, teniendo ambas, cierto grado de complementariedad, dependiendo de los objetivos del estudio.

Nos interesó poder llevar a cabo el grupo de discusión, ya que propició entablar una situación discursiva entre profesores/as asociados/as a distintos tramos de encasillamiento del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, como consecuencia de la experiencia profesional y resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación que contempla el marco legal. De ahí que las hablas individuales logran entrelazarse al sentido social, por medio del consenso de sus experiencias. Vale enfatizar, que los/as convocados/as presentan una relación simétrica, pues han participado del proceso evaluativo, pese a que se encuentran encasillados en distintos tramos y, por consiguiente, en distintas fases de la trayectoria

estipulada en la Ley. Consecuentemente, el grupo requiere “combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad. Mínimos de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo. Mínimo de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla” (Delgado y Gutiérrez, 1995, p.299). Dicha decisión radica en producir un conocimiento afín al propósito de esta investigación, en donde los distintos puntos de vista permitan la reconstrucción del sentido social.

Se llevó a cabo un grupo de discusión compuesto de seis integrantes, y la selección radicó en los criterios expuestos previamente. Cabe especificar, que para esta técnica la representatividad se dio en cuanto a comuna y fases propuestas por el Sistema de Reconocimiento. Existen dos fases: una fase obligatoria para profesores/as cuyos tramos son Inicial, Temprano y Avanzado y una fase voluntaria para aquellos/as encasillados/as en los tramos Experto I y Experto II. Por tanto, los/as informantes claves son:

-Un profesor y una profesora que ejercen docencia en establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Cerro Navia. Uno/a de ellos/as cuya participación en el proceso sea obligatoria y otro/a cuya participación sea voluntaria.

-Un profesor y una profesora que ejercen docencia en establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Lo Prado. Uno/a de ellos/as cuya participación en el proceso sea obligatoria y otro/a cuya participación sea voluntaria.

-Un profesor y una profesora que ejercen docencia en establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Pudahuel. Uno/a de ellos/as cuya participación en el proceso sea obligatoria y otro/a cuya participación sea voluntaria.

Los protocolos del grupo de discusión fueron similares a los ya expuestos en la técnica de la entrevista en profundidad. Por ende, se procuró en un inicio dar espacio a la presentación de los/as informantes claves y la investigadora, para proseguir con la mención y explicación del propósito de la técnica y su tiempo estimado de duración, teniendo en cuenta que el consentimiento informado había sido leído y firmado con antelación de forma digital. En

consonancia a lo señalado, el grupo de discusión se realizó a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio. Igualmente, se empleó la aplicación de grabación de un teléfono móvil, a fin de resguardar la calidad del audio, anticipándonos a cubrir problemas técnicos que pudiesen ocurrir.

Al finalizar la sesión, se agradeció encarecidamente la participación de los/as informantes claves, valorando la riqueza de sus opiniones para los propósitos de la investigación, además de consultar respecto a dudas sobre el proceso. Se identificó el archivo del audio con el tipo de técnica cualitativa (grupo de discusión) y el perfil de los/as convocados/as (docentes), para luego ser transcrito.

4.6. Guion temático

Se realizó un guion temático tanto para las entrevistas en profundidad como para el grupo de discusión en virtud de los objetivos de la investigación, con la finalidad de que los discursos se manifestaran de la forma más amplia y profunda posible en relación al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En este sentido, concebimos un guion temático como un marco pautado en su expresión mínima en lo que respecta a los temas de interés, atendiendo al carácter flexible y dinámico que impregna el enfoque cualitativo. Los temas considerados son:

-Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, entendido como un proceso evaluativo.

-Instrumentos de evaluación y sus características.

• Portafolio profesional de competencias pedagógicas (Ley N°19.961 Sobre Evaluación Docente y Ley N°20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente).

• Instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (Ley N°20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente).

-Dificultades y facilidades atribuidas por el/la profesor/a al proceso evaluativo.

-La importancia que el/la profesor/a le atribuye al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carreta Docente.

-Informe de Evaluación Individual: Resultados y consecuencias de la evaluación.

-Tensiones que emergen de las formas de evaluación.

4.7. Criterios de credibilidad

Claro está, que toda investigación debe responder a determinados criterios de credibilidad. Evidentemente, en la investigación cualitativa se debe resguardar que la información obtenida sea coherente al paradigma en el cual se sitúa, procurando su calidad y aceptabilidad. Dado que este estudio presenta un enfoque cualitativo, nuestra intención se asienta en el logro de los objetivos propuestos, propiciando la construcción de un conocimiento de calidad, oponiéndose a ciertos criterios de cientificidad, es decir, validez, confiabilidad y objetividad afín al enfoque cuantitativo. Consecuentemente, siendo fiel al enfoque e intención investigativa, dicha credibilidad puede asegurarse mediante procesos de triangulación. De ahí que, Pérez (1998) sostenga que “de este modo se logra, por medio del proceso de triangulación, llegar a contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas sin perder la flexibilidad, rasgo que caracteriza a este tipo de investigación” (p.51). Pues bien, como criterios de credibilidad de la investigación utilizaremos la triangulación de técnicas y la triangulación teórica. Considerando que los y las informantes claves son exclusivamente profesores/as, se descarta la triangulación de sujetos, aun así, se accedió a voces múltiples respecto al fenómeno en estudio, teniendo en cuenta que los/as profesores/as se encontraban encasillados/as en los distintos tramos que estipula el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

El primer criterio de credibilidad corresponde a la triangulación en base a técnicas de investigación, puesto que, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad y un grupo de discusión. En efecto, por medio de esta triangulación se persiguió velar por la pertinencia de

los datos recogidos, ya que se contrastaron y complementaron visiones y realidades múltiples. Este criterio de credibilidad procura resguardar la anhelada calidad y enriquecer el proceso, mediante la aplicación de dos técnicas de investigación cualitativa y que, ciñéndonos a sus características y a los objetivos de este estudio, resultan ser complementarias, proporcionando; además, su visión específica de la realidad. A propósito, se custodió la saturación del espacio simbólico, lo que significó estar en la mira del momento en donde no es posible acceder a información nueva, ya que el espacio simbólico ha sido agotado.

Por su parte, el segundo criterio de credibilidad incumbió a la triangulación teórica. Como ha sido señalado, la presente investigación apela a la comprensión e interpretación de significados, teniendo en cuenta que las interpretaciones de las representaciones sociales deben estar fundamentadas. Pues bien, esta investigación considera antecedentes teóricos sólidos, lo que implicó llevar a cabo una revisión de literatura pertinente al fenómeno seleccionado. Para ello, tomaron protagonismo los aportes teóricos del interaccionismo simbólico desarrollados por Herbert Blumer y el riguroso aporte de Axel Honneth en lo que atañe a una Teoría Crítica sustentada en la noción de reconocimiento considerando, a su vez, el tópico de reconocimiento desarrollado en sus escritos.

5. Análisis de datos

De dónde surgen los pensamientos, de dónde los significados, sigue siendo un misterio. La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se nos revele el sentido y se nos escriba la hoja. (Stake, 1999, p.69)

Los datos han sido analizados a través de la técnica de análisis cualitativo de teorización o también conocido como análisis por teorización anclada, orientada a los propósitos de la investigación, pues posibilitó la comprensión e interpretación de significados que los y las docentes le dan en su discurso al Sistema de Reconocimiento, proceso evaluativo que incluye el desarrollo de un Portafolio de competencias pedagógicas, una Evaluación de

conocimientos específicos y pedagógicos, y años de experiencia profesional. Como ha sido detallado anteriormente, la conjugación de dichos procesos evaluativos proporciona resultados que inciden en la progresión de tramos de la Carrera Docente.

A saber, desentrañar las significaciones que los/as informantes claves le otorgan al fenómeno contemplado, lo cual emerge de la comprensión e interpretación de datos, no es un trabajo inmediato, en tanto requiere del trabajo intelectual del/o la investigador/a y de su implicancia constante en el procedimiento. De esta forma, hacer surgir el sentido y que -por cierto- es implícito, estructurante y estructurado, además de relacionarse con una serie de fenómenos de manera difusa, conlleva una labor meticulosa, primordial y decisiva para toda investigación que siga este análisis de datos propiamente tal. Al respecto, por medio de seis etapas nos hemos propuesto llevar a cabo el análisis de datos, procedimiento que se caracteriza por su flexibilidad respecto a su amplitud y duración, teniendo presente que las etapas u operaciones no deben ceñirse a una determinada linealidad. En efecto, el procedimiento realizado considera: codificación, categorización, relación, integración, modelización y teorización.

En pocas palabras, el método de análisis por teorización anclada consiste en un procedimiento flexible, pero; a la vez, sumamente riguroso, abarcando desde la denominada codificación inicial de un corpus a la teorización, remitiéndose constantemente a los datos empíricos recogidos. De igual manera, implica profundizar en las categorías, entendidas como instrumentos relevantes de análisis, con la finalidad de perfeccionarlas, pues deben ser significativas al fenómeno de interés que se desea comprender.

Este proceso implica llevar a cabo la teorización. Respecto a este término, Mucchielli (1996) refiere que teorizar no es exactamente producir una teoría como tal, sino más bien, conlleva generar una comprensión nueva del fenómeno en estudio, cuyos acontecimientos tienen explicación en el contexto en el que se sitúan, vinculando a los actores y actrices, sus correspondientes interacciones y procesos de actuación en una situación de carácter educativa, organizativa, social, etc. En términos simples, la teorización implica aproximarnos a la ansiada comprensión, contextualización o relación. En consonancia a lo planteado,

debemos tener presente que la teorización influye directamente en la elección de los/as informantes claves y el contexto en el que se posicionan, así también como en la duración de la aplicación de las técnicas y en la investigación misma. De acuerdo a lo planteado por Mucchielli (1996) resulta relevante y adecuado emplear el término de teorización, ya que remite tanto al proceso como al resultado, teniendo presente que éste último no debe concebirse como un fin, sino más bien, debemos entenderlo como el estado en el que se encuentra, en un determinado momento, una construcción teórica.

Como se precisó anteriormente, el proceso de análisis por teorización anclada involucra seis etapas, las que serán abordadas a continuación:

-La codificación. Primeramente, se debe conducir a un examen riguroso de los datos recogidos, en este caso, obtenidos a través de la aplicación de entrevistas en profundidad y el grupo de discusión, orientado a la reformulación auténtica de la realidad vivida, manifestada o expresada. En tal sentido, apremia identificar lo esencial del testimonio expresado, respetando el acto del habla del sujeto, puesto que la codificación debe responder a lo recogido, haciendo alusión a ello, de manera explícita, pudiendo evitarse la lectura del testimonio por parte del lector, ya que esta operación realizada rigurosamente, permite captarlo en su esencia.

-La categorización. Deviene de la conceptualización del testimonio expresado por el/o la informante clave y, consecuentemente, guarda relación con la etapa detallada previamente. En función de lo planteado, una categoría es “una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos” (Mucchielli, 1996, p.73). Se trata de un dispositivo primordial para el análisis cualitativo de teorización, pues evoca en plenitud el inicio de un procedimiento que implica refinamiento conceptual y adecuación a los datos empíricos. En resumidas cuentas, involucra definir, identificar y separar elementos distintivos, dando cuenta de sus respectivas condiciones de existencia, pues; de esta forma, comienza a emerger la teorización que nos posibilitará comprender los significados que los/as profesores/as le otorgan al Sistema de Reconocimiento.

-La relación. En lo que respecta a esta etapa u operación, la sistematización de categorías es llevada a cabo, entablando su pertinente relación. En definitiva, se caracteriza por ser una etapa evidentemente compleja, pues conlleva la búsqueda de vínculos entre fenómenos, sumado al esfuerzo de especificar y detallar los posibles lazos entre ellos, fundados en la comprobación, con el objetivo de gozar de solidez empírica.

-La integración. La iteración de las etapas que conforma el proceso de análisis de datos por teorización anclada acarrea un acrecentamiento de complejidad, por lo que la integración implica rigurosidad. Sucede pues, que la integración posibilita evidenciar el objeto definitivo a investigar, emergiendo así, el título del documento final, dado que se ha llegado al fenómeno principal.

-La modelización. Esta operación conlleva mayor abstracción y complejidad al reproducir con exactitud y fidelidad las relaciones estructurales y funcionales del fenómeno en estudio que nos brindó la etapa precedente.

-La teorización. En palabras de Mucchielli (1996) el proceso de teorización “no es nunca una obra acabada” (p.76). Teorizar sugiere inmiscuirnos en lo complejo de la situación en estudio, en base a los datos empíricos recogidos, a fin de producir un discurso elocuente que nos aproxime a la comprensión e interpretación de significados, profundizando en su contenido simbólico al adentrarnos en las representaciones de docentes en torno a la evaluación de desempeño que orienta la Carrera Docente, el cual deviene en el camino individual de profesores/as de nuestro país.

Llegados a este punto, enfatizamos en la relevancia de los datos empíricos producidos -ya que- desde ahí, emana la comprensión e interpretación de significados, permitiendo dar paso a la teorización. Ahora bien, es relevante sostener que de acuerdo al problema y a los objetivos de la investigación propuestos, un procedimiento dado por la codificación, categorización y relación puede llegar a ofrecer un nivel analítico sumamente fructífero, sólido, interesante y elocuente de nuestro corpus de datos, sin descontar riqueza a la investigación (Mucchielli, 1996). Por ello, la decisión del/o la investigador/a de efectuar la

totalidad de etapas del método de análisis por teorización anclada o sólo algunas de ellas, dependerá de los objetivos planteados.

Conforme a lo desarrollado, el análisis por teorización anclada implica detectar los temas emergentes anclados a los testimonios recogidos, a fin de ser codificados. Pues bien, este proceso implica enfocarnos en el corpus de datos empíricos que surgen de la investigación, prosiguiendo con su examen reiterado y metódico, propiciando la construcción comprensiva de significados del fenómeno a investigar, para luego ser interpretados, teniendo en cuenta que los discursos están sujetos a su correspondiente posición en el sistema educativo y social que ha condicionado la construcción de sus representaciones.

5.1. Resultados de la investigación

Pues bien, llevar a cabo en forma minuciosa y respetuosa la etapa de codificación nos ofreció una gran cantidad de significados en base a las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión, constituyendo un primer análisis de los datos. En esta línea, al captar lo esencial del testimonio de las y los docentes se ha proseguido a la categorización. Esta etapa exigió un análisis complejo, permitiéndonos la construcción de nueve categorías, sistematizadas a continuación (ver figura I).

Categorías de análisis	Sistema de Reconocimiento y sus características: acuerdos, desacuerdos y propuestas de mejora al proceso evaluativo	Esta categoría reúne significados referentes al proceso evaluativo integral que emana de la Ley N°20.903. Consiguientemente, recoge los acuerdos, desacuerdos y propuestas de mejora de las y los docentes en torno a los instrumentos de evaluación y al sistema en sí.
	Apoyos recibidos o necesarios que influyen en los resultados obtenidos	Esta categoría de análisis se construye a partir de testimonios centrados en los apoyos percibidos durante el proceso evaluativo y su correspondiente valoración. Asimismo, incluye aquellos factores que influyen y explican el porqué de los resultados alcanzados.
	Peso de calificación y puntajes	Esta categoría se asienta en los significados que atribuyen los/as docentes a la calificación y los puntajes, de acuerdo al procedimiento de progresión de tramos que promueve el Sistema de Reconocimiento, contemplando consecuencias en el ámbito profesional.
	Lógicas de mérito individual versus desarrollo profesional	Esta categoría inclusora recoge el sentido que las y los informantes claves le otorgan al objetivo que debiese promover el Sistema de Reconocimiento (contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional).
	Incongruencia entre las formas de evaluación y las condiciones de trabajo docente	Procede del testimonio de las y los docentes sobre incongruencias entre las formas de evaluación y sus actuales condiciones de trabajo.
	Intensificación del trabajo docente	Esta categoría de análisis reúne significados sobre las numerosas responsabilidades laborales a cumplir por las y los docentes, aunado a las tareas que deben completar al participar del proceso evaluativo.
	Tensión en torno a la autoestima profesional y reconocimiento social	Visibiliza la injerencia de los resultados (niveles de desempeño, categorías de logro y tramos) en la autoestima profesional y reconocimiento social. A su vez, recoge sentimientos de abandono, culpabilización y responsabilización profesional.
	Factores de riesgo y consecuencias en la salud	Esta categoría reúne significados sobre el Sistema de Reconocimiento y sus consecuencias en la salud de las y los docentes (problemas de salud física y mental).
	Deterioro del clima laboral	Se construye en base a significados sobre el Sistema de Reconocimiento y sus consecuencias en el deterioro de las relaciones laborales entre docentes.

Figura 1. Categorías construidas a través del análisis por teorización anclada.

5.1.1. Categoría N°1. Sistema de Reconocimiento y sus características: acuerdos, desacuerdos y propuestas de mejora al proceso evaluativo

En el ámbito de políticas educativas, el primer semestre del año 2016 trae consigo la publicación de la Ley N°20.903, cuyo objetivo es propiciar el desempeño profesional de los y las docentes. En términos declarativos, introduce lineamientos sobre el proceso de acompañamiento profesional local, proceso de inducción al ejercicio profesional, mentoría para docentes principiantes y para la formación local en pro del desarrollo profesional.

En lo que respecta a desarrollo profesional, explicita la creación del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, constituyendo un dispositivo complejo y de interés para este estudio, dado que, comprende un proceso evaluativo integral y un procedimiento encargado de la progresión de tramos, permitiendo optar a niveles de remuneración determinados (Ministerio de Educación, 2016).

En virtud de la pregunta y objetivos de este estudio, se elaboró un guion temático para las entrevistas en profundidad y para el grupo de discusión enfocado en el sistema ya enunciado, permitiendo sumergirnos en la realidad social a investigar. Así, la etapa de codificación condujo a develar estructuras de sentido sobre el Sistema de Reconocimiento. Al respecto, profesores/as aluden mayoritariamente a: portafolio, autoevaluación, clase grabada, trabajo colaborativo, entrevista por evaluador/a par, informe de evaluación individual, proceso de corrección y evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos. En efecto, los elementos anteriormente mencionados constituyen la presente categoría.

Consiguientemente, en los discursos de los/as informantes claves es posible leer lo que este sistema significa para ellos/as. A primeras, precisan que el Sistema de Reconocimiento no es un proceso, pues –en la práctica- no deja de ser una evaluación estandarizada y punitiva, instalando un procedimiento de jerarquización. Concretamente, consiste en desarrollar el Portafolio en un plazo de tres meses aproximadamente y rendir una prueba a final de año. En esta línea, su forma de evaluar es comparable a otras pruebas estandarizadas ya conocidas e implementadas en el contexto nacional (SIMCE), al tratarse de mecanismos de control que garantizan la calidad.

Yo creo que es muy jerarquizado, es muy jerarquizado y, al final, es un tipo de filtro que ponen para uno no poder seguir avanzando. Entrevista N°1, 55.

Para algunos/as docentes, su participación en el sistema ha posibilitado adquirir y consolidar aprendizajes disciplinarios y pedagógicos. Igualmente, les ha permitido organizar su trabajo diario y dar cumplimiento a acciones pedagógicas de gran relevancia para ellos/as, que no siempre es posible concretar, pues otras responsabilidades laborales son prioridad. Por tanto, profesores/as señalan que el sistema en cuestión los/as invita a reflexionar sobre sus prácticas y realizar adecuaciones en sus actividades e instrumentos de evaluación, en función de las características (ritmos y estilos de aprendizaje) de los/as estudiantes. Otros/as docentes no le asignan importancia al sistema, precisando que debiese ser un proceso de aprendizaje, sin embargo, solo capta un momento específico del trabajo docente, obviando el contexto, esfuerzo y tiempo invertido para dar cumplimiento a la evaluación en los plazos definidos.

Los y las profesionales de la educación sostienen que al participar del Sistema de Reconocimiento conocen y aprenden sobre su funcionamiento, dado que, se trata de un proceso cuadrado, mecánico y estructurado que carece de flexibilidad. De este modo, adquieren preparación para enfrentar su próxima evaluación. Así, la primera evaluación está lejos de ser una experiencia positiva para los/as docentes, pues desconocen la forma de operar y responder exitosamente a la evaluación. Aquellos/as docentes que participaron del proceso evaluativo del año 2016 expresan haber sentido incertidumbre, ya que, el sistema implementaba por vez primera el módulo de trabajo colaborativo y la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos como tal.

Yo di la evaluación el año 2016, que era esta nueva evaluación docente por así decirlo, en donde eh... había nuevos módulos, como el módulo de trabajo colaborativo. La prueba también era distinta, entonces era un desconocimiento también. Yo nunca antes había participado de este proceso, por lo mismo eh... era harta incertidumbre, no fue fácil, no fue fácil. Grupo de discusión N°1, 22.

Para la mayoría de los/as docentes participar del proceso evaluativo que conforma el Sistema de Reconocimiento no es opción, sino más bien, una obligación, vislumbrando un sistema despersonalizado, poco humano, distante y carente de empatía. Al respecto, expresan que; inquietudes o situaciones complejas que vivencie un/a evaluado/a difícilmente serán comprendidas y consideradas.

En mi caso, tengo una compañera que hace unos años atrás lo estaba pasando muy mal, porque su mamá estaba grave, envió documentación para que le creyeran, aun así, no le suspendieron, tuvo que hacerlo igual, y eso da mucha rabia, a mí me dio rabia y eso que no era yo la afectada, pero falta empatía, es un proceso poco humano y distante, porque uno no sabe quién está detrás de esto. Grupo de discusión N°1, 51.

Por otro lado, los y las docentes expresan su compromiso hacia la actualización continua, adaptándose a nuevas circunstancias, por ello, creen pertinente ser evaluados/as, no obstante, discrepan de las formas actuales de medir sus conocimientos y desempeño. En efecto, sienten que el propósito es evidenciar las fortalezas y debilidades, además de castigar, haciendo uso de los resultados y tramos de encasillamiento. No obstante, pese a las falencias identificadas, tienen en cuenta que los instrumentos evaluativos son perfectibles y garantizan mínimamente la calidad profesional.

Un testimonio da cuenta de que los/as docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales del territorio Barrancas no se oponen a ser evaluados/as, al contrario, tienen la disposición de cumplir adecuadamente con los requerimientos de la evaluación, participando de capacitaciones sobre Evaluación Docente (siempre y cuando estas instancias sean ofrecidas).

(...) es usual escuchar decir a personas externas a esta profesión de que los profesores no quieren o tienen miedo a ser evaluados, a que les observen las clases, y un sinnúmero de cosas que no, no son ciertas. Nunca he oído que un profe de acá se haya opuesto a ser evaluado, al contrario, siempre han tratado de

hacerlo bien, asisten a cursos cuando se han hecho. Grupo de discusión N°1, 10.

Los/as profesores/as sostienen que los instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) han sido impuestos y que el sistema no ha prestado atención a sus opiniones y críticas constructivas, plasmándose en el siguiente fragmento:

Nunca -desde el tiempo que se lleva aplicando- nunca se ha hecho una evaluación, considerando la opinión de los implicados y, si lo han implementado, imagino que claramente no han tomado en cuenta las críticas: ¿qué debemos mejorar?, ¿qué debemos cambiar? Nada, solo ven lo que ellos esperan, es como que nos aplicaran un SIMCE. Entrevista N°3, 168.

A su vez, expresan que hay buenas ideas en torno al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, sin embargo, no están logradas ni articuladas correctamente, obstaculizando su objetivo. Pues bien, la selección de correctores y evaluadores pares, la facultad de la comisión de evaluación, transparencia de instrumentos de evaluación (rúbricas) y la mentoría a docentes principiantes constituyen aspectos a refinar. De igual forma, sostienen que, no debería existir un doble proceso de evaluación (Evaluación Docente y Carrera Docente), dado que, contribuye a generar confusión.

Los/as entrevistados/as manifiestan que su acuerdo al Sistema de Reconocimiento se sustenta en el instrumento Portafolio, ya que, recoge las acciones que llevan a cabo cotidianamente, promoviendo la reflexión pedagógica. En este sentido, reconocen la importancia de reflexionar sobre su quehacer docente y sobre los resultados de los/as estudiantes, pues así, analizan sus prácticas e incorporan modificaciones en base a necesidades detectadas.

Y las instancias del Portafolio por lo menos me sirve para eso, para reflexionar acerca de mi quehacer, para hacerlo con conciencia, ver ¿qué actividades?,

¿qué estrategias estoy haciendo bien?, ¿qué no estoy haciendo?, porque uno con tantos cursos a veces no tiene tiempo, entonces lo que hace es cubrir la planificación, que las notas, que hay que evaluar, que hay que mandar informes, que hay que cumplir, entonces el tema de la reflexión pasa a segundo plano, y creo que con el Portafolio, me ha servido mucho para reflexionar acerca de mi quehacer. Entrevista N°1, 60.

El Portafolio incluye una serie de tareas coherentes a la labor docente (planificación, realizar una clase, elaborar un instrumento de evaluación, reflexionar en torno a resultados, etc.), fundamentándose en el Marco para la Buena Enseñanza. Lo descrito, genera adherencia en el profesorado, sin embargo, no necesariamente constituye una experiencia de aprendizaje, pues –simplemente- recoge las acciones que realizan diariamente, configurando una suerte de réplica.

Nosotros planificamos, elaboramos instrumentos evaluativos, evaluamos, reflexionamos... todo eso considera el Portafolio. Entrevista N°5, 41.

Sumado a lo anterior, su forma y el cómo se entiende, llevan a concebirlo como una evaluación punitiva. Algunos/as docentes precisan que el instrumento Portafolio carece de creatividad y flexibilidad, argumentando que las modificaciones han sido mínimas (incorporación del módulo de trabajo colaborativo y plataforma informática DocenteMás a partir del año 2016). Al respecto,

[El Portafolio] es un instrumento cuadrado, que está hecho para que tú contestes de cierta forma. Si tú contestas con lo que ellos esperan, vas a estar bien. Entrevista N°3, 143.

Por su parte, la creatividad en cuanto a propuestas y detalle de actividades de aprendizaje en el módulo de planificación se ven limitadas a raíz de la cantidad de caracteres que establece la plataforma para la redacción. Profesores/as agregan que el instrumento en cuestión está enmarcado en Objetivos de Aprendizaje previamente determinados. Por

consiguiente, está establecido lo que esperan que cada docente realice en la unidad a planificar.

Es poco flexible, no te dan la flexibilidad no sé de, por ejemplo, si yo quiero describir una clase, incluso el asunto de los caracteres complica. Es muy limitante, porque hay detalles de una clase que tú quieres planificar y que claro, uno cuando hace la planificación, cierto, del Portafolio, son clases que tú también has hecho en otras ocasiones, entonces tus vas realizando cambios y todo eso, pero hay detalles que son súper importantes considerar y que por los caracteres te limita, te limita. Entonces tú empiezas de repente a cortar y dejas fuera cosas que, a lo mejor, pueden ser muy relevantes para lo que te van a evaluar. Yo creo que eso es un problema. Entrevista N°2, 35.

Profesores/as reconocen que –en ocasiones- lo declarado en el instrumento Portafolio no necesariamente se condice con la realidad, justificándose en la falta de tiempo para concretar sus propuestas y en la necesidad de demostrar un desempeño sobresaliente.

(...) las clases que uno considera en el Portafolio no es necesariamente lo que uno está aplicando, por el hecho de que al saber que son las que te evaluarán, uno se sobre exige. Entrevista N°2, 39.

(...) creo que, el Portafolio como papel, la parte de la planificación, aguanta mucho. Uno puede escribir maravillas en el Portafolio o no y, a lo mejor, no representa realmente lo que uno está haciendo. Entrevista N°4, 14.

Por su parte, la autoevaluación es una herramienta de reflexión pedagógica asociada a la Evaluación Docente. Respecto a ella, expresan que completar adecuadamente lo solicitado se vincula a la ética profesional.

(...) la autoevaluación... bueno, es que eso, ahí uno se puede poner cualquier cosa. Entonces, no sé, esas cosas a mí siempre me dejan como al...porque

tienen que ver con la ética profesional por, cada uno se da cuenta de sus errores, pero si sabes que este sistema te está evaluando, y te va a categorizar, tampoco te vas a evaluar tú mismo mal, sabiendo que hay otro más que te está evaluando. Entrevista N°4, 25.

En lo que atañe a la clase grabada, los/as docentes mencionan que requiere preparación, pues -solo así- es posible dar cumplimiento a las numerosas exigencias que evalúan en 40 minutos aproximadamente. No presenta dificultad, pues constituye una acción habitual.

(...) tienes que hacer magia para cumplir con todas las cosas que te evalúan [en la clase grabada], que recordar las normas, activar conocimientos previos, hacer el inicio, mencionar varias veces el objetivo, que explicar el contenido, hacer una actividad desafiante, tienes que conseguir que un estudiante se equivoque y que otro le pueda corregir y explicar, porque eso lo consideran, además tienes que hacer un cierre potente en cuanto a preguntas. Son muchas cosas las que debes cumplir en tan solo 40 minutos, entonces tú debes preparar eso, es imposible no prepararlo. Grupo de discusión N°1, 14.

En el día a día, si un/a docente establece relaciones positivas con sus estudiantes y domina los contenidos de la disciplina que imparte, propiciará una clase fluida y un ambiente agradable. Lo descrito, difícilmente logra plasmarse en la grabación, por ello, creen justo aumentar la cantidad de clases a grabar (más de una) y que el sistema les proporcione retroalimentación oportuna, pues así, sería posible observar el progreso profesional del evaluado/a.

(...) la Evaluación Docente es un proceso muy estresante, sobre todo lo que implica la clase filmada, por ejemplo, porque si uno está en una clase regular de cualquier día, y uno tiene una buena relación con los estudiantes y tiene manejo de contenido, la clase fluye de manera natural e incluso se genera un ambiente agradable para todos: para los niños y para nosotros los profesores.

En cambio, cuando uno hace la clase grabada, siento que las cosas no fluyen como debiesen fluir, por lo tanto, creo que no es una mirada muy objetiva de lo que realmente pasa en un aula de clases. Entrevista N°2, 18.

En efecto, si la grabación considerara un periodo de tiempo más extenso, tendrían la posibilidad de resolver dificultades asertivamente, sin que éstas terminen siendo una traba para el desarrollo de la clase, tal y como señala la docente:

(...) yo creo que se debería hacer en un periodo más largo, que te permita a lo mejor, incluso, cuando tienes alguna dificultad, cierto; que vean como tú sales de esa dificultad. Que no sea una traba para tu proceso de grabación de la clase. Porque a mí, por ejemplo, se me bloqueó el data en la clase y la verdad es que uno se bloquea y se hace difícil salir del paso. En otras clases se me ha bloqueado, pero si estoy sola: “chiquillos, tranquilos”, continúo trabajando. Uno regula, pide la ayuda que necesita, porque son cosas reales que pasan en las clases. Entrevista N°2, 103.

Por su parte, sostienen que el trabajo colaborativo entre docentes se da de manera informal durante el desarrollo del proceso evaluativo. Vale señalar, que el módulo de trabajo colaborativo no es significativo para los/as profesores/as ni para la evaluación en sí, pues sólo constituye un producto a completar, y no siempre es considerado. Igualmente, reconocen desconocer cómo plantear lo solicitado.

En cuanto a la entrevista por evaluador/a par, señalan que –claramente- no evoca una instancia de diálogo y reflexión entre pares. La entrevista tiene lugar en los establecimientos educacionales. Ahí, acude el/o la evaluador/a par, quien formula preguntas al/o la docente evaluado/a, cumpliendo una labor estructurada y poco flexible, calificativos que resuenan una y otra vez en los discursos recogidos. Por añadidura, manifiestan que, la entrevista está pauteada en función de una rúbrica y que las respuestas formuladas no son transcritas fielmente, llevándolos a cuestionar su transparencia.

[Durante la entrevista] no se genera un diálogo en el que uno quizás se sienta en un ambiente grato, para poder reflexionar o abordar el tema, así como más profundamente, sino que como que te dice: “Ah... ya... okay... ya, sí... ¿algo más?”. Y eso sería, no sé si le pasará lo mismo al resto, pero en mi caso más que nada, se dio eso, esa situación. ¿Qué más decirte?, la persona que me estaba entrevistando como que ni siquiera me miraba, estaba escribiendo y tampoco estaba como tan próxima a mí, entonces yo hablaba, y yo veía que ella escribía, pero yo no sabía si ella estaba escribiendo todo lo que yo le estaba diciendo, porque el espacio era corto y uno sabe que cuando uno habla, uno a veces dice mucho. Entonces yo no sé si efectivamente ella escribió lo que yo le dije o no, también me dio cosa a mi preguntarle, a lo mejor fue culpa mía también, pero yo ya lo dejé no más, estaba nerviosa. Entrevista N°3, 20.

(...) yo creo que [la entrevista]no es un diálogo realmente. Yo lo siento así, más bien, como un interrogatorio. Entrevista N°4, 27.

En oposición a lo detallado figura el testimonio de una docente, precisando que sus entrevistas han sido experiencias positivas, recibiendo orientaciones de parte de los/as evaluadores/as pares.

(...) considero [la entrevista], así como un diálogo entre pares, porque ¿no sé si he tenido suerte?, ¿no sé si justo estuve bendecida?, ¿no sé?, pero las veces que me ha tocado la entrevista par, me han tocado personas excelentes. No, no tengo nada que decir. Yo siempre he llegado con miedo a la entrevista y, cuando han surgido, me han tocado personas súper simpáticas, que se ponen en el lugar de uno, que te van asesorando, que te van mediando igual ahí, con algunas preguntas, y yo he tenido muy buenas experiencias. Entrevista N°5, 45.

Cabe señalar, que los/as entrevistados/as aluden reiterativamente en sus discursos a la retroalimentación y, no es de extrañar; pues, como educadores/as saben que forma parte

de todo proceso evaluativo. A su vez, es posible sentir su disconformidad, dado que, los comentarios recibidos son estandarizados y superfluos. Al respecto, al comparar Informes de Evaluación Individual han constatado que estos se repiten, generando cuestionamiento hacia la corrección de las evidencias enviadas.

(...) uno va comparando y se fija que las sugerencias son casi sacadas como de un modelo así y que son para todos iguales. Entrevista N°2, 45.

Igualmente, una docente agrega:

(...) yo no encuentro que sea clara [la retroalimentación], de hecho, yo estuve revisando mis resultados porque pensé en pedir que los volvieran a revisar, ¿no sé si había un tiempo para pedir que vieran de nuevo los resultados de la Evaluación Docente cuando yo la di?, porque en el informe aparece específicamente un párrafo que, revisando en grupos de Evaluación Docente de Facebook, a muchas personas le pusieron. Era como un copy page de lo mismo. Entrevista N°3, 35.

Algunos son más críticos, sosteniendo que la retroalimentación recibida es un chiste, imposibilitándoles identificar sus fortalezas y debilidades, trabajar en la superación de éstas últimas y demostrar un progreso profesional en la próxima evaluación.

Es un chiste *-risas-* tiene... aparece tu puntaje y si saliste básico, competente, etc. Cuando digo que es un chiste es porque no ayuda y es repetitivo. Grupo de discusión N°1, 56.

Agregar que el Informe de Evaluación Individual queda ahí, pues no hay seguimiento. En consecuencia, los/as docentes quedan a la espera de la siguiente evaluación y -probablemente- estarán inmersos en un contexto distinto.

El no contar con una retroalimentación clara, llega a ser frustrante, porque no sabes cómo mejorar en la próxima evaluación. Entrevista N°4, 42.

En lo que respecta a la revisión del instrumento Portafolio, sostienen no tener dudas respecto a la objetividad y confiabilidad, teniendo en cuenta que la corrección es realizada por profesores/as que se desempeñan en el nivel e imparten alguna asignatura afín al docente cuyo instrumento revisan. Añaden que las rúbricas empleadas para la corrección del Portafolio gozan de objetividad, pues han sido construidas por equipos capacitados. Pese a lo expuesto, el hecho de no recibir una retroalimentación con comentarios individualizados, genera dudas respecto a la corrección de los módulos del Portafolio.

Centrándonos en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, los testimonios recogidos dan cuenta que su dificultad radica en su extensión y elevado nivel de exigencia, independientemente del nivel y asignatura en que el/o la docente haya sido inscrito/a, entorpeciendo el progreso profesional. Las preguntas de la prueba se enfocan mayoritariamente en evaluar conocimientos, por sobre habilidades o estrategias pedagógicas.

La prueba es de partida muy larga. Yo, las dos veces que la he dado, nunca he alcanzado a terminarla, porque es demasiado extensa. Entrevista N°1, 8.

Los/as entrevistados/as sostienen que todo profesor debe poseer conocimientos básicos para poder desempeñar su función, por ello, la prueba es necesaria e importante. En este sentido, constituye un aporte a la labor docente, ya que obliga a los/as profesores/as a revisar y estudiar los contenidos publicados en extensos temarios. Vale considerar, que la prueba mide el nivel de dominio que poseen los docentes de contenidos avanzados y no necesariamente centrados en el nivel en que enseñan, por ello, exige preparación.

(...) la prueba ha sido muy relevante para mi labor, para mis prácticas educativas, porque me ha permitido refrescar por así decir, mis conocimientos. O sea, he podido actualizarme en el ámbito profesional. Entrevista N°2, 60.

Los testimonios recogidos no solo proporcionan acuerdos y desacuerdos sobre el Sistema de Reconocimiento y sus instrumentos de evaluación, sino también, plantean sólidas propuestas de mejora. Así, creen que la observación de la práctica docente como evaluación es mucho más verídico que el desarrollo de los instrumentos que conforman el Sistema de Reconocimiento, por tanto, sería ideal que los/as evaluadores/as se internaran en los establecimientos educacionales, observando y evaluando en terreno, atendiendo a la realidad y contexto del/o la docente. Así, la evaluación sería parte del trabajo y no un proceso aislado.

Según mi opinión, creo que una forma ideal en que evaluarán mi trabajo es que fueran los evaluadores a observarte a la escuela. Me gustaría que hicieran como una especie de evaluación ahí, que vieran tus clases, que conocieran el contexto donde te mueves, y supieran el porqué de tus planificaciones, evaluaciones, actividades, porque uno generalmente realiza adaptaciones, acorde a los ritmos y estilos de aprendizaje. Entrevista N°5, 136.

Para ellos/as, sería ideal que el sistema les brindará retroalimentación durante el proceso y no al término, permitiéndoles subsanar debilidades detectadas. De igual forma, prefieren la aplicación de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos que la elaboración del Portafolio; puesto que, este último, no aporta al desarrollo profesional, teniendo en cuenta que suele completarse el mismo instrumento cada cuatro años sin presentar innovación, se emplea el mismo mecanismo de corrección, proporcionado una retroalimentación con falencias.

5.1.2. Categoría N°2. Apoyos recibidos o necesarios que influyen en los resultados obtenidos

Del discurso que emerge en las conversaciones con los/as docentes se puede extraer su mirada acerca del Sistema de Reconocimiento, ofreciéndonos una aproximación sumamente valiosa a las formas de evaluación y al procedimiento que posibilita el progreso en tramos, encausado en la categoría previa. En ese sentido, profesores/as demuestran saberes fruto de la experiencia acerca de los elementos que configuran el sistema encargado de medir sus conocimientos y desempeño, refiriéndose a ellos como: estandarizados, punitivos,

estructurados, carentes de flexibilidad, despersonalizados, etc. Los calificativos enunciados permiten caracterizar al sistema de evaluación y a sus instrumentos, denotando un distanciamiento hacia los principios que inspira la creación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Sumado a lo anterior, los/as entrevistados/as aluden reiterativamente a presencia y ausencia de apoyo durante el proceso evaluativo, facilitando o dificultando su participación y –consecuentemente- explicarían de cierta forma los resultados alcanzados, reunidos en la presente categoría: apoyos recibidos o necesarios que influyen en los resultados obtenidos.

A saber, el marco legal explicita “los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional” (Ministerio de Educación, 2016, p.4). Y sí, profesores/as sienten que en ellos/as recae la posibilidad de continuar o no en el sistema. De este modo, no identifican aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo provenientes del sistema, precisando que se trata de un proceso solitario y estresante, de ahí que sientan inseguridad respecto a sus avances en el Portafolio.

(...) el no tener un acompañamiento, te impide tener certeza de tus respuestas, ¿no sabes si lo que haces está bien o mal? Entrevista N°3, 143.

Así también, expresan que deben gestionar la resolución de dudas, inquietudes y situaciones problemáticas asociadas al proceso. Por tanto, deben sobrellevar las instancias evaluativas arreglándoselas como puedan, tratando de entender cómo elaborar los instrumentos de acuerdo a lo esperado.

(...) no hay un apoyo, uno está sólo tratando de salir adelante, tratando de entender cómo hacerlo correctamente, porque uno necesita trabajar y lo que menos quiere es poner en juego la pega, por una evaluación. Grupo de discusión N°1, 12.

Sostienen que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) brinda acompañamiento a docentes principiantes mediante la denominada mentoría, implementándose con posterioridad a su primera evaluación. A su vez, señalan que se trata de una ayuda reciente y escasamente difundida, desconociendo su funcionamiento.

(...) del CPEIP también sé que hay un acompañamiento, pero creo que es sólo para los profesores novatos ¿creo?, los que están iniciando en la Carrera Docente, entonces tampoco... y que se implementó después que yo ya había dado mi primer Portafolio. De hecho, hace poco empezó a implementarse, cuando inició esta carrera ya más, más marcadamente. Pero no, no sentí ningún tipo de apoyo más que de los propios colegas que uno generalmente recibe. Entrevista N°3, 64.

Al respecto, una docente señala ser mentora, especificando estar capacitada para acompañar y orientar a profesores/as principiantes. Sostiene que dicha acción no ha sido masificada ni comunicada de la forma adecuada, por tanto, profesores/as desconocen que pueden optar a este tipo de ayuda.

Yo soy mentora, hice el diplomado para ser mentora y se supone que yo, como mentor, debería tomar un profesor que está en su primer o segundo año de ejercicio, acompañarlo, orientarlo, para que eventualmente, cuando ya llegue a su primera evaluación eh... éste se sienta más preparado. Pero yo siento que eso tampoco está tan masificado, los profesores no tienen conocimiento de que tienen derecho a tener un mentor, y que les pagan por eso, por tener un mentor y -por lo tanto- se sienten como súper solos. Entrevista N°4, 57.

Agregar que existen limitaciones para acceder a este tipo de acompañamiento, en concreto, cantidad de horas de contrato. Lo descrito constituye una falencia, ya que profesores/as solicitan ayuda para poder progresar (mentoría), y el sistema no siempre la proporciona.

De acuerdo a la experiencia de una entrevistada, participar por primera vez del proceso evaluativo, elaborando el instrumento Portafolio de forma solitaria conllevó alcanzar un nivel de desempeño bajo (básico).

(...) te cuento, la primera vez yo lo hice según mi modo de ver el Portafolio. Lo hice sola, no pedí ayuda, y la primera vez me fue mal, salí Básica. Entrevista N°1, 8.

Por lo mismo, cree pertinente que los/as docentes que participan por primera vez del Sistema de Reconocimiento reciban preparación y acompañamiento, adentrándolos a lo que se enfrentan.

En el testimonio de los/as docentes se extrae que la formación profesional (estudios de pedagogía) y actualización continua facilita evidentemente la participación en el proceso evaluativo, por tanto, destacan los conocimientos y estrategias que han adquirido al estudiar en instituciones de educación superior. Al respecto, el proceso se torna complejo para aquellos/as que no poseen la especialización y preparación adecuada.

(...) yo diría que mi formación en la universidad me favoreció mucho. No sé cuál será la experiencia de otras personas, sin embargo, afortunadamente creo que no me he enfrentado durante mis años de ejercicio, ni en las evaluaciones, a situaciones que no se me hayan presentado mientras estudiaba. Entrevista N°4, 46.

Una estrategia a lo mejor que yo creo que me sirvió bastante, fue que, en la U, por lo menos a mí, en todos los ramos siempre me pedían ensayos, y siempre nos pedían ensayos sobre reflexión de estrategias. Siempre, siempre, siempre íbamos... un caso teórico nos ponían y ensayo de ¿cómo resolver eso? Yo creo que eso me ha ayudado bastante, porque en las reflexiones tanto del primer Portafolio como del segundo, me ha ido bien, como es solamente

reflexionar del error o ¿por qué se sucedió?, yo creo que eso me ha ayudado bastante como estrategia que me enseñaron en la U. Entrevista N°5, 62.

Con referencia al Portafolio, enfatizan en la necesidad de completar los avances sistemáticamente, enfocándose en el nivel y asignatura en que fueron inscritos/as, considerando los plazos establecidos en el calendario de evaluación. Expresan a su vez, que tanto la clase grabada como la entrevista exigen preparación. Para la primera, tener presente la cantidad de minutos de duración es fundamental y, para la segunda, considerar que consta de preguntas publicadas con antelación y otras no. En algunos casos, las preguntas no publicadas oficialmente llegan a estar en circulación, siendo compartidas a los/as evaluados/as por personas que tienen acceso a ellas.

Los/as entrevistados/as sostienen que se ha generado un negocio en torno al proceso evaluativo, incluyendo asesorías y ventas de Portafolio, siendo una opción cuestionable a considerar por los/as docentes.

(...) muchos incluso se compran portafolios, lo podemos ver en Facebook. Incluso grupos de profesores que venden portafolios, que hacen portafolios, que te ayudan con el portafolio. Se ha hecho hasta un mercado de esto. Entrevista N°3, 156.

En base a sus experiencias, participar de cursos sobre Evaluación Docente, en donde se promueva el análisis y la práctica, facilita el proceso, posibilitándoles lograr un óptimo nivel de desempeño. A propósito, profesora señala haber recibido acompañamiento durante el proceso evaluativo, a través de un curso que impartió el Colegio de Profesores.

(...) el Colegio de Profesores puso un curso gratuito para los profesores que dábamos el Portafolio. Eran unas clases semanales, y eran varias, entonces te permitía ir desarrollando el Portafolio y después ellos te hacían una retroalimentación de lo que llevabas, y te iban asesorando y guiando en la

elaboración de este Portafolio. Ese fue como el acompañamiento. Entrevista N°5, 70.

En esta instancia formativa, logró avanzar en el desarrollo del Portafolio, además de recibir retroalimentación y asesoramiento. En suma, sienten que se deberían ofrecer más oportunidades de aprendizaje vinculadas al proceso evaluativo.

Los/as entrevistados/as sostienen que los/as estudiantes deben ser informados/as sobre los criterios, contenidos y forma de evaluación que se les aplicará. Muy por el contrario, sienten que la información entregada sobre la Evaluación Docente es incompleta.

(...) siento que la información que se entrega sobre la Evaluación Docente no es la información completa. Siento que hay aspectos que te los dejan como muy al azar, muy a lo que podría ser, lo que uno puede creer que puede ser. Por eso, yo creo que no nos va tan bien a algunos en la Evaluación Docente. Entrevista N°2, 22.

Consiguientemente, debe mejorar la entrega de indicadores y presentación de instrumentos de evaluación (rúbricas) que se emplearán en la corrección del Portafolio, así, cumplirían con lo requerido satisfactoriamente. Asimismo, exigen claridad en la evaluación, en lo que atañe a especificar en los manuales los criterios para demostrar un desempeño Destacado.

Participar del proceso evaluativo –específicamente- elaborar el Portafolio posibilita a los/as docentes utilizar tecnicismos y palabras indicadas, además de mejorar la redacción, con la finalidad de dar cumplimiento a los caracteres solicitados.

(...) no siento que me haya dejado algún aprendizaje como significativo, así como que yo pueda decir: “no, en el Portafolio aprendí que debo hacer esto, o que tengo que hacer” no, nada. Nada más que aprender a utilizar tecnicismos, aprender las palabras indicadas, redactar más que bien, para que te calce con

los caracteres que te solicitan, pero en el ámbito más pedagógico nada, nada.
Entrevista N°3, 127.

Otro aspecto a atender es el Informe de Evaluación Individual, dado que, es frustrante para ellos/as no recibir una retroalimentación clara, que les permita comprender sus resultados e identificar aspectos a mejorar en una próxima evaluación, configurando una necesidad profesional a cubrir.

En cuanto a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, creen que la publicación previa de temarios sumamente detallados es una facilidad. Si bien, poseen formación universitaria y experiencia profesional, es probable olvidar aquellos contenidos que no aplican con regularidad, por tanto, la publicación del temario es un apoyo.

(...) el hecho de que te den un temario tan detallado te permite prepararte. O sea, si uno no se prepara, es porque realmente uno no lo hizo, porque el temario viene bien detallado, bien claro. Entrevista N°4, 33.

A propósito, mencionan que la dificultad de la prueba es que considera contenidos que no necesariamente se asocian al nivel en que ejercen docencia. Estudiarlos, favorece el conocimiento personal, no teniendo grandes implicancias en sus prácticas pedagógicas.

(...) la primera vez yo me evalué como especialista en Historia, que era en el nivel que yo ejercía, especialista en segundo ciclo de Historia, me dieron un temario, sin embargo, el temario estaba referido a contenidos de Historia que abarcaban desde Quinto Básico hasta Cuarto Medio, cuando en realidad yo ejercía entre Quinto y Octavo y... ¿eso es entendido que eres un profesor especialista?, pero yo no soy especialista como profesora de Historia, sino que soy profesora de Educación Básica con especialidad para básica, no para media. Entonces, hay también había una dificultad en cuanto a los contenidos, que uno los conoce, sin embargo, no es el área en la cual tú te estás desempeñando. No tendría por qué haber, por ejemplo, contenidos de Cuarto

Medio cuando yo jamás voy a enseñar eso. Como conocimiento personal general, obvio, es importante. Pero dentro de mi labor como profesora no sé si tiene tanta repercusión. Entrevista N°4, 34.

Otras dificultades expresadas por los/as entrevistados/as sobre la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos guardan relación con su fecha de aplicación – generalmente en el mes de diciembre- coincidiendo con la finalización del año escolar.

(...) si bien es verdad que te entregan el Portafolio en julio, pero en julio uno está cerrando un semestre, está comenzando con las planificaciones del segundo semestre, y con un plazo de entrega de octubre. Decir también que la prueba se rinde generalmente en diciembre, que es cuando se está cerrando el año escolar, por eso, yo siento que es un proceso muy estresante. Entrevista N°2, 43.

(...) no tenemos tiempo como para estudiar, lo que se debería ¿no?... no nos dan los momentos, los instantes para poder realizar el estudio y realizar el Portafolio en sí, para hacerlo, porque -por ejemplo- esta prueba es a final de año, justo cuando estamos con todo el cierre, con las notas, con todas esas cosas, entonces se nos hace súper difícil el estudiar, el juntar informes eh... revisar notas, que estén bien puestas en el sistema, ver evaluaciones, y todo ese cierre de año que es caótico generalmente para todos los profesores. Entrevista N°3, 32.

Igualmente, perciben que el tiempo definido para su rendición es insuficiente, en función de la extensión del instrumento.

(...) los tiempos para desarrollar esa prueba tampoco son los adecuados. En realidad, la última vez que la dí, me pareció que era bastante extensa para ser completada en ese tiempo. (...) no recuerdo el tiempo exacto que dan, pero a mí, se me paso volando. Entrevista N°2, 29.

Identifican también, debilidades referentes a la comunicación con los organismos representativos de los instrumentos de evaluación que componen el Sistema de Reconocimiento. De acuerdo a algunos testimonios, el centro de llamados ofrece atención inmediata y cordial, sin embargo, aluden a información ya conocida y que no contribuye a resolver inquietudes.

(...) yo llamé, pregunté eh... algunas cosas. No, no te dejan totalmente satisfechas o resuelven las dudas que tú tienes. Muchas veces no contestan, porque también la línea como que... parece que no, en un cierto tiempo como que colapsa, y no responden todos los llamados, entonces uno siempre está como en el aire. Entrevista N°3, 67.

Agregan que en la página web del CPEIP y de DocenteMás hay información y ejemplos vinculados a los instrumentos de evaluación, sin embargo, no todo el profesorado tiene acceso a ello, pues deben disponer de internet.

(...) la verdad es que no han sido útiles para mí, porque el acceso a ellas tampoco está cubierto para todos. Si tuviese un buen acceso a internet y el tiempo para recurrir a esas páginas, me imagino que las aprovecharía, pero no es mi caso. Yo creo que cuando... de parte del Colegio de profesores, cuando funcionábamos como Corporación de Educación, sí, eso se daba, sí teníamos ese apoyo, bajada de información, respaldo técnico, teníamos harto, harto apoyo. Pero ahora como Servicio Local la verdad es que no, no. Entrevista N°2, 65.

De igual forma, aprecian una intención de ofrecer a los/as docentes ejemplos (recursos para el desarrollo profesional) para la elaboración de Portafolio, no obstante, su escasa variedad hace que el objetivo no sea logrado.

(...) también en la plataforma tienen eh... ejemplos de cómo realizar cada parte del Portafolio, por ejemplo, en las planificaciones, en las evaluaciones,

en las actividades, etc., pero encuentro que eran muy generales y además muchas veces no solamente correspondía como a mi especialidad, sino que daban ejemplos diversos -por ejemplo- ¿no sé? para el... para el ejercicio de planificaciones vamos a poner un ejemplo de una planificación de un profesor de música, para eh... la parte de la clase grabada vamos a poner un ejemplo de la profesora de artes, para las reflexiones vamos a poner un ejemplo del profesor de lenguaje, entonces como que no había algo a lo mejor propio de tu especialidad, sino que eran ejemplos diversos, distintos, y no todos los profesores aplicamos las mismas estrategias y los mismos tipos de evaluaciones. Entrevista N°5, 73.

Profesores/as manifiestan que, el Marco para la Buena Enseñanza y los programas de estudio son las fuentes bibliográficas que más se emplean durante el proceso de reconocimiento, beneficiando la participación de ellos/as.

A nivel micro –establecimientos educacionales- no existen instancias formales y efectivas de apoyo. Al respecto, expresan que los equipos directivos solo se encargan de indicar a los/as docentes que se encuentran habilitados/as y deberán participar del proceso de reconocimiento.

En esta línea, son enfáticos/as al señalar que las instituciones educativas no brindan instancias para desarrollar el proceso evaluativo (estudiar para la prueba y completar el Portafolio), siendo una dificultad. Añaden que no siempre disponen de sus horas no lectivas para poder llevar a cabo avances, pues deben efectuar reemplazos en sus lugares de trabajo.

El no disponer de tus horas no lectivas para poder avanzar en el Portafolio y después preparar el temario para dar la prueba, hace que la Evaluación Docente la termines haciendo de manera paralela, no sé cómo explicarlo, o buscando otras alternativas, como la compra de temarios hechos. Entrevista N°2, 89.

El testimonio de una profesora expone que la aplicación de instrumentos evaluativos estandarizados para medir la labor docente en diferentes contextos geográficos explicaría que los resultados no sean los esperados, teniendo en cuenta que cada institución educativa posee sus propias particularidades y realidades, en función del territorio en que se emplace. Por añadidura, sostiene que -en ocasiones- no es posible avanzar en el ámbito curricular, debido a las consideraciones contextuales. Lo descrito, obstaculizaría la actualización profesional de los/as docentes.

(...) las escuelas tienen distintas realidades, en diferentes comunas, entonces de repente uno no puede avanzar cierto con los contenidos y te detienes, entonces eso como que evita que te mantengas un poco más actualizado con los conocimientos. Entonces yo siento que eso nos juega en contra, influye de una u otra forma. Entrevista N°2, 26.

Asimismo, expresan que situaciones complejas y responsabilidades excesivas influyen en la participación. De igual forma, la presión que sienten por demostrar un nivel de desempeño adecuado, influye en la manera de plasmar con claridad en la evaluación las acciones que llevan a cabo en sus prácticas pedagógicas regulares.

Ahora bien, manifiestan que la participación en el Sistema de Reconocimiento se ve favorecida al tener un buen clima en el lugar de trabajo, por ello, el apoyo, la entrega de directrices y consejos proviene de colegas (docentes).

Yo diría que no hay un mayor acompañamiento. O sea, el proceso de Evaluación Docente es un proceso muy solitario y estresante para el profesor y -por lo mismo- se generan estas comunidades de que uno mismo busca un colega para apoyarse o un amigo o alguien que ya lo hizo, que se yo, uno busca esas redes. Pero, en realidad, así como el sistema... insisto, no, no los proporciona. No, no existen, así como: “mire, vamos a hacer un taller, una charla para que usted entienda cómo es esto”, no. No hay como un mayor apoyo, salvo; por ejemplo, un profesor que no salió bien evaluado, que

después tiene por obligación... cierto, que ir a un curso para que supere su mala evaluación, cuando en realidad eso tendría que haber sido previo. Preparemos a este profesor que se va a evaluar por primera vez, para que sepa a lo que se enfrenta y -posteriormente- bueno... si le fue mal, ahí hacer una remedia respecto a eso, pero claro, no hay un acompañamiento. Entrevista N°4, 54.

Asimismo, expresan:

(...) hay mucho compañerismo y solidaridad en este proceso, entre nosotros mismos. Si uno revisa en internet eh... en Facebook, hay grupos de ayuda, en donde los profes escriben sus preguntas, y otros profes les contestan en base a sus experiencias, a lo que han vivido. Algunos comparten preguntas de la entrevista o de pruebas de años anteriores, así nos vamos ayudando, no queda de otra. Grupo de discusión N°1, 21.

En pocas palabras, profesores/as sienten la necesidad de ayudarse entre ellos/as durante el proceso, considerando el nulo acompañamiento recibido del sistema.

5.1.3. Categoría N°3. Peso de calificación y puntajes

Al profundizar en el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, los/as entrevistados/as se refieren constantemente a puntajes, niveles de desempeño, categorías de logro y tramos de desarrollo profesional, demostrando una refinada apropiación sobre estos conceptos, puesto que, los impacta profundamente. Al respecto, Pérez (2004), revela que, “en la sociedad de mercado, los resultados académicos se convierten en mercancías, que se valoran aquí y ahora, aunque sean sólo apariencias y escondan un enorme vacío y ausencia de aprendizaje relevante” (p.177). Pues bien, los puntajes obtenidos en los instrumentos de evaluación que sostienen el sistema en cuestión, traen consigo consecuencias profesionales y económicas para los/as protagonistas de este estudio, intensificando su valor.

En los testimonios recabados, extraemos que las calificaciones y puntajes son intrínsecas a nuestra sociedad y, consiguientemente, al sistema escolar, complejizando la introducción de modificaciones. Así y todo, creen necesario generar cambios a través de reformas.

(...) está como intrínseco en nuestra sociedad el tema de las calificaciones y el puntaje eh... entonces mientras no se cambie esa cultura, difícil, yo lo veo, porque al final aquí importa al que le haya ido mejor en el Portafolio. Al que no le fue muy bien, pobrecito y sería, pero queda ahí con el sesgo o la etiqueta por así decirlo, que le fue mal por flojo. Entrevista N°1, 93.

Continúa agregando,

Siento que es un modo de discriminación, pero como te digo, está tan instaurado el tema de las calificaciones en nuestro sistema escolar, que igual es difícil. Creo que es difícil que lo hagan, porque es como un cambio de mentalidad, yo creo. También, yo no estoy de acuerdo con las notas de los niños, pero... en un momento dijeron que ya no se iban a poner notas, iba a ser solo por observación, por proceso, creo que eso es mucho mejor, pero ¿no sé? ¿no sé? Creo que tiene que haber ahí, cambios con el tema de las reformas, todo. Creo que es demasiado arcaico ya para nuestros tiempos. Entrevista N°1, 97.

Posicionándonos en el Sistema de Reconocimiento, apuntan a su carácter cuantitativo, al sostenerse en los resultados. De esta manera, estamos frente a un dispositivo que califica y cuantifica el desempeño profesional y la consolidación de conocimientos de los/as docentes. Así pues, una cultura con foco en las calificaciones y puntaje reconocerá a aquellos/as que consigan resultados esperados o socialmente valorados.

El tema que aquí [Sistema de Reconocimiento] es cuantitativo, entonces se llevan por eso, o sea, por el resultado que uno obtiene. Entrevista N°1, 87.

Creer que las formas de evaluación en sí mismas, son instrumentos de poder, empleándose como mecanismo de control, siendo determinantes al momento de catalogar a los/as profesores/as, por medio de la asignación de tramos de encasillamiento.

Los/as entrevistados/as se refieren recurrentemente a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, atribuyéndole un rol decisivo en la progresión de tramos de la Carrera Docente. Por un lado, creen férreamente que su aplicación favorece el desarrollo profesional, aun así, la tipifican como un instrumento difícil (elevado nivel de exigencia), comparable a un “colador”, dado que, determina el devenir profesional de los/as docentes: avance, estancamiento o salida del sistema.

(...) siento que [la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos] es un colador, como se dice, porque no nos permite avanzar. Entrevista N°1, 29.

(...) la prueba es solamente para poder subir a algunos y dejarnos estancados a otros. Entrevista N°1, 55.

(...) si te va bien, te permite seguir en el sistema. Si te va mal, te tienes que generar una práctica, y no solamente eso, sino que, si te vuelve a ir mal, probablemente salgas del sistema. Si después no subes de tramo, probablemente también salgas del sistema, entonces no debería ser así. Yo encuentro que debería... a lo mejor, como dice la palabra, ser un proceso formativo, en el sentido que, si a la persona le va mal, que siga con el mismo sistema, o sea, que siga trabajando, que la persona vaya a un curso de perfeccionamiento en donde se siga perfeccionando, pero nunca sacarla del sistema o nunca bajarle las lucas o no dejarla progresar para que gane un poco más. Yo encuentro que eso no debería ser así, para mi parecer, porque se juega con las ilusiones de las personas, con los años que dedicaron a estudiar pedagogía. Entrevista N°5, 108.

De este modo, para algunos/as, se vuelve prioritario obtener óptimas categorías de logro en los instrumentos de evaluación a como dé lugar, permitiéndoles evitar consecuencias no deseadas y que su siguiente participación deje de ser obligatoria.

(...) la gente necesita salir bien, ya que no se da, porque ahí no están viendo lo que tu aprendas como docente, sino el resultado. El resultado es que yo quiero salir bien sí o sí, como sea. No me importa si aprendí algo, si lo hice bien... nada, lo importante es que yo pueda tener un resultado destacado y subir de tramo. Entrevista N°3, 158.

(...) es estresante saber que debes rendir bien, porque si lo haces mal, determina tu futuro, y son momentos claves, por ejemplo, es una clase la que te graban y si no te la juegas en ese preciso momento, fue... no hay una nueva oportunidad hasta tu siguiente evaluación, porque es un proceso muy cuadrado. Grupo de discusión N°1, 14.

A propósito, conocen perfectamente “las reglas del juego”, por tanto, obtener buenos resultados en los instrumentos de evaluación y poseer poca experiencia profesional, no necesariamente les posibilitará restarse del próximo proceso.

Igualmente, expresan que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación no siempre representan realmente el trabajo cotidiano de un/a docente.

(...) como uno sabe que efectivamente está siendo evaluado, y esta evaluación puede tener repercusiones futuras en tu encasillamiento... económicamente después... el Portafolio tiende a estar -en cierto modo- como maqueteado, en el sentido de que lo que tú contestas en la plataforma, no guarda relación necesariamente con lo que tú estás... con el contenido que estás pasando. Entrevista N°3, 154.

Para los/as docentes, el peso de la calificación y puntajes subyace en las consecuencias establecidas en la normativa vigente, impactándolos laboral y económicamente. Efectivamente, el sistema les posibilita beneficiar sus remuneraciones, lo cual, no deja de ser relevante y atrayente.

(...) yo me preparé, estudié, porque quería tener buenos resultados. Como en ese momento uno desconoce los resultados del Portafolio, trata de poner su mayor esfuerzo para que esta prueba te logre ayudar. En ese sentido, traté de que me fuera bien también, porque sabía que eso me podía ayudar a subir de tramo, mejorar y también iba a tener una bonificación en mi sueldo, que es algo que uno también espera. Aunque sea como algo... quizás muy superficial ¿no sé?, pero es también algo que uno... a lo que uno postula, porque es la única forma de subir de sueldo en lo que nosotros trabajamos. No hay otra forma. Entrevista N°3, 85.

(...) estábamos rendidos, condicionados a tener el sueldo malo que tuvimos siempre, y esto ya igual es una buena oportunidad. Entrevista N°4, 98.

No lo encuentro importante en términos como teóricos, académicos, de trayectoria, no...para nada. Pero si a lo mejor -para que estamos con cosas- como me fue bien, también me subió las lucas, entonces eso fue como la relevancia, pero más allá, no, no. Entrevista N°5, 75.

De todas formas, no son ajenos a su influencia en la continuidad laboral, significándolo como efectos crueles, al ocasionar incertidumbre, inseguridad y discriminación.

(...) si te va mal, tienes que volver a dar la evaluación nuevamente y ahí también surge mucha incertidumbre respecto a qué hacer para poder mejorar. Grupo de discusión N°1, 81.

(...) si sales Insatisfactorio por segunda vez, tu jefe directo te puede poner a disposición. Entonces igual es como... es tan punitivo el asunto del encasillamiento. Entrevista N°2, 82.

(...) si lo miro fríamente, súper fríamente, es una oportunidad para cualquier profesor dentro del sistema, para poder mejorar sus condiciones laborales. Lógicamente eso ya es innegable, y creo que la mayoría de los que lo hacen tienen conciencia de eso. Entrevista N°4, 49.

Por otra parte, manifiestan que las instituciones educativas no consideren que el Sistema de Reconocimiento es un proceso relevante para ellos/as, evidenciándose en el escaso apoyo recibido. Si bien, no cuenta con la aprobación de todo el profesorado, dicho proceso determina el futuro laboral de sus implicados/as.

Ahora bien, señalan que los equipos directivos consideran los resultados y tramos de encasillamiento de los/as profesores/as. Para ellos/as, un docente bien catalogado es aquel que no sólo ejerce diariamente sus labores responsable y comprometidamente, sino también, ha obtenido buenos resultados en la evaluación.

(...) yo creo que la permanencia en la escuela muchas veces tiene que ver también con este resultado, porque ellos [directivos] van calificando como estuvo tu desempeño, pero también como estuviste en la evaluación. Ellos siempre quieren tener como los mejores profesores entre comillas, entonces para ellos, un profesor que está bien catalogado, es una persona que no solamente trabaja bien en clases, sino que también una persona que le siguen los resultados de la evaluación. Evaluación N°5, 126.

De acuerdo al testimonio de una docente, los instrumentos evaluativos son un arma de doble filo, ya que, en algunas instituciones educativas adquieren un carácter punitivo, llegando a condicionar la cantidad de horas de trabajo o, incluso, la permanencia laboral.

(...) los profesores se sienten obligados a través de la evaluación a demostrar a sus compañeros, a sus colegas, a los directivos, su calidad como profesor. Se sienten obligados a validarse con este instrumento frente a otros y creo que eso igual es como... tiene un arma de doble filo la evaluación por ese lado, porque es muy punitiva en algunos lugares de trabajo. No en todos, pero hay en algunos lugares donde si po', que tú no hayas sido bien evaluado es mal visto, condiciona tus horas de trabajo o tu permanencia en un lugar de trabajo. Entrevista N°4, 47.

En contraposición y en base a su experiencia, el hecho de estar encasillada en el tramo Experto I le ha posibilitado encontrar trabajo con mayor facilidad, optar a nuevas oportunidades y mejoras salariales.

(...) yo lo tomo principalmente como una oportunidad que me permite acceder a subir un tramo, que obviamente va a mejorar mis condiciones salariales, pero... y tal vez, creo que me ha pasado, me paso al final, ya que el tener un cierto tramo dentro de la carrera te permite, por ejemplo, encontrar trabajo con mayor facilidad, que dentro del mismo trabajo te miren de otra manera referido a tus capacidades laborales. Pero más que eso, yo creo que no, como que tiene influencia directamente en el ámbito laboral, contractual, así como a qué puedes optar con eso y cuánto puedes llegar a ganar, pero no está cumpliendo el objetivo que sería ideal, como dije, de poder desarrollarse profesionalmente en cuanto a aprendizajes, sino que te desarrollas económicamente eso sí, pero no necesariamente en cuanto a tus conocimientos como profesor. Entrevista N°4, 49.

Y continúa adelantando que

(...) cuando te va bien, se te abren otras puertas, a lo mejor dentro del mismo trabajo, como en otros... o sea, dentro de tu mismo trabajo te van dando otras responsabilidades, te van incluyendo en otras actividades que no tienen que

ver directamente con tu labor en el aula, y eso, es a partir directamente de tu evaluación. Entrevista N°4, 76.

Los/as profesores/as sostienen que el Sistema de Reconocimiento debería ser un proceso formativo enfocado en su objetivo: fortalecer el desarrollo profesional. En la práctica, perciben lógicas punitivas, por medio de incentivos y castigos individuales.

5.1.4. Categoría N°4. Lógicas de mérito individual versus desarrollo profesional

En el testimonio de los/as informantes claves se aprecia un claro cuestionamiento hacia los fines del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y –particularmente- hacia el Sistema de Reconocimiento y su procedimiento encargado de la promoción en la Carrera Docente. Como ya ha sido apuntado, sostienen que debería contribuir al desarrollo profesional, no obstante, perciben fisuras en su orgánica que requieren revisión, de lo contrario, sucumbe a lógicas individualistas y competitivas que constriñen la dimensión colectiva del trabajo docente.

Profesores/as sienten que su participación en el proceso evaluativo no les ha proporcionado nuevos aprendizajes. Desde luego, ciertos aspectos deben modificarse, pues así, logrará ser una experiencia que contribuya a su labor. Añaden que, el Sistema de Reconocimiento podría aportar al desarrollo profesional, siempre y cuando, los/as docentes que obtengan un nivel de desempeño óptimo después de haber enviado evidencias de calidad, mantuviesen ese desempeño hasta la próxima evaluación.

(...) si mi Portafolio este año sale Destacado y yo elaboré una evaluación completa, consideraré todos los contenidos, habilidades, actitudes eh... si hice una evaluación de calidad, si yo pude reflexionar respecto a esa calidad y si yo pudiese seguir trabajando de la misma manera el resto del tiempo hasta mi siguiente evaluación, yo creo que ayudaría al desarrollo profesional, pero no sucede. Es una cosa aislada, es una cosa que yo... como te decía, destino mucho tiempo para la reflexión, para trabajar con el error, pero no siempre

tengo el tiempo de hacerlo -por lo tanto- no lo puedo volver a aplicar, entonces queda ahí. Entrevista N°2, 99.

Para lograr este cometido, el sistema debería proporcionar acompañamiento y seguimiento, puesto que –en la práctica- evalúa sin fines formativos. Expresan que, si el interés estuviese depositado en el desarrollo profesional docente, aumentarían perfeccionamientos y se potenciaría la retroalimentación.

(...) si de verdad les interesara en realidad ver que nosotros avancemos como profesores, harían muchos más cursos de perfeccionamiento sobre eso, o potenciarían la retroalimentación, creo yo... creo que es mucho, es mucho mejor. Entrevista N°1, 31.

Para ellos/as, es incomprensible que el sistema no provea una retroalimentación individual, que les permita detectar sus fortalezas y debilidades. En efecto, recibir un comentario estandarizado en el Informe de Evaluación Individual no posibilita el desarrollo profesional, sino más bien, depende del cómo esos resultados son interpretados por el/o la docente, generando inquietudes y cuestionamientos, constatándose en números fragmentos de conversación producidos.

Se hace una observación general, por ejemplo, a mí, en mi último Portafolio tuve deficiencia en la parte de evaluación, que reconozco que si tenía eh... deficiencias, pero yo lo comparé con otros resultados y efectivamente todos teníamos las mismas sugerencias. Como te digo, es una mirada como general y respecto de trabajos totalmente distintos. Entrevista N°2, 45.

Y que muchas personas tengan el mismo comentario, siendo de distintas comunas, distintos cursos... no sé si eso te da confianza o te da a entender que tienes que mejorar, ¿cómo tantas personas tienen las mismas debilidades? No dudo que pueda darse, pero los productos que cada profesor sube a la plataforma para que se evalúen son individuales, personales, entonces la

retroalimentación debiese ser diferente, en base a tu trabajo. Entrevista N°3, 41.

La retroalimentación no es clara, porque la rúbrica uno la puede comprender, sin embargo, no sé, el hecho de que hay una persona, de que leyó, que vio tu clase y que te ponga un comentario general, que se repite en todas las evaluaciones de otros profesores, de otras clases, de otros niveles y asignaturas, me parece que no es lo más apto. O sea, considerando que se supone que este sistema es de desarrollo profesional docente, debería contribuir a mi desarrollo, yo esperararía que la respuesta a la evaluación fuera individual, para yo darme cuenta, ya... okay, me equivoque aquí, esto necesita mejorar, esto debo corregir. Pero al ser general, no te da la posibilidad de corregir ni progresar en la carrera, sino que depende más bien de uno, de cómo interpreta estos resultados y deja espacio como a las dudas. Entrevista N°4, 18.

(...) no me entregó información específica, para yo poder mejorar las falencias que ellos mismos encontraron en mi desempeño, en mi forma de planificar, de evaluar. Entonces me parece que eso no debiese ser así, ese informe debería ser provechoso para quienes nos evaluamos eh... en el sentido de ayudarnos a mejorar. Entrevista N°5, 59.

La Ley N°20.903 enfatiza en la promoción del trabajo colaborativo con miras a la constitución de comunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016). Respecto a ello, los/as docentes advierten que el trabajo colaborativo que impulsa el sistema está condicionado a la evaluación (incremento de puntaje), más que al aprendizaje que pudiesen obtener de la experiencia.

(...) siento que el trabajo colaborativo del Portafolio es un requerimiento que los profesores terminamos haciendo prácticamente para incrementar el puntaje eh... muy pocas veces creo que corresponde a un trabajo

efectivamente colaborativo, desarrollado con resultados... la verdad es que esa es mi percepción. Siento que... primero, que no es considerado cierto eh... en el Portafolio, a menos que te favorezca eh... no es considerado. Creo que no, no refleja efectivamente el trabajo colaborativo que se da en la escuela. Entrevista N°2, 69.

Para los/as entrevistados/as, el Sistema de Reconocimiento tiene el propósito de categorizar a los/as docentes según desempeño profesional y conocimientos disciplinarios y pedagógicos demostrados (buenos/malos), no prestando atención a los factores que pudiesen haber incidido en la evaluación.

(...) esto es para jerarquizar y para dejar algunos profes como los buenos y otros como los malos. Entrevista N°1, 87.

(...) siento que el tema de que sea con nota, que sea con un nivel de tramo, creo que es muy discriminador. En ese sentido, siento que es muy discriminador, al categorizar, porque ocurren millones de factores eh... los cuales pueden incidir en ese momento, a que uno obtenga mayor resultado o que tenga menor resultado. Entrevista N°1, 102.

Evidentemente, es posible entrever que el desarrollo profesional impulsado es producto de la respuesta a los incentivos económicos fijados (Adlerstein, et al., 2020). A propósito, los/as docentes perciben que el fortalecimiento de la profesión que insta el sistema concuerda plenamente con lo planteado.

Una reflexión importante que emerge de los testimonios recabados, pone de manifiesto que la evaluación despierta una especie de exitismo en los/a profesores/as, ya que quieren y necesitan obtener buenos resultados y progresar en la Carrera Docente, olvidando el objetivo del sistema.

(...) este modelo de evaluación despierta una especie de exitismo, porque queremos que nos vaya bien eh... necesitamos tener buenos resultados, avanzar en esta carrera eh... olvidando a veces el propósito real de esto. Grupo de discusión N°1, 99.

No cabe duda de que el modelo es competitivo y despierta interés por demostrar que eres bueno, premia eh... porque el mérito es premiado. Lo cuestionable es que el desarrollo profesional se ve opacado eh... el objetivo es beneficiar este aspecto, que podamos crecer en el ámbito profesional eh... pero no se ofrece mucho al respecto. Se identifican debilidades, pero uno debe encargarse de superarlas a como dé lugar, pero no hay apoyo. Grupo de discusión N°1, 102.

Consiguientemente, coinciden en que el modelo de evaluación premia el individualismo y el interés por demostrar un desempeño sobresaliente. Lo expuesto, se impone y obstaculiza el fortalecimiento del desarrollo profesional.

5.1.5. Categoría N°5. Incongruencias entre las formas de evaluación y las condiciones de trabajo docente

Desde el punto de vista de las representaciones de los/as profesores/as, el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, consiste en la elaboración de un Portafolio y la rendición de una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos, cuyo foco se asienta en desempeños y competencias individuales, distanciándose de los fines retroalimentadores y formativos que deberían primar. Los resultados conseguidos y la experiencia profesional determinan la asignación de tramo en la carrera creada.

Ruffinelli (2016) plantea que la labor docente asiduamente es tensionada por un contexto político, cultural y socioeconómico que les ha exigido adaptarse y reinventarse, haciéndose cargo de problemáticas estructurales de la sociedad. De acuerdo con esto, los/as entrevistados/as expresan que su ejercicio diario está inscrito en un escenario envuelto en condiciones complejas, agravadas por la pandemia por Covid-19.

(...) ser profesor en este contexto, cumplir con la infinidad de pega, además de completar el Portafolio y estudiar para la prueba, es complicado. Es difícil cumplir con todo, de manera exitosa. Entrevista N°2, 28.

(...) yo creo que eh... no se generan las instancias [para elaborar el Portafolio], por lo tanto, para mi es estrés, es mucho estrés. Si se generaran momentos en los cuales uno pudiera dedicarse cien por ciento al Portafolio eh... por ahí sí, pero siento que es todo... y sobre todo ahora, que estamos en pandemia, igual encuentro como ilógico que nos estén evaluando con el Portafolio, porque estamos apenas trabajando. Entrevista N°1, 24.

Enfatiza nuevamente,

(...) es una carga más de trabajo. A mí me sirve [Portafolio], pero yo te digo... te dije todo lo que eso conlleva. Yo sé que en el fondo aprendo, me sirve, tomo conciencia, pero eh... siento que es demasiado, es demasiado. Yo ahora -de hecho- ya pensar tan sólo en el Portafolio, digo: ¿en qué momento lo voy a hacer?, ¿después de clases? Voy a tener que pedir una licencia para poder hacerlo, porque realmente no existen tiempos para poder hacerlo. Estando en la casa ¿cómo?, ¿cómo uno se va a concentrar?, si tiene eh... millones de cosas que hacer. Entonces siento que es una sobre exigencia, y sobre todo ahora, que estamos en pandemia. ¿No sé cómo pueden pensar tan poco en los profesores? No, eso no lo entiendo. Ojalá que sea alternativo este año, si alguien quiere evaluarse, que lo haga, porque yo sé que igual hay personas que les encanta evaluarse, que esperan el momento de evaluarse eh... pero que sea voluntario, porque si es así, yo no me voy a evaluar. Entrevista N°1, 89.

Les resulta ilógico e incomprensible que su desempeño sea evaluado por medio del Portafolio en este contexto, considerando sus condiciones laborales precarias. Y es que es una sobre exigencia para ellos/as responder a los múltiples requerimientos que implica el

trabajo docente y participar de un proceso evaluativo que demanda concentración y dedicación.

A su vez, los/as profesores/as hacen notar que los plazos destinados a la preparación de los instrumentos de evaluación (completar las tareas del Portafolio y estudiar para la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos en base a temario) no son suficientes, adjudicándolo a las numerosas exigencias laborales a cumplir. En el testimonio de los/as docentes se extrae constantemente que en los establecimientos educacionales no se brindan oportunidades para elaborar los instrumentos que conforman el Sistema de Reconocimiento, puesto que, responsabilidades administrativas ocupan gran parte del tiempo disponible para esa acción.

Yo siento que los docentes no contamos con el espacio de tiempo para trabajar, por ejemplo, en la escuela no se dan esas oportunidades, porque el trabajo administrativo igual te requiere la mayor cantidad del tiempo que tienes disponible, y te queda poco tiempo. Entonces tienes que realizarlo en tu casa eh... una instancia, así como de estrés, de agotamiento, de que uno a veces está bloqueado. Entrevista N°2, 43.

Como fue apuntado anteriormente, se torna habitual para ellos/as no disponer de las horas no lectivas para avanzar en la elaboración del Portafolio, generando malestar, pues no se considera que deben cumplir con la evaluación.

(...) los profesores estamos sometidos a no disponer de esos tiempos, estamos sometidos a cubrir eh... inasistencias de otros profesores cuando nosotros tenemos también el desarrollo de este Portafolio. Entonces todo eso genera malestar, lo que lleva a una mala disposición al trabajo, porque si a ti, por ejemplo, este otro profesor está en el proceso de Portafolio eh... bueno, si hay alguna urgencia, alguna cosa, está este otro docente para cubrir, y el próximo año se cambiará, pero siento que sí, que no se respeta. Entrevista N°2, 88.

Adicionalmente, perciben una serie de incongruencias entre sus condiciones laborales y las formas de evaluación del Sistema de Reconocimiento, atribuyéndolo en parte a la escasa conexión que tienen las personas que diseñan los instrumentos evaluativos con la realidad docente.

(...) pasa que ellos, que es mucha gente la cual trabaja, que no son profes: son abogados, ingenieros, y no tienen idea de cómo es la realidad de nuestra pega.
Entrevista N°1, 38.

Centrándonos en las incongruencias identificadas, señalan que el módulo de planificación del Portafolio contempla tres clases, llevándolos/as a desatender adecuaciones en función de las características de los/as estudiantes, con miras a presentar actividades desafiantes que les permita cumplir con los estándares deseados.

(...) yo creo que no son tan representativos, porque básicamente, o sea... sí, nosotros planificamos, pero también esas planificaciones, dentro del mismo tiempo que ya las tenemos planificadas, las volvemos a adecuar, producto de lo que vamos trabajando en el momento, de que si el niño no sé po'... si la mayoría del curso quizás no va avanzando como nosotros pensábamos, tenemos que volver a evaluar y volver a rehacer esa planificación. Sin embargo, este tipo de evaluación no te lo permite, porque tienes que entregarlo dentro de un período, y son tres clases que tú tienes que planificar para una unidad, no te puedes pasar de eso. Entonces no. No esta como relacionado con la realidad. Nosotros siempre quizás tenemos que volver atrás, para luego continuar, y eso no se puede dar en la en la planificación. Entrevista N°3, 18.

Agregan que existe un distanciamiento entre la clase grabada (módulo del instrumento Portafolio) y la práctica pedagógica habitual, tipificándola de poco representativa al establecer una duración aproximada de 40 minutos.

(...) en el Portafolio yo creo que esperan medir eh... una clase ideal, una clase que requiere en nuestra realidad de dos horas pedagógicas, y que tenemos que organizarla y tratar de considerar todo en menor tiempo. Entrevista N°2, 35.

(...) me parece que es una evaluación poco representativa del trabajo que uno hace, porque entregar un portafolio que tiene un peso tan importante, donde se te graba sólo una clase de cientos de clases que haces en un año, me parece que es poco representativa en el sentido de que las condiciones tampoco son las normales. Uno entiende que en el momento que te están grabando la clase hay una persona externa en la sala, la cual altera el clima del aula, por lo tanto, el comportamiento natural de los niños varía. Entrevista N°4, 14.

Por su parte, perciben que el módulo de trabajo colaborativo no logra captar de manera efectiva aquellas experiencias colaborativas que se dan en las escuelas.

[El trabajo colaborativo] está como condicionado a la evaluación en sí, más que al aprendizaje que vas a lograr de eso. Entrevista N°4, 64.

Así también, creen que las rúbricas destinadas a evaluar el desempeño profesional deben ser comunicadas, al igual como les es solicitado que presenten a los/as estudiantes los instrumentos con anterioridad.

(...) las rúbricas que utilizan para revisar lo que uno envía no, no son publicadas y –sinceramente- no, no son confiables, porque finalmente si uno trabajara igual como en el aula... en el aula también te piden que para un buen proceso de enseñanza aprendizaje tú tienes que mostrar la rúbrica a los niños: “saben, yo voy a trabajar con este tipo de rúbrica, o este tipo de escala se va a utilizar”. Tú hablas con los niños, y ellos van acercándose y conociendo los instrumentos que los van a evaluar, de hecho, eso mismo te evalúan ellos... ellos esperan que uno haga eso. En cambio, acá no. Acá te dan como alguna pregunta o alguna orientación de lo que te van a evaluar o lo que te están

exigiendo, pero no te dicen: “esta es la rúbrica, te vamos a pedir esto y esto otro, que contemple la planificación, o que contemple la clase grabada, o que contemple el trabajo colaborativo”. No te dan nada, los publican después, al año siguiente. Entonces eso debería a lo mejor ser más transparente, para que uno también vaya mejorando las cosas que te van a pedir, para que uno a lo mejor pueda satisfacer con eso ese tipo de necesidad, lo que te van a pedir, y tú puedas cumplirlo. Entrevista N°5, 134.

(...) deberían ser claros y dar a conocer las rúbricas que utilizarán, es justo y necesario. Tenemos más que claro que debe haber transparencia al momento de evaluar eh... me refiero a que la persona que está siendo evaluada debe conocer eh... saber lo que se considerará, debe tenerlo claro. Grupo de discusión N°1, 42.

Los/as docentes sostienen que las consideraciones contextuales declaradas en el Portafolio configuran un aspecto sumamente relevante para ellos/as, sin embargo, perciben que no lo serían para la evaluación. A propósito, una de las docentes entrevistadas señala haber trabajado como correctora de Portafolio y, de acuerdo a su experiencia, las evidencias enviadas por los/as docentes son revisadas en base a rúbricas, no prestando atención a las consideraciones contextuales presentadas.

En cuanto al Portafolio, yo creo que las consideraciones contextuales eh... ¿no sé si están bien enfocadas?, ¿si las abordamos de una buena manera? Si bien son súper importantes, no sé si son tan coherentes con el Portafolio, porque si te piden consideraciones contextuales y uno claro... la verdad es que si tuviésemos que poner todas las consideraciones contextuales en el caso de las escuelas públicas, serían muchísimas, pero al momento de revisar tu Portafolio y de ¿por qué a lo mejor tu utilizaste esta estrategia con estos niños y no usaste a lo mejor una tecnología?, yo siento que no lo relacionan con las consideraciones contextuales. Es mi sentir, siento que no, que si bien son importantes, pero, para el Portafolio en sí, no. Finalmente, revisan de acuerdo

a la rúbrica, a los indicadores que están ahí, obviando las consideraciones. Te lo digo, porque trabajé como correctora de Portafolio en una ocasión. Entrevista N°2, 59.

Así pues, expresan que la evaluación debe ser situacional y contextualizada al establecimiento educacional en donde se desempeñan, respondiendo a las necesidades de la comunidad.

La evaluación no está como contextualizada a lo que uno va viviendo en nuestro liceo. Grupo de discusión N°1, 12.

Yo digo que tenemos que evaluarnos, pero la forma no es la adecuada, yo creo que debe ser más situacional, o sea, a lo mejor del colegio eh... contextualizada. Debería ser más de comunidad podría decirlo y que de ahí se ejerciera. Grupo de discusión N°1, 69.

En este sentido, los/as entrevistados/as sostienen que sus labores se construyen colectivamente. Por tanto, las formas de evaluación deben conectar con los contextos específicos en donde se desarrolla el trabajo docente, pues -sólo así- es posible entender a cabalidad sus múltiples dimensiones.

5.1.6. Categoría N°6. Intensificación del trabajo docente

En busca de develar el significado del Sistema de Reconocimiento, aflora reiteradamente la vivencia del trabajo docente, enmarcada en el contexto actual. Dichos testimonios contribuyen a la comprensión del fenómeno en estudio, resultando imposible desatender. A saber, los/as informantes de la muestra sostienen que las labores a cumplir son amplísimas, por ende, la jornada laboral se vuelve extenuante, “un no parar”.

Yo trabajo con dos computadores acá eh... después de las dos de la tarde, tengo que volver a conectarme con mi hijo, que tiene clases toda la tarde.

Entonces no paro, no paro, entonces eh... me tiene angustiada el tema del Portafolio a mí en estos momentos. Entrevista N°1, 24.

La pandemia por Covid-19 remeció sus labores considerablemente, intensificando el trabajo y reduciendo los momentos de descanso, afectando sobre todo a aquellas que no solo son profesoras, sino también, madres. Al respecto, Cornejo (2008) plantea que “la intensificación implica el aumento de la cantidad de labores, la variedad de las tareas y el aumento de responsabilidades asignadas, que se da en el mismo tiempo de trabajo” (p.3).

Pues bien, la intensificación del trabajo aunado al proceso evaluativo configura experiencias hostiles para los/as docentes. Así, sostienen que el Sistema de Reconocimiento es una carga adicional de trabajo más que una experiencia formativa, pues –en el día a día– deben generar avances del Portafolio, estudiar para la prueba y dar cumplimiento a sus responsabilidades profesionales.

(...) tener en cuenta que como uno es un trabajador, tiene obligaciones que son prioridad, porque si no tienes un memo. Y angustia saber que tienes que completar el famoso Portafolio, que tienes que hacerlo bien, ¿en qué tiempo? Obviamente en la casa, porque olvídate de hacerlo en la pega, eso es imposible... imposible. Grupo de discusión N°1, 16.

(...) se hace complejo compatibilizar el trabajo y la evaluación, porque lo queramos o no, todos esperamos salir bien, tener buenos resultados, pero nuestro trabajo diario es cansador eh... terminas hastiado de todo, agotado. Grupo de discusión N°1, 65.

En los testimonios recabados se perciben sentimientos de preocupación y culpa en los/as docentes, dado que, plantearse alcanzar resultados óptimos en el Sistema de Reconocimiento los lleva a la siguiente encrucijada ¿escoger centrarse en la preparación de los instrumentos evaluativos (Portafolio y prueba) o decantarse por el trabajo diario que implica la labor docente?

(...) si uno quiere obtener un puntaje bueno, que te permita avanzar en la carrera, necesita tiempo para estudiar, lo que te lleva a la encrucijada de ¿qué hacer? O sea ¿me preparo para hacer el Portafolio y estudiar para la prueba? o ¿me enfoco en mi trabajo diario con los niños? Es difícil hacer ambas cosas a la vez, porque ser profesor, en este contexto, cumplir con la infinidad de pega, además de completar el Portafolio y estudiar para la prueba, es complicado. Es difícil cumplir con todo, de manera exitosa. Entrevista N°2, 28.

Así también, precisan que las innumerables labores docentes (pedagógicas-administrativas) a atender obstaculizan la concreción de acciones igualmente valiosas para su profesión, tales como: reflexión pedagógica e implementación de adecuaciones acorde a las características del estudiantado (necesidades de aprendizaje).

(...) uno en realidad, en el diario vivir eh... o sea, en la pega... en el trabajo, siento que a veces no me alcanza, no me alcanza el tiempo para los niños PIE, por ejemplo, eh... yo muchas veces tengo que enviarles actividades adaptadas, pero no lo hago en el momento que debiese hacerlo, porque no me alcanza el tiempo. Entrevista N°1, 81.

Añaden que la intensificación del trabajo hace que el proceso evaluativo se desprenda de sus prácticas, desarticulándose, ya que la escuela no le ofrece espacio a la evaluación.

Yo siento que los docentes no contamos con el espacio de tiempo para trabajar [en la evaluación], por ejemplo, en la escuela no se dan esas oportunidades, porque el trabajo administrativo igual te requiere eh... la mayor cantidad del tiempo que tienes disponible, y te queda poco tiempo. Entonces tienes que realizarlo en tu casa eh... una instancia, así como de estrés, de agotamiento, de que uno a veces está bloqueado. Entrevista N°2, 43.

(...) ciertos aspectos que realizas de los módulos [del Portafolio] se distancian de lo que estás haciendo en el aula de clases, porque quieres obtener un buen resultado. Yo creo que se distancia un poco de lo que realmente pasa en el aula eh... principalmente en el espacio de la reflexión, porque -efectivamente- yo cuando he hecho el Portafolio y la reflexión en base a los resultados de la prueba que he aplicado en el curso, me ha tomado mucho tiempo para reflexionar eh... reviso los resultados de los niños, en que fallaron eh... reconozco lo que tengo que retroalimentar, modifico mi planificación, el contenido lo abordo a través de nuevas estrategias, pero -lamentablemente- es poco el tiempo con el que contamos de las horas no lectivas para poder hacer eso. Entonces por supuesto que se distancia, sobre todo en el aspecto de la reflexión que te solicitan incluir en el Portafolio. Entrevista N°2, 89.

Por ello, reconocen que las evidencias presentadas no necesariamente forman parte de su trabajo habitual. Consiguientemente, resulta estresante y agotador elaborar el Portafolio y estudiar para la prueba en el hogar, en sus momentos de descanso –específicamente- fin de semana.

Yo trabajo sábado y domingo. Yo todos los días prendo el computador -de domingo a domingo- entonces eh... ¿no sé si eso será legal?, ¿si es ilegal? Entrevista N°1, 91.

(...) tenemos que llevarnos este Portafolio también para la casa, quitándonos tiempo de compartir con la familia, de estar... no se po', con los hijos, tiempo personal que tú puedes dedicar a lo que quieras. Entonces si es una carga más, totalmente... totalmente. Entrevista N°3, 102.

(...) yo muchas veces tuve que sacrificar semana, o sea, los fines de semanas... el descanso o, no sé, la vida familiar en mi hogar, por estar en el Portafolio. Entonces yo muchas veces que hacia eh... “ya, hoy día me voy a quedar más tarde en el colegio”, y enviaba una familiar o le pagaba a alguien

para que me pudiera ver a mi hija. Entonces veían a mi hija y yo me quedaba en la escuela, porque ahí, como estaba todo en silencio, y ya se habían ido todos, no había ruido, no había nada, me quedaba a trabajar en la escuela po'. Entrevista N°5, 53.

Los/as entrevistados/as manifiestan que la intensificación de su trabajo trae repercusiones a nivel profesional, en tanto, complejiza investigar sobre el proceso evaluativo en las páginas web oficiales. En efecto, la información publicada no siempre es conocida por todos/as. Asimismo, se torna dificultoso destinar tiempo a la actualización profesional, atendiendo a las responsabilidades que tienen.

A lo mejor eh... en la página del CPEIP o de DocenteMás hay información, hay ejemplos, pero no está la bajada po', y obviamente, considerando a veces las horas de trabajo que uno tiene, no le da como para estar investigando más, y no, no llega no más esa información, y queda ahí. Entrevista N°3, 172.

En resumidas cuentas, uno de los tantos cuestionamientos hacia la evaluación que emanan de los/as docentes es: ¿en qué momento uno hace eso?, extraído del siguiente fragmento:

Implica bastante tiempo [el Portafolio], porque son varias las tareas que uno debe desarrollar durante un período, ya. Y tienes que cumplirlas, porque vas trabajando en una plataforma en donde hay plazos. Para la prueba lo mismo, uno debe revisar el temario, en donde básicamente te enuncian los contenidos en diez hojas más menos, y uno debe averiguar sobre ellos, para después estudiarlos. Entonces, ¿en qué momento uno hace eso? Grupo de discusión N°1, 9.

Inferimos que la intensificación del trabajo y las consecuencias asociadas a la evaluación tensionan la participación del profesorado en el Sistema de Reconocimiento, dado que, “se conjuga un trabajo extenuante y una evaluación extenuante, por ende, lo que genera es estrés” Grupo de discusión N°1, 13.

5.1.7. Categoría N°7. Tensión en torno a la autoestima profesional y reconocimiento social

A medida que avanza la conversación en torno al proceso evaluativo y su procedimiento encargado de la progresión en la Carrera Docente, los/as entrevistados/as expresan que dicho sistema categoriza en base a puntajes, niveles de desempeño, categorías de logro y, consecuentemente, el tramo asignado. En este sentido, afirman que estas tipificaciones influyen en la visión que se tiene del/o la evaluado/a, pues –a nivel macro- el modelo de mercado educativo tiene un especial interés hacia la valoración sostenida en resultados. Lo descrito, nos invita a considerar que el reconocimiento social depende en alto grado de la valoración por los esquemas sociales creados (Honneth, 2011), cobrando sentido al verse reflejado en la lógica del sistema en estudio.

Precisan que no se piensa en el sentir de los/as profesores/as, resultándoles incomprensible. A su vez, sostienen que catalogar en base a resultados y tramos de encasillamiento es problemático, pues desconocemos los factores que pueden haber incidido positiva o negativamente en el desempeño demostrado. Según sus experiencias, los resultados obtenidos en el proceso evaluativo y el tramo asignado influyen en el reconocimiento profesional. En consecuencia al eje sustantivo del sistema, buenos resultados indicarían que estamos frente a un profesional de excelencia, añadiendo que los/as docentes saben que esa afirmación no necesariamente es cierta.

(...) yo creo que como está funcionando la escuela, muchas veces ellos te tienden a valorar mucho más de acuerdo a como te ha ido en tu proceso evaluativo, porque a modo personal, a mí en la escuela no me pescan mucho. A mí... nadie habla conmigo, pero las veces que me he evaluado, me han felicitado, me han salido abrazos de gente que nunca me habla, que ha pasado al lado mío, ni me pescan, pero llegan esos resultados y todos me saludan, me preguntan cosas o de repente hasta me han calificado. Yo he escuchado: no, pregúntale a ella, porque ella sabe. Entrevista N°5, 104.

Yo creo que los resultados que uno obtiene y el tramo en que uno está eh... influye en el reconocimiento profesional, por el hecho que buenos resultados dan a entender que estamos frente a un profesional excelente eh... eso es lo que quiere dar a entender este sistema, pero sabemos que no es así, eso no necesariamente se cumple. Grupo de discusión N°1, 97.

Expresan que siempre hay expectativas respecto a cómo le debería ir en la evaluación a un/a docente, por tanto, el Sistema de Reconocimiento se concibe no solo como una carga de trabajo, sino también, una carga emocional para sus implicados/as.

Todos ciertamente tienen expectativas de ti... desde tu familia, tus compañeros, directivos, entonces cuando tu obtienes resultados que no son los que esperas, se siente de una u otra forma que fracasas. Entrevista N°3, 97.

Siempre hay una expectativa de cómo a uno le debería ir, entonces si ya sumamos al hecho de no tener el tiempo, ni el espacio en el lugar de trabajo para hacerlo, tener que hacerlo fuera del horario, en tu casa, y que además tus superiores dentro del lugar de trabajo estén pendientes de cómo te va a ir, creo que sí, es una carga no sólo de trabajo, sino que también una carga emocional muy alta para quien se evalúa. Entrevista N°4, 79.

De los testimonios recogidos, extraemos que los equipos directivos no suelen involucrarse ni prestar apoyo a los/as docentes mientras participan del proceso, sin embargo, al conocer los resultados felicitan públicamente a aquellos/as que obtuvieron los resultados esperados.

(...) los directivos no se involucran mucho en el proceso, pero después ellos conocen tus resultados, porque conocen como les fue a sus profesores eh... de hecho, comúnmente suelen felicitar a aquellos profesores que obtienen resultados buenos... los resultados esperados y a veces esas felicitaciones se dan de manera pública, entonces queda de manifiesto también que aquellos

que participaron en el proceso y que no... que quizás no felicitaron no les fue bien. Grupo de discusión N°1, 110.

Una docente precisa que profesores/as que han obtenido el nivel de desempeño máximo son llamados en la institución educativa en donde ejerce labores como “Destacados”.

Yo encuentro de que ellos [directivos] se dejan mucho influir con el resultado, mucho... mucho, mucho. ¿Por qué te lo digo?, porque yo cuando llegué eh... de repente me decían -ponte tú- vas a trabajar con este profesor o tienes que ir con tal persona, tienes que hacer este tipo de trabajo, y muchas veces eh... hablaban el tema de los resultados. Ponte tú, me acuerdo de que una vez tuve que ir a trabajar con la “XX” y me habían dicho que claro, que esa profesora con la que iba a trabajar, estaba en tal proceso eh... me iba a ir excelente, iba a aprender muchas cosas, porque era Destacada. O de repente me tocaba ir con el “XX”, con otro profesor de otro ramo, y también lo mismo: “sabes que, tienes que ir a trabajar con él, hacer esto y esto otro, pero él te va a guiar, porque él es Destacado”. Entrevista N°5, 124.

A todo esto, sostienen que estamos ante un sistema punitivo, por ende, obtener un nivel de desempeño Insatisfactorio o Básico (niveles de desempeño correspondientes a la Evaluación Docente) conlleva cuestionar y valorar negativamente la labor profesional del/o la evaluado/a, tildándolos/as incluso de flojos/as, constituyendo experiencias de menosprecio que podrían afectar la autoestima profesional.

(...) no corresponde estar comparando a un profesor que sacó mayor puntaje que otro, y decir: “éste por flojo salió Básico de nuevo”, así caemos en crear categorías de profesores, lo que claramente genera tensión y conflicto. O sea, no se piensa en el estrés que eso implica eh... como que nadie considera el nivel de estrés que nosotros tenemos al momento de realizar esa pega po’, que es una pega extra. Entrevista N°1, 95.

(...) aunque uno diga: “la verdad, me da lo mismo” eh... pero sí, te encasilla y te pone bajo la mira. Si saliste Básico complica, complica. Cuando uno ya tiene experiencia, es un poco más maduro y es más consciente a lo mejor de la intención de este proceso evaluativo, que es medir y encasillar, le da lo mismo, pero cuando eso le pasa a un profesor más joven y con menos experiencia es distinto. Yo he visto que sí, que uno se complica... a mí me paso, la primera vez que me evalué salí Básica, y fue bastante complicado. Dudé de mis capacidades, en el sentido de si sería capaz de hacerlo mejor la próxima vez, porque le había dedicado harto tiempo. Entrevista N°2, 77.

(...) cuando tú sales bien evaluado, claro... tu autoestima, cierto, la percepción de ti misma, de tu labor eh... se fortalece, pero al mismo tiempo como es tan punitivo, si tu sales Básico o Insatisfactorio, o sea, todo lo que tú haces en realidad lo sientes que esta malo. Entrevista N°2, 84.

Manifiestan que el Sistema de Reconocimiento deteriora la confianza hacia la labor que ejercen los/as profesores/as, pues escasas expectativas se tienen hacia la labor de un/a docente que no ha alcanzado los resultados socialmente valorados.

5.1.8. Categoría N°8. Factores de riesgo y consecuencias en la salud

Las altas exigencias a la labor docente (intensificación de trabajo- evaluaciones y sus consecuencias- reconocimiento social en tensión) podrían estar relacionadas a problemas de salud física, mental y malestar psicológico, sin embargo, tal aseveración podría ser corroborada solo si nos adentrarnos en los procesos y las condiciones concretas en que tiene lugar dicho trabajo, ya que la investigación sobre salud laboral es reacia a tales conjeturas (Cornejo, 2008). En base a los discursos producidos, podemos sostener que el proceso evaluativo es estresante y agobiante para los/as profesores/as, no por nada, consecuencias económicas y profesionales podrían afectarlos/as.

De acuerdo al testimonio de una docente, la palabra Portafolio evoca estrés, incertidumbre, angustia y frustración.

Para mí, al momento de escuchar la palabra Portafolio, me genera mucho estrés, mucho eh... no saber qué va a suceder, y eso me causa angustia y mucha frustración. Entrevista N°1, 61.

[El proceso evaluativo] interviene en tus niveles de estrés y preocupación, ya que se añade a tu trabajo como profesor, a tus obligaciones y deberes en tu lugar de trabajo. Entrevista N°2, 86.

Asimismo, sostiene que al participar de este proceso ha experimentado alteraciones en su alimentación y salud. Agrega que debió elaborar el instrumento en cuestión durante extensión de licencia médica, a raíz del malestar psicológico vivenciado.

Yo cada vez que hago el Portafolio, yo me enfermo del estómago de una manera terrible. De hecho, el Portafolio lo hago con licencia, porque yo colapso. Tú... ¿tú sabes que uno colapsa con el tema? Entrevista N°1, 24.

(...) yo paso por una situación de estrés horrible... horrible. Para hacer los portafolios, yo no puedo comer, al final ando a pura agua y manzana, nada más. Siempre adelgazo mucho en el tiempo del Portafolio, y siento que eso no es sano para nadie. Entrevista N°1, 70.

En consonancia a lo anterior, presentamos fragmentos que visibilizan experiencias tensionadas por la evaluación:

Cuando finalizó mi clase [grabada], estaba agotadísimo y sintiéndome mal, porque sentía que no lo había hecho bien. Más encima, después el camarógrafo te muestra unos minutos para que tú veas si tiene alguna falla técnica, pero la verdad es que me sentía tan mal, que no fui capaz de concentrarme y escuchar lo que me decía. Grupo de discusión N°1, 14.

En mi caso, debo admitir que entre en una crisis de nervios en plena prueba, es que había estudiado muchísimo, no con tanta anticipación, pero sí eh... en los últimos días me había esforzado mucho. Entonces eh... la cosa es que inicio la prueba, comencé a leerla y como dijeron antes, sentía que todas las alternativas podían ser correctas... el tiempo pasaba y muchos profesores se levantaban de sus puestos y se retiraban, y quedábamos muy pocos y me faltaba demasiado. Empecé a desesperarme y a la vez tratar de controlarme y hacer algo, porque tenía que irme bien en eso. Grupo de discusión N°1, 49.

De igual forma, sostienen que obtener resultados deficientes es complejo y angustiante para los/as docentes. Precisan que la auto presión por demostrar un nivel de desempeño óptimo que les posibilite progresar en la Carrera Docente altera sus niveles de estrés y ansiedad. Para ellos/as, se torna tormentoso no disponer del tiempo necesario para completar una evaluación de calidad, que refleje plenamente el trabajo diario que realizan.

5.1.9. Categoría N°9. Deterioro del clima laboral

La necesidad de investigar en torno al sentido que le atribuyen los/as profesores/as al Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, conlleva tener presente que el ser humano, como ser social, interpreta y crea su realidad a partir de significados que otorga a su entorno, concebidos como productos sociales (Blumer, 1982) y, son estos significados, los que determinan su actuar, aspecto crucial para el análisis realizado hasta ahora. Pues bien, la última categoría propuesta recoge significados referentes a las implicancias del Sistema de Reconocimiento en las relaciones y el clima laboral.

Los/as entrevistados/as sostienen que el sistema de evaluación contribuye a generar un ambiente competitivo, propiciando la comparación y desconfianza, constituyendo un efecto contrario al que se requiere para trabajar y construir en un espacio educativo.

(...) la lógica de este sistema, que es estandarizado y punitivo hace que... genera que en las comunidades educativas se deteriore la confianza hacia la labor que ejercemos. Grupo de discusión N°1, 98.

(...) es tan punitivo el asunto del encasillamiento. Yo creo que, en vez de jugar a favor del trabajo colaborativo, está generando una especie de competitividad entre los profesores. Creo que es un efecto totalmente contrario al que se necesita para trabajar y para construir en una escuela. Entrevista N°2, 82.

(...) siempre hay personas más individualistas, a las que les interesa destacar eh... brillar solas y este modelo premia eso eh... porque es una evaluación individual y cada uno debe arreglárselas solito para mejorar sus condiciones. Grupo de discusión N°1, 22.

A su vez, los/as profesores/as expresan que al asignar especial relevancia a los puntajes y tramos por sobre sus fines formativos contribuye a generar categorías de profesionales.

(...) esto de la jerarquización -en realidad- causa discriminación dentro de los mismos profesores. Entrevista N°1, 77.

Por su parte, creen que el sistema debe revisar y perfeccionar las retroalimentaciones que proporciona (Informe de Evaluación Individual), pues así, aplacará su carácter competitivo.

6. Conclusiones de la investigación

Esta investigación cualitativa, asentada en los testimonios y los antecedentes empíricos y teóricos recabados, posibilitaron aproximarnos al sentido del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente. Pues bien, la decisión de considerar el análisis cualitativo por teorización propició no solo comprender y caracterizar los instrumentos de evaluación que sustentan el sistema, sino también, desenmascarar tensiones y aspectos no considerados inicialmente, configurando hallazgos que contribuyen a la comprensión del fenómeno. Así –en este apartado- haremos referencia a nuestros propósitos investigativos (objetivos y pregunta de la investigación), hallazgos, limitaciones y proyecciones.

El objetivo general nos permitió aterrizar y guiar nuestro cometido, por tanto, nuestro foco se depositó en comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo. De esta forma, recurrimos a los planteamientos de Blumer sobre el interaccionismo simbólico, para así, sumergirnos y amoldarnos a la realidad de la muestra estructural definida. De tal modo, conllevó situar a los actores y actrices en su realidad social y educativa y, desde dentro, comprender e interpretar sus prácticas, discursos y conexión con las estructuras sociales (Llaña, 2015). Al respecto, el Sistema de Reconocimiento refiere a evaluaciones estandarizadas que miden y controlan el desempeño profesional y la consolidación de conocimientos de los/as docentes. Para ellos/as, no se trata de un proceso evaluativo como tal, sino más bien, instrumentos de evaluación impuestos para garantizar una educación de calidad.

De acuerdo a sus experiencias, el sistema en cuestión se sustenta en las premisas neoliberales del esfuerzo individual, soslayando su objetivo. Consiguientemente, se trata de dispositivos orientados a captar resultados y no procesos, de ahí que su fin formativo sea imperceptible.

A continuación, se presentará cada uno de los objetivos específicos que motivaron esta investigación y se aludirá brevemente al cumplimiento de estos a lo largo de la misma. De este modo, nuestro primer objetivo específico es identificar y describir las características otorgadas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos de evaluación que lo conforman. Al respecto, el sistema es caracterizado por los/as docentes como estructurado, mecánico, punitivo y carente de flexibilidad. Señalar que el instrumento Portafolio recoge acciones habituales de la práctica docente, por tanto, no constituye un desafío ni una oportunidad de aprendizaje. Por su parte, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos contribuye al fortalecimiento profesional, en tanto promueve la actualización y dominio de contenidos curriculares atinentes a la disciplina y nivel del evaluado/a, caracterizándola como un instrumento extenso y de elevada exigencia.

Nuestro segundo objetivo específico apuntó a describir las dificultades y facilidades que los/as profesores/as otorgan al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En efecto, las dificultades radican en el nulo apoyo y acompañamiento que les brinda el sistema antes, durante y al término del proceso. Como tal, sentimientos de abandono e inseguridad los embargan. Asimismo, expresan que el sistema es distante, deshumanizado y carente de empatía, pues; de acuerdo a sus vivencias, no logra resolver sus inquietudes apropiadamente ni considerar factores que puedan obstaculizar el desempeño. Emanan reiterados cuestionamientos hacia la incapacidad del sistema en lo que atañe a ofrecer una retroalimentación acorde a las evidencias enviadas, dado que, comentarios generales y estandarizados figuran en los Informes de Evaluación Individual. De igual forma, reclaman transparencia de criterios de evaluación y difusión de las rúbricas que emplean para la corrección del Portafolio.

Por su parte, perciben que el Portafolio es una facilidad, al tratarse de un instrumento “cuadrado”, estructurado y que rara vez incorpora modificaciones. Por tanto, la experiencia facilita responder a las tareas que presenta. Vinculado al proceso, manifiestan que la publicación de temarios tan detallados facilita la rendición de la prueba.

Nuestro tercer objetivo específico apuntaba a identificar la importancia que los/as profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente y, de acuerdo a los discursos recogidos, alcanzar los resultados esperados no solo posibilita la promoción de tramo, sino también, sus remuneraciones se ven beneficiadas. Sostienen que el Sistema de Reconocimiento no los favorece a nivel profesional, pero si, económico. A su vez, permite acceder con mayor facilidad a nuevas oportunidades laborales a quienes estén posicionados/as en tramos de encasillamiento mejor valorados (fase voluntaria).

Nuestro cuarto y último objetivo específico consistía en identificar las tensiones que atribuyen los/as profesores/as en torno al proceso evaluativo estipulado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Dado el fuerte componente crítico del discurso desarrollado por los/as profesores/as, podemos sostener diversas tensiones adjudicadas al sistema. Como

fue señalado, su carácter punitivo propende a una jerarquización sin sentido, al no favorecer su desarrollo profesional. Esta jerarquización instala categorías de profesores, sancionando a aquellos/as que no cumplen con los estándares definidos en la ley y, consecuentemente, insta a la competencia y a un reduccionismo de la dimensión colectiva tan propia del trabajo docente. Adicionalmente, el aumento de responsabilidades laborales a cumplir –de índole pedagógico y administrativo- obstaculiza la participación en el sistema, dificultándoles plasmar con claridad su realidad profesional.

Frente a nuestra pregunta de investigación que fue ¿qué significados le atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente? los resultados obtenidos dan cuenta de un proceso evaluativo cuyo objetivo en la práctica difiere de lo especificado en la Ley, puesto que, incumple sus fines formativos. Señalar que, la generación y relación de categorías de análisis permitieron apreciar los significados atribuidos, en función de lo vivido (ver figura II).

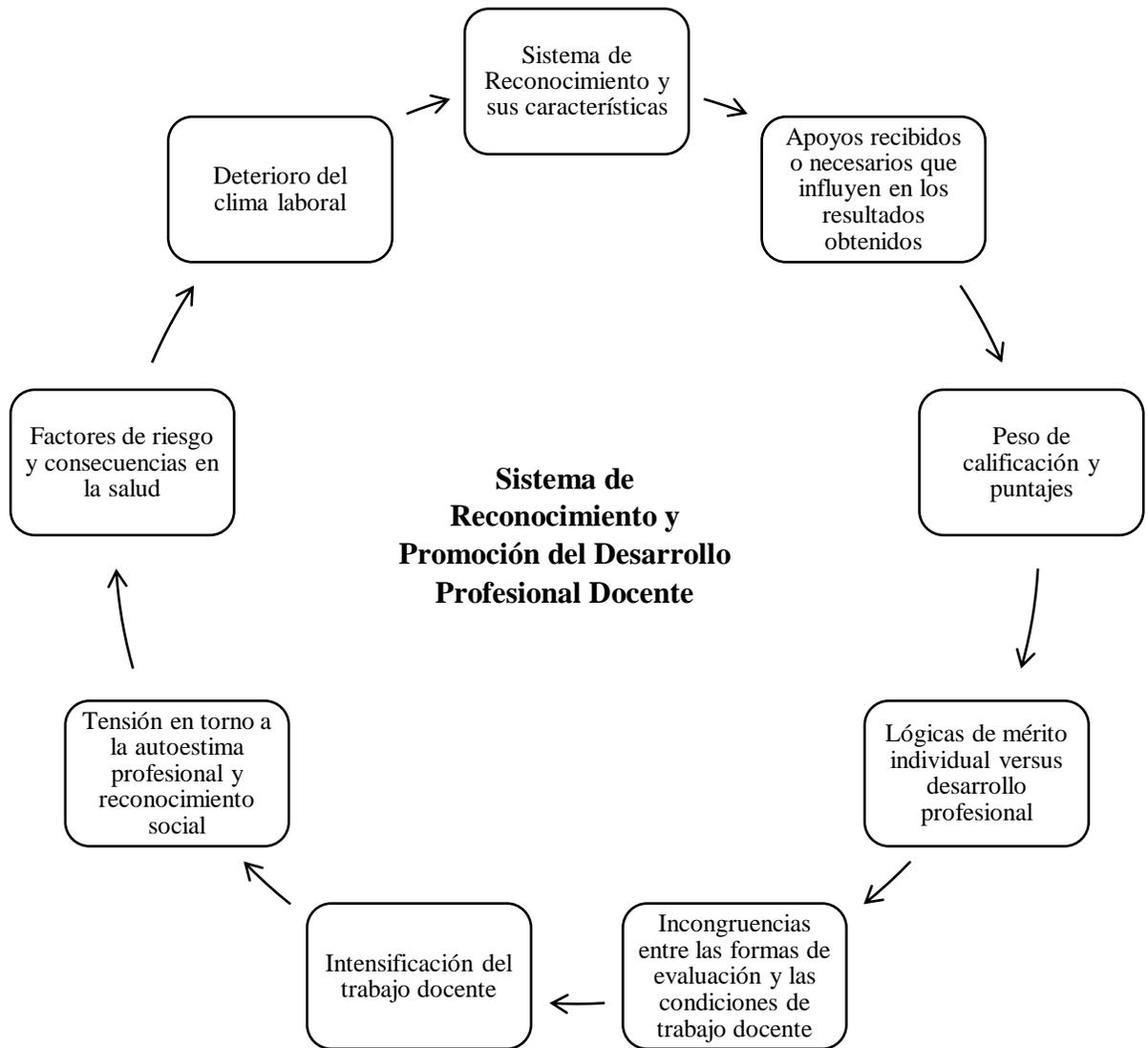


Figura II. La categorización, análisis por teorización anclada. Elaboración propia, 2022.

Remitiéndonos a ello, la categoría *Sistema de Reconocimiento y sus características* es medular a todas, pues recoge significados sobre los instrumentos evaluativos, acuerdos, desacuerdos y propuestas de mejora. Los/as profesores/as coinciden en que el sistema debiese brindarles retroalimentación durante el proceso, permitiéndoles detectar debilidades y poder trabajar en su superación. De acuerdo a lo ya apuntado, prefieren la aplicación de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos a la elaboración del Portafolio, pues vislumbran mayores oportunidades de desarrollo profesional.

Por su parte, la categoría *apoyos recibidos o necesarios que influyen en los resultados obtenidos* da cuenta que el acompañamiento, entrega de directrices, orientaciones y consejos provienen de colegas, igualmente docentes. Surge en ellos/as la necesidad de brindarse apoyo, puesto que, el sistema no se los ofrece.

La categoría *peso de calificación y puntajes* da cuenta del arraigado valor de los resultados académicos en nuestra sociedad. En este sentido, el peso de la calificación y puntajes asociados al Sistema de Reconocimiento recae en las consecuencias estipuladas en la normativa vigente, impactándolos laboral y económicamente. Las consecuencias consignadas conllevan a la imperiosa necesidad de responder adecuadamente a los estándares de la evaluación, aun cuando no se relacione con las prácticas habituales y auténticas.

La categoría *lógicas de mérito individual versus desarrollo profesional* pone en la palestra la inconsecuencia del sistema en lo que atañe a fortalecer la profesión docente, precisando que en su orgánica permean lógicas individualistas a raíz de las consecuencias económicas que instala.

En esta línea, la categoría *incongruencias entre las formas de evaluación y las condiciones de trabajo docente* visibiliza que dicho trabajo se enmarca en un escenario complejo, agravado por la pandemia por Covid-19. Al respecto, profesores/as sienten que los módulos de clase grabada y planificación se distancian de su realidad. Por consiguiente, precisan que las formas de evaluación conecten con los contextos específicos en donde tiene lugar y se desarrolla el trabajo docente.

Lo descrito anteriormente, tiene vínculos directos con la categoría *intensificación del trabajo docente*, aludiendo al aumento sostenido de responsabilidades laborales a cumplir, llevándolos a desatender el proceso evaluativo y a obstaculizar su actualización profesional, dado que, acciones administrativas adquieren protagonismo.

En consonancia a la intensificación de exigencias, emergen significados sobre la *tensión en torno a la autoestima profesional y reconocimiento social*. De acuerdo a sus experiencias, los resultados obtenidos en el proceso evaluativo y el tramo asignado influyen en el reconocimiento social del/o la evaluado/a. De esta forma, sienten que el sistema deteriora la confianza hacia la labor docente, pues escasas expectativas se tienen hacia el trabajo del profesor/a que no ha alcanzado los resultados socialmente valorados.

La categoría *factores de riesgo y consecuencias en la salud* visibiliza el malestar psicológico y alteraciones en la salud física y mental a raíz de las múltiples exigencias laborales y evaluativas que los asechan y tensionan. En tanto, la categoría *deterioro del clima laboral* expone que el Sistema de Reconocimiento contribuye a generar ambientes laborales competitivos, encausados a la comparación y desconfianza profesional.

Cabe enfatizar que, los/as profesores/as no se oponen a las evaluaciones de desempeño docente, al contrario, las creen necesarias. Ahora bien, urge que éstas respondan y se adecuen al contexto en donde se sitúa el trabajo docente, e impulsen el fortalecimiento del desarrollo profesional y el trabajo colaborativo, en contraposición a la lógica de estandarización y homogeneización que distinguen.

En cuanto a limitaciones, cabe señalar que la muestra estructural definida y declarada en la metodología de la investigación –especificada previamente- consiste en docentes de educación básica y media que han participado del proceso de reconocimiento y ejercen labores en instituciones educativas dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas. Al respecto, se consideraron criterios de comprensión y de pertinencia, contribuyendo al logro de los objetivos investigativos, resguardando inicialmente los criterios establecidos, entre ellos, la paridad de género. Pues bien, conforme me sumergía en

el contexto educativo y social delimitado, sin generalizar, se observó y constató en los espacios considerados la prevalencia de profesoras. En efecto, preciso señalar que los informantes claves que posibilitaron dar cumplimiento a las entrevistas en profundidad son en su totalidad mujeres. Lo anterior, podría justificarse en que el Servicio Local de Educación Pública Barrancas dispone de 77 establecimientos educacionales, en donde – mayoritariamente- sobresale la cantidad de escuelas por sobre jardines infantiles y liceos. En estas escuelas, ejercen docencia una cantidad sobresaliente de profesoras de educación básica con mención, muestra de que “la docencia en Chile es una profesión altamente femenina” (González, 2010, p.85).

6.1. Proyecciones de investigación

En relación con todo lo anterior y de acuerdo a la metodología que hemos utilizado – cualitativa-, no es posible efectuar un cierre definitivo al tema. A saber, siempre quedarán interrogantes que surjan a partir de los testimonios recogidos. Por lo mismo, quisiera aportar con proyecciones que podrían permitir construir una investigación futura:

-Develar el sentido que los/as profesores/as otorgan a los distintos componentes de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, tales como: proceso de acompañamiento profesional local, proceso de inducción al ejercicio profesional docente, mentoría para docentes principiantes, entre otros.

-Profundizar en las consecuencias económicas y laborales que establece el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente.

-Profundizar en el reconocimiento social y la autoestima profesional de los/as docentes, vinculado a evaluaciones de desempeño individual.

7. Bibliografía

- Adlerstein, C., Arellano, M., Beca, C., Bellei, C., Bernasconi, A., Bravo, S., y otros. (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago, Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.
- Apple, M. y Cavieres E. (2016). La ley docente y la clase media: Controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cad. Cedes, Campinas*, 36(100), 265-280.
- Arévalo, A., Ávalos, B., y Núñez, M. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 10-24.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc. Campinas*, 32 (115), 305 – 322.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: Un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334 - 345.
- Assaél, J. y Pavez, J. (2008). La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 41-55.
- Baleriola, E., Ramírez, L., y Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierdas*, (51), 1-16.

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, (38), 103-113.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona, España: Hora, S.A.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- Brito, J. (2018). Formación y evaluación docente bajo el alero del neoliberalismo: el caso chileno. *Revista saberes educativos*, (1), 102-116.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability [Identidad y agencia de los docentes en una era de responsabilidad]. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719.
- Cabrerizo, J. y Castillo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla S.A.
- Castañeda, M., y Jarpa, C. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23.

- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15 (2), 9 – 27.
- Cornejo, R. (2008). Salud laboral docente y condiciones de trabajo: entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos. *Revista Docencia*, XIII (35), 1- 8.
- Cronbach, L. (1963). Mejora del curso a través de la evaluación. *Teacher College Record Review*, 64 (8), 672-683.
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 31(1), 81-101.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do [Preparar a los profesores para un mundo cambiante: lo que los profesores deberían aprender y ser capaces de hacer]*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 49 (2), 1-20.
- Delgado y Gutiérrez (2007). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Díaz-Barriga, Á., Galaz, A. y Jiménez-Vásquez, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41 (163), 177-199.
- Durán, F. (2018). La Evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99.

- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc. Campinas*, 36 (132), 699 – 722.
- Falabella, A. y Parcerisa, L. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 15(89), 1-14.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Flórez, T. (2018). La crisis del paradigma de la estandarización: Principios y procedimientos para una evaluación más justa. *Docencia*, (63), p. 28-39.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Fraser, N., y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Geertz, G. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Gipps, C. y Stobart, G. (2009). Equidad en la evaluación. *En evaluación educativa en el siglo XXI*, 105- 118.
- González, C. (2010). Feminización de la escuela básica chilena. Metáforas de la identidad docente. *Educ. Humanismo*, 13(20), 84- 94.
- González, E. (2012). Carrera Profesional Docente. Hacia mejores condiciones del trabajo docente. Educación. *Las y los profesores tenemos mucho que decir*, edición n°3.

- Hernández, F., Herzog, B., y Rebelo, M. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid, España: Trotta.
- Kleinhenz, E. y Ingvarson, L. (2004). Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning. *Research Papers in Education*, 19 (1), 31-49.
- La dura crítica del Colegio de Profesores contra la Carrera Docente: «No todo en la vida es plata», [en línea], en *El Desconcierto*, [consultado el 13 de marzo de 2020], <https://www.eldesconcierto.cl/new/2017/07/29/la-dura-critica-del-colegio-de-profesores-contr-la-carrera-docente-no-todo-en-la-vida-es-plata/>
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, España: Cincel.
- Llaña, M. (2015). *Temores e incertidumbre en la profesión docente. El profesorado en la encrucijada*. Santiago, Chile: Bravo y Allende Editores.
- Luengo, O., y Salazar, J. (2014). Evaluación del desempeño docente en Chile. El análisis de sus resultados y consecuencias basado en la reflexión de profesores de educación general básica de la comuna de Nacimiento, región del Bío-Bío. *Revista Investigaciones en Educación*, 14(1), 175-192.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Ed.). (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Chile: Mide UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2004). *Reglamento sobre Evaluación Docente*. Recuperado de https://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2009). *Carrera profesional docente. Un desafío para Chile*. Santiago, Chile: EMES Chile.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2016). *Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2016). *REVEDUC Revista de Educación N°374*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/5050/reveduc%20374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2017). *Ley 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Ministerio de Educación. (2020). *Aprueba Plan Estratégico Local del Servicio Local de Educación Pública Barrancas correspondiente al periodo de los años 2020-2025*. Recuperado de <https://barrancas.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/10/APRUEBA-PEL-2020-2025.pdf>

Moreno, K., Oyarzún, C., y Soto, R. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação*, (44), 1-27.

- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Murillo, F. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Murillo, F. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.
- Nevo, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature [La conceptualización de la evaluación educativa: una revisión analítica de la literatura]. *Review of Educational Research*, 53 (1), 117-128.
- OPECH. (2015). Medir y castigar: La “no-pedagogía de la evaluación” en el proyecto de Carrera Profesional Docente. Recuperado de http://www.opech.cl/_doc/medir_y_castigar_evaluacion_cpd_documento.pdf
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51.
- Pastrana, J. P. (2007). Subtle tortures of the neo-liberal age: Teachers, students, and the political economy of schooling in Chile [Sutiles torturas de la era neoliberal: Docentes, estudiantes y la economía política de la escolarización en Chile]. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 1-24.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.

Reglamento sobre Evaluación Docente. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 30 de agosto de 2004.

Respuesta del Ministerio de Educación a la movilización docente [en línea], en Colegio de profesores, [consultado el 13 de marzo de 2020], <http://profesormetropolitano.cl/respuesta-del-ministerio-de-educacion-a-la-movilizacion-docente-08-07-19/>

Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, España: Ediciones Aljibe, S. L.

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos XLII*, (4), 261-279.

Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. *Maestros en América Latina*, 25-64.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Tyler, R. (1950). *Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos*.

UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida*

para *todos.* Recuperado de
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Valdés, H. (2000). La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. *Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.*

8. Anexos

Anexo 1. Análisis por teorización anclada: la codificación.

Anexo 2. Análisis por teorización anclada: la categorización.

Anexo 3. Protocolo de entrevistas en profundidad, perfil docente.

Anexo 4. Documento de consentimiento informado para entrevistas en profundidad, perfil docente.

Anexo 5. Entrevistas en profundidad a los/as informantes claves.

Anexo 6. Protocolo de grupo de discusión, perfil docente.

Anexo 7. Documento de consentimiento informado para grupo de discusión, perfil docente.

Anexo 8. Grupo de discusión.

Anexo 1. Análisis por teorización anclada: la codificación.

Tabla 3

La codificación: entrevistas en profundidad

Entrevista N°1
Perfil: docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Inicial.
<ol style="list-style-type: none">1. Según su experiencia, participar por primera vez del proceso evaluativo, desarrollando el Portafolio de forma solitaria explica alcanzar un nivel de desempeño bajo (Básico).2. No poseer especialización acorde al nivel en que se rinde el instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos explica haber obtenido resultados deficientes.3. Docentes que imparten inglés sienten que la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es difícil.4. La dificultad de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de inglés radicaría en su extensión y elevado nivel de exigencia, visión compartida por docentes que imparten la asignatura.5. El instrumento Portafolio favorece alcanzar un nivel de logro adecuado, siempre y cuando exista preparación y se solicite ayuda.6. El instrumento Portafolio es adecuado, pues se condice con la práctica docente.7. Según su experiencia, el elevado nivel de complejidad de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos genera desacuerdo frente a la aplicación del instrumento.8. De acuerdo a su experiencia, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos se torna difícil para aquellos que no poseen la especialización pertinente, pese al desarrollo de perfeccionamiento.9. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de inglés estaría construida en función de docentes que han vivido y se han perfeccionado en el extranjero.10. El desacuerdo a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos se sustenta en el grado de exigencia, pues se aleja de la práctica docente cotidiana.11. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos sería muy difícil para aquellos que no posean la especialización y preparación adecuada.12. Desarrollar el instrumento Portafolio y enfermarse del estómago ha sido parte de su experiencia.13. El instrumento Portafolio genera colapso a nivel emocional, siendo desarrollado durante extensión de licencia médica.14. A nivel institucional se ha ofrecido tiempo para que docentes desarrollen el instrumento Portafolio en el espacio educativo, no obstante, éste no ha sido dado.15. Docentes que participarán del proceso evaluativo se encuentran asistiendo a cursos, lo cual coincidiría con el desarrollo del Portafolio.16. La falta de instancias para desarrollar el Portafolio causa estrés.

17. Es imperativo ofrecer momentos (instancias) a los docentes para el desarrollo del Portafolio.
18. Resulta ilógico evaluar a los profesores por medio del Portafolio en el contexto actual de pandemia, considerando las condiciones laborales precarias.
19. Las condiciones laborales docentes a consecuencia de la pandemia han generado colapso (ámbito emocional).
20. Obligaciones a nivel laboral y familiar sostenidas en el uso de dispositivos tecnológicos y conexión a internet hacen que la jornada sea extenuante.
21. La jornada es un no parar (extenuante).
22. El asunto Portafolio genera angustia en docentes.
23. La posibilidad de suspender el proceso evaluativo en el contexto actual sería una opción a considerar por docentes.
24. Trabajar en la escuela (espacio físico) favorece desarrollar el Portafolio de manera adecuada.
25. Resulta desmedida la situación de estar en casa, considerando los ruidos, el estrés de sostener un hogar y desarrollar un Portafolio.
26. La situación de pandemia no es considerada.
27. El acuerdo hacia el sistema evaluativo se sustenta en la preferencia hacia el instrumento Portafolio.
28. La preferencia al instrumento Portafolio se debe a que recoge las acciones que docentes llevan a cabo habitualmente.
29. El Portafolio es, en la práctica, las acciones que llevan a cabo los docentes.
30. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos no sería necesaria.
31. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es comparable a un “colador”, pues obstaculiza el progreso en la carrera docente.
32. Obtener resultados positivos en el Portafolio y negativos en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, impediría la promoción del desarrollo profesional, resultando ser una experiencia frustrante.
33. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de inglés se caracterizaría por su complejidad, debido a su extensión.
34. La evaluación sería mejor si mantuviese su complejidad (contenidos y habilidades a evaluar), pero fuese más acotada, pues pierde el sentido en su extensión.
35. Sería apropiado modificar la extensión de la prueba, acotándola, no alterando la cantidad de los conocimientos específicos y pedagógicos que requieran ser evaluados. De esta forma, mantendría su objetivo, pero no generaría estrés en el profesorado.
36. La finalidad de la prueba sería el progreso en tramos, lo cual, genera estrés en docentes.
37. El fin de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos sería la progresión en tramos, en detrimento del desarrollo profesional docente.
38. Si el interés estuviese depositado en el desarrollo profesional docente, aumentarían perfeccionamientos y se potenciaría la retroalimentación.
39. El Portafolio es coherente a la práctica y acciones cotidianas de docentes. En ello, se sustenta el acuerdo al instrumento.
40. La labor del evaluador par es considerada subjetiva.
41. Los docentes sienten que la reflexión pedagógica que promueve el instrumento Portafolio es atingente a su ejercicio.
42. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos no presenta facilidades.

43. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de inglés es caracterizada por docentes como un instrumento difícil y extenso.
 44. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos se torna difícil para los docentes de inglés, independientemente de la formación inicial y perfeccionamientos recibidos.
 45. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos perjudicaría la promoción del desarrollo profesional de los docentes, debido a su nivel de dificultad y extensión.
 46. El instrumento Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos se distancia de la realidad educativa, pudiendo atribuirse a la formación de las personas encargadas de su elaboración.
 47. El Informe de Evaluación Individual permite conocer la razón del nivel de desempeño alcanzado y “errores” evidenciados, contribuyendo a la mejora profesional.
 48. El Informe de Evaluación Individual entrega información detallada y específica, permitiendo abordar y revertir errores.
 49. El evaluador par debiese tener la misma especialidad que el evaluado. En efecto, ser entrevistada por un docente de otra especialidad ha sido parte de su experiencia.
 50. La no concordancia de especialidad entre evaluador par y evaluado, podría afectar la comprensión por parte de éste último.
 51. El diálogo entre docentes referido a estrategias permite establecer aspectos fundamentales del quehacer pedagógico, pues -a veces- son obviados en la práctica.
 52. El diálogo y apoyo entre docentes de la misma especialidad y que imparten la asignatura en la misma comuna, facilita el desarrollo del Portafolio.
 53. Los docentes sienten que participar de cursos sobre Evaluación Docente, en donde se promueva el análisis y la práctica, facilita el proceso.
 54. El Sistema de Reconocimiento es altamente jerarquizado, siendo el filtro que impide progresar.
 55. Los docentes sienten que se deberían ofrecer más oportunidades vinculadas al proceso evaluativo (cursos) y que la prueba fuese menos extensa y dificultosa, con propósitos formativos, más que sumativos.
 56. La evaluación empleada podría consistir en observar y evaluar la práctica pedagógica de un docente en la escuela.
 57. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos determina el devenir profesional de docentes (avance/estancamiento), lo que genera desacuerdo.
 58. Los docentes que ejercen alguna especialidad sienten que encontrar apoyo en la institución educativa en donde se desempeñan o instancias de acompañamiento (red) es complejo.
 59. La colaboración y apoyo se da entre docentes que imparten la misma asignatura o modalidad. Así, docentes especialistas buscan ayuda en compañeros de otros establecimientos educacionales.
 60. La reflexión sobre el quehacer pedagógico -aspecto contemplado en el proceso evaluativo- es significativo, pues; no siempre se lleva a cabo.
 61. El instrumento Portafolio propicia que docentes reflexionen conscientemente acerca de su quehacer pedagógico.
 62. Dar cumplimiento a las múltiples labores docentes (planificar, calificar, evaluar, etc.) trae consigo postergar la reflexión en el día a día.
-

63. La reflexión pedagógica se ve postergada, quedando en un segundo plano, puesto que otras labores docentes deben ser cumplidas.
 64. Los docentes sienten que el instrumento Portafolio favorece reflexionar respecto al quehacer pedagógico.
 65. La jerarquización promovida por el Sistema de Reconocimiento causa angustia en docentes.
 66. La palabra Portafolio evoca estrés, incertidumbre, angustia y frustración.
 67. Desarrollar el instrumento Portafolio permite acrecentar la experiencia profesional docente, no obstante, la falta de tiempo para su elaboración genera estrés, angustia y frustración.
 68. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos estaría demás.
 69. Profesora cree necesario la realización de cursos sobre el proceso evaluativo. Al respecto, no tiene seguridad de que éstos sean impartidos durante el año.
 70. Profesora siente que el Portafolio le deja aprendizajes.
 71. El instrumento Portafolio debería ser más práctico.
 72. Sería preferible que a los docentes les evaluarán la realización de una clase, en vez de completar un instrumento, sin disponer del tiempo para su desarrollo.
 73. No se otorga tiempo a los docentes para el desarrollo del Portafolio en las instituciones educativas.
 74. La observación y evaluación a un docente en su lugar de trabajo sería más espontáneo que el desarrollo del Portafolio.
 75. El instrumento Portafolio no es tan espontáneo.
 76. El trabajo colaborativo entre docentes se da de manera informal durante el desarrollo del proceso evaluativo.
 77. Según su experiencia, el módulo de trabajo colaborativo no siempre es considerado, por lo cual, no recibió evaluación ni observación.
 78. Desconocimiento sobre cómo plantear y desarrollar el módulo de trabajo colaborativo.
 79. El módulo de trabajo colaborativo es abstracto, pues no se explica ni especifica adecuadamente.
 80. Profesora siente que los resultados que ha obtenido de los instrumentos de evaluación no se condicen a su desempeño profesional, dada la situación de estrés que experimenta durante el desarrollo de éstos.
 81. En base a su experiencia, el estrés asociado al Portafolio afecta negativamente su alimentación y salud durante ese proceso en específico.
 82. El proceso evaluativo provoca estrés y alteraciones físicas en docente, lo cual, no es sano para nadie.
 83. El proceso evaluativo se acompaña de las exigencias cotidianas que implica la labor docente.
 84. El proceso evaluativo aunado a las exigencias profesionales que demandan sacrificio y esfuerzo provocan estrés.
 85. La profesión docente es absorbente, ya que implica sacrificio y esfuerzo.
 86. Profesora siente desacuerdo hacia el proceso evaluativo, dado que debiese ser más práctico.
 87. Se deben destinar espacios en el lugar de trabajo para el desarrollo del Portafolio.
 88. Docente siente que la prueba es un impedimento (traba).
-

89. De acuerdo a su experiencia, el desarrollo del Portafolio ha implicado pasar horas sin dormir y solicitar ayuda a colegas respecto a revisión y redacción.
 90. Las acciones que involucra el desarrollo del proceso evaluativo conlleva un desgaste mental.
 91. Se aprende elaborando el Portafolio, no obstante, es cuestionable el estrés asociado a su desarrollo.
 92. Los docentes sienten que la evaluación conlleva un nivel de estrés terrible.
 93. Profesora manifiesta que su expectativa de la evaluación es obtener resultados adecuados, por ende, no salir Básica.
 94. El proceso evaluativo implica sacrificio, generando estrés.
 95. Profesora siente que el proceso evaluativo es angustiante.
 96. El Sistema de Reconocimiento es jerarquizado.
 97. Resultados obtenidos y tramo profesional asignado son factores que generan discriminación por parte de equipo directivo y profesorado.
 98. Los docentes no debiesen ser medidos.
 99. Es comprensible el uso del instrumento Portafolio para evaluar y evidenciar progreso del desempeño profesional.
 100. La evaluación (Portafolio) es una ayuda al desarrollo profesional.
 101. La prueba y el modelo jerarquizado de carrera docente promueven la discriminación entre docentes.
 102. La reflexión respecto al quehacer pedagógico propicia la toma de decisiones y el planteamiento de actividades acorde a las características del alumnado.
 103. Escaso tiempo para la adecuación de actividades de aprendizaje según características y necesidades de estudiantes (PIE).
 104. El Portafolio sirve para que docentes consideren las características de sus estudiantes.
 105. La obtención de resultados deficientes en los instrumentos de evaluación inhabilitaría el ejercicio de la docencia.
 106. Docente desconoce veracidad de las consecuencias de obtener resultados deficientes reiterados.
 107. Los cursos sobre Portafolio asegurarían mejorar el nivel de desempeño alcanzado.
 108. Obtener resultados deficientes provoca sentirse mal emocionalmente.
 109. Sentimientos negativos asociados a resultados deficientes se deberían a la visión y opiniones de directivos y colegas respecto al desempeño profesional: debilidades, poca preparación y, en consecuencia, mayor exposición.
 110. Es complejo y angustiante pensar que resultados deficientes obtenidos influirán en la visión de directivos y colegas respecto al desempeño profesional.
 111. Es complejo y angustiante obtener resultados deficientes.
 112. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo asignado influyen en el reconocimiento profesional de un docente.
 113. El sistema es cuantitativo, ya que se sostiene en los resultados obtenidos.
 114. El Sistema de Reconocimiento no considera problemas emocionales o situaciones complejas que puedan estar vivenciando los docentes evaluados.
 115. Profesora siente que el Sistema de Reconocimiento no considera aquellos factores o circunstancias que afectan negativamente el proceso de evaluación.
 116. El Sistema de Reconocimiento debería considerar aspectos técnicos a cargo de ellos, que afectan la evaluación, teniendo en cuenta que los evaluados somos seres humanos y podríamos fallar.
-

117. El Sistema de Reconocimiento tiene el propósito de jerarquizar entre buenos y malos docentes, según desempeño profesional demostrado.
118. El Sistema de Reconocimiento es una carga adicional de trabajo.
119. El Sistema de Reconocimiento favorece el desarrollo profesional y el logro de aprendizajes, sin embargo, se torna extenuante.
120. El sólo hecho de pensar en el instrumento Portafolio genera preocupación, dado que no existen espacios ni tiempos para su elaboración.
121. La solicitud de licencia médica posibilitaría el desarrollo del instrumento Portafolio, siendo la solución a la falta de tiempo para su elaboración.
122. Resulta dificultoso concentrarse y dedicarse a los instrumentos de evaluación en el hogar.
123. Participar en el Sistema de Reconocimiento como evaluado en el contexto actual de pandemia es una sobre exigencia.
124. No se piensa en el sentir de los profesores, lo cual es incomprensible.
125. A los docentes les gustaría que el proceso evaluativo fuese voluntario durante el año 2021, entendiendo y respetando la decisión de evaluarse de aquellos que así lo deseen.
126. Profesora suspendería su proceso de evaluación, si esto fuese permitido.
127. Los plazos destinados a la preparación de los instrumentos de evaluación no son suficientes, dadas las exigencias laborales a cumplir.
128. La preparación de recursos educativos por parte de docente es realizada durante fin de semana.
129. Cumplir con las labores que implica la función docente conlleva trabajar todos los días de la semana (“de domingo a domingo”). En base a su situación, profesora cuestiona legalidad.
130. Dar cumplimiento a las responsabilidades profesionales y desarrollar el Portafolio es complejo. En ese escenario, la alternativa sería recurrir a una licencia médica.
131. Profesora piensa que deberá solicitar un tipo de descanso -para así- dedicarse completamente al desarrollo del Portafolio y alcanzar un nivel de desempeño óptimo.
132. En nuestra sociedad las calificaciones y puntajes son intrínsecas.
133. Una cultura con foco en las calificaciones y puntajes, valorará a aquellos docentes que demuestren altos niveles de desempeño en la evaluación.
134. Una cultura con foco en las calificaciones y puntajes, no valorará a aquellos docentes que demuestren niveles de desempeño deficientes.
135. Docentes que obtienen resultados deficientes en la evaluación son etiquetados como flojos.
136. Profesora desearía que no se implementara la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos. De implementarse, querría que se acotara su extensión.
137. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos debe implementarse, no siendo calificada mediante puntaje (número). En su lugar, propone calificar mediante concepto.
138. La evaluación aplicada a docentes no debería calificar el desempeño mediante número, considerando que todos son profesionales de la educación.
139. Los instrumentos de evaluación empleados propenden a la comparación de docentes, en base a resultados obtenidos.
140. La comparación que promueve la evaluación implica que docentes cuyo puntaje alcanzado es inferior, se les haga sentir flojos.
-

141. La comparación propicia la creación de categorías de profesores, generando tensión y conflicto.
142. El estrés en profesores a consecuencia de la evaluación -trabajo adicional a las labores pedagógicas- no es considerado.
143. Teniendo en cuenta el estrés que genera la evaluación, ésta debiese entregar una observación en vez de puntaje.
144. El Sistema de Reconocimiento contribuye a generar un ambiente competitivo.
145. Un sistema de evaluación que entregara observaciones, retroalimentaciones consistentes y no implicara el progreso en tramos, no generaría discriminación entre docentes en cuanto a niveles de desempeño.
146. El sistema de evaluación como tal, es un modo de discriminación.
147. En el sistema escolar chileno está sumamente instaurada la calificación, por lo mismo, es difícil introducir modificaciones.
148. Modificar el arraigado valor a la evaluación en el sistema escolar implica un cambio de mentalidad.
149. Profesora expresa desacuerdo respecto a la calificación de estudiantes mediante nota. En su lugar, cree conveniente calificar por medio de observación, considerando el proceso.
150. Se torna necesario generar cambios respecto a formas de evaluación y calificación, a través de reformas.
151. Las formas de evaluación y calificación mediante número resultan arcaicas.
152. Los evaluadores deberían observar el desempeño profesional de un docente en la escuela, realizando una clase.
153. La evaluación debe sostenerse en la práctica pedagógica, pues así, es posible observar el desempeño real de un docente.
154. La observación de la práctica docente como evaluación es mucho más verídico que el desarrollo de los instrumentos que conforman el Sistema de Reconocimiento.
155. Según su experiencia, lo positivo del Sistema de Reconocimiento es la posibilidad que ofrece el instrumento Portafolio de reflexionar en torno a la propia práctica docente.
156. El proceso evaluativo propicia la comunicación entre docentes del mismo establecimiento educacional e -incluso- de otras instituciones de la comuna.
157. Lo negativo del Sistema de Reconocimiento es su carácter discriminador, a consecuencia del puntaje y promoción profesional a través de tramos.
158. El Sistema de Reconocimiento discrimina al categorizar a docentes, sin considerar los factores que puedan incidir en el desempeño.
-

Entrevista N°2

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Temprano.

1. La prueba de Ciencias Naturales (Segundo Ciclo, Educación Básica) evalúa conocimientos relativos a la Biología, Física y Química.
 2. Profesora obtuvo mejor resultado en los ejes temáticos de Química y Física, mientras que, en Biología -eje que creía dominar con mayor seguridad- el resultado obtenido fue deficiente.
-

3. Obtener un puntaje inferior en el eje temático que creía dominar con mayor seguridad fue parte de su experiencia.
 4. La Evaluación Docente permite medir las habilidades que presenta un profesor para planificar y evaluar.
 5. La Evaluación Docente recoge información referida a las prácticas pedagógicas. Así y todo, su forma y el cómo se entiende, llevan a concebirla como una evaluación punitiva.
 6. La presión que sienten los docentes por demostrar un nivel de desempeño adecuado, influye en la manera de plasmar con claridad en la evaluación las acciones que llevan a cabo en sus prácticas pedagógicas regulares.
 7. La auto presión por demostrar un nivel de desempeño óptimo en la evaluación causa estrés.
 8. La Evaluación Docente -específicamente- la clase grabada, constituye un proceso estresante.
 9. En el día a día, si un/a docente establece relaciones positivas con sus estudiantes y domina los contenidos de la disciplina que imparte, propiciará una clase fluida y un ambiente agradable.
 10. Profesora siente que en una clase grabada las acciones pedagógicas no necesariamente fluyen de la forma en cómo se llevan a cabo cotidianamente.
 11. La clase grabada es una mirada poco objetiva de lo que ocurre realmente en un aula de clases.
 12. Profesora siente que existe un distanciamiento entre la clase grabada (módulo del instrumento Portafolio) y la práctica pedagógica habitual.
 13. El Sistema de Reconocimiento es un proceso muy estresante.
 14. Los docentes tienen claridad de la relevancia de informar anticipadamente a sus estudiantes sobre el tipo de instrumento y criterios de evaluación, puesto que les es recordado en el sistema de evaluación docente.
 15. Los estudiantes deben ser informados sobre los criterios, contenidos y forma de evaluación que se les aplicará. Muy por el contrario, docente siente que la información entregada a profesores sobre la Evaluación Docente es incompleta.
 16. Profesora siente que hay aspectos relativos al proceso evaluativo que no son informados con claridad, quedando al azar. En efecto, serían interpretados de acuerdo a lo que cada docente cree apropiado.
 17. Profesora cree que la falta de claridad en ciertos aspectos del proceso evaluativo lleva a que algunos docentes no obtengan resultados óptimos en la Evaluación Docente.
 18. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos depende del nivel en que se desempeñe el docente y de la especialidad que haya cursado.
 19. Cada institución educativa posee sus propias particularidades y realidades, en función del territorio en que se emplace.
 20. Profesora sostiene que en ocasiones no es posible avanzar en el ámbito curricular, debido a las consideraciones contextuales de la institución educativa. Lo descrito, influiría negativamente en la actualización profesional de los docentes.
 21. Profesora siente que la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos perjudicaría a los docentes en lo que refiere a su progreso profesional.
 22. Profesora cree que si se aplicará únicamente una evaluación de conocimientos anual a los docentes se favorecería la actualización profesional en cuanto a conocimientos, estrategias y técnicas afines a la labor.
-

23. Dada su experiencia, ejercer la labor docente en los mismos niveles y cursos posibilita conocer a cabalidad los contenidos que se deben abordar, pero eso no asegura un buen desempeño en la prueba, ya que el rango de contenidos a evaluar es más amplio.
 24. Si se desea obtener resultados positivos en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos para avanzar en la carrera docente, es necesario destinar tiempo para estudiar los contenidos de los temarios publicados.
 25. Plantearse alcanzar resultados óptimos en el Sistema de Reconocimiento lleva a los profesores a la encrucijada de escoger centrarse en la preparación de los instrumentos evaluativos (Portafolio y prueba) o decantarse por el trabajo diario que implica la labor docente.
 26. Resulta difícil para los profesores cumplir con sus labores profesionales y participar de un proceso evaluativo, considerando el contexto actual, los múltiples requerimientos que implica el trabajo diario y la dedicación que exigen los instrumentos de evaluación.
 27. Se torna difícil para los docentes cumplir con sus labores y participar de un proceso evaluativo de manera exitosa.
 28. Estudiar y aplicar contenidos de forma sistemática lleva a los docentes a adquirir una mejor maestría de éstos, es decir, permite abordarlos de diferentes maneras.
 29. Profesora cree conveniente y lógico que los docentes fuesen evaluados a través de una prueba anual, dado que debiesen manejar aquellos conocimientos que se consideran en la evaluación.
 30. Profesora considera mucho más útil para el desarrollo profesional docente la Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos que el Portafolio.
 31. Profesora prefiere la aplicación de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos que la elaboración del Portafolio; puesto que, este último, no ha aportado a su desarrollo profesional, teniendo en cuenta que suele completarse el mismo instrumento cada cuatro años sin presentar innovación, se emplea el mismo mecanismo de corrección, proporcionando una retroalimentación con falencias.
 32. Según su experiencia, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es bastante extensa para ser desarrollada en la cantidad de tiempo asignado.
 33. Profesora siente que la cantidad de tiempo fijado para el desarrollo de la prueba fue insuficiente para ella, dada su extensión. Ahora bien, expresa que podría atribuirse a su percepción.
 34. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos evalúa principalmente conocimientos.
 35. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos presenta pocas preguntas relativas a habilidades.
 36. La prueba presenta algunas preguntas (cantidad mínima) referentes a formas de aplicar y desarrollar contenidos.
 37. En la prueba prevalecen preguntas enfocadas en evaluar conocimientos específicos, desde un punto de vista académico.
 38. Las preguntas de la prueba se enfocan mayoritariamente en evaluar conocimiento, por sobre habilidades o estrategias pedagógicas.
 39. El instrumento Portafolio persigue evaluar una clase ideal, debiendo planificar actividades para llevarlas a la práctica en un tiempo reducido, lo cual se aleja de la realidad, puesto que en el día a día una clase equivale a dos horas pedagógicas.
-

40. El instrumento Portafolio se caracteriza por su falta de flexibilidad. Ejemplo de ello, es la cantidad de caracteres que se asigna para la descripción de clases en el módulo 1 (planificación).
 41. La tarea de planificación presente en el módulo 1 del Portafolio es muy limitante, puesto que hay aspectos relevantes para la comprensión de la clase descrita que deben ser obviados, en función de la cantidad de caracteres a completar.
 42. La cantidad de caracteres que asigna la plataforma para la descripción de clases lleva a que docentes deban “cortar” (reducir) lo planificado, pudiendo dejar fuera aspectos relevantes.
 43. Profesora siente que los caracteres que asigna la plataforma para la descripción de clases es un problema, ya que limita la redacción.
 44. Profesora cree que los módulos que integran el instrumento Portafolio reflejan la totalidad de acciones que conciernen a un proceso educativo.
 45. La reflexión pedagógica contemplada en el Portafolio resulta sumamente pertinente.
 46. Docente cree que una debilidad del profesorado es traspasar al papel las acciones llevadas a cabo.
 47. El instrumento de evaluación Portafolio contempla actividades, habilidades y conocimientos docentes relativos a la planificación.
 48. Profesora considera apropiado el instrumento Portafolio, pues se condice con la labor docente diaria.
 49. El instrumento Portafolio es apropiado, ya que recoge las acciones pedagógicas cotidianas. No obstante, teniendo en cuenta su carácter evaluativo, lo completado se distancia de la práctica, siendo desarrollado aparte.
 50. La planificación de clases presentada en el Portafolio no necesariamente ha sido o será aplicada en la práctica, pues -al ser evaluada- demanda mayor preparación y sobre exigencia de los docentes.
 51. Los profesores desean realizar correctamente tanto la planificación de la unidad pedagógica como la evaluación que exige el Portafolio. Por tal motivo, recurren a revisiones repetidas de lo elaborado y a solicitar ayuda a colegas.
 52. El tiempo destinado para el desarrollo, la revisión y corrección de la planificación de clases del Portafolio obstaculiza que éstas puedan ser aplicadas durante el proceso de evaluación. Sin embargo, al saber que se trata de una evaluación, los docentes omitirían lo sucedido en la plataforma.
 53. Dada su experiencia, profesora siente que la entrevista por el evaluador par no propicia el diálogo entre pares.
 54. Profesora siente que tanto las preguntas como la labor del evaluador par limitan la activación de conocimientos del entrevistado.
 55. Los docentes poseen conocimientos de índole específicos y pedagógicos, los que en ocasiones precisan ser activados. Esta estrategia de activación no logra ser efectuada por el evaluador par.
 56. La labor del evaluador par se basa únicamente en las preguntas y en la pauta que emplea, que de las posibles respuestas e ideas que surjan en la entrevista.
 57. Si la respuesta del entrevistado no se ciñe a los puntos que establece la rúbrica de evaluación, será incorrecta.
 58. Profesora siente que el trabajo colaborativo guarda relación con un proceso de participación y diálogo. De acuerdo a ello, la entrevista por el evaluador par no promovería lo descrito.
-

59. El evaluador par formula preguntas al docente evaluado durante la entrevista, cumpliendo una labor estructurada y poco flexible.
 60. Una dificultad asociada al proceso evaluativo guarda relación con las fechas definidas para su elaboración.
 61. El término del año escolar implica estrés en docentes.
 62. Si bien, la elaboración del instrumento Portafolio comienza en el mes de julio y su finalización está programada para octubre, coincide con el término del primer semestre y la planificación curricular del segundo semestre.
 63. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos se rinde generalmente en el mes de diciembre, coincidiendo con la finalización del año escolar. De esta manera, se torna un proceso estresante y desventajoso.
 64. Profesora desconoce ventajas y aspectos positivos vinculados al proceso evaluativo.
 65. Los docentes no disponen de tiempo para desarrollar los instrumentos evaluativos en sus espacios de trabajo.
 66. En la escuela no se dan oportunidades (tiempo) para elaborar los instrumentos que conforman el Sistema de Reconocimiento, puesto que el trabajo administrativo a cumplir por docentes ocupa gran parte del tiempo disponible para esa acción.
 67. Los docentes deben completar el instrumento Portafolio en sus hogares, pues carecen de tiempo para desarrollar esta acción en sus horarios de trabajo. Consiguientemente, implica estrés, agotamiento y bloqueo en docentes.
 68. Profesora siente que las fechas estipuladas para la elaboración y rendición de los instrumentos evaluativos y la falta de tiempo en sus lugares de trabajo para dicha acción, configuran aspectos negativos.
 69. Profesora vislumbra oportunidades para el desarrollo profesional en la prueba, no así, en los otros instrumentos.
 70. El Informe de Evaluación Individual da a conocer principalmente los aspectos negativos en base a la evidencia enviada, además de asignar a los docentes un nivel de desempeño (Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado).
 71. El Informe de Evaluación Individual destaca principalmente las debilidades identificadas en los docentes.
 72. De acuerdo a comparaciones de Informes de Evaluación Individual recibidos por docentes, éstos constatan sugerencias genéricas.
 73. Las sugerencias que brinda el Informe de Evaluación Individual no se ajustan a la evidencia específica enviada por docentes, sino más bien, se caracteriza por su generalidad.
 74. Profesora señala haber recibido observaciones generales. Si bien, reconoce las debilidades que identificaron en su labor, las observaciones brindadas serían exactas a las recibidas por otros profesores.
 75. El Informe de Evaluación Individual proporciona una mirada general y entrega observaciones genéricas respecto a evidencias totalmente diferentes.
 76. El Informe de Evaluación Individual no entrega observaciones específicas de las evidencias enviadas por docentes.
 77. Profesora expresa no sentir dudas respecto a la objetividad y confiabilidad de la corrección del Portafolio.
 78. La corrección del Portafolio es realizada por profesores que se desempeñan en el nivel e imparten alguna asignatura afín al docente cuyo instrumento revisarán. Sin embargo, no todos los correctores han participado del proceso evaluativo.
-

79. Que la corrección del Portafolio sea realizada por docentes que no han participado del proceso evaluativo genera desconfianza.
80. Las rúbricas empleadas para la corrección del Portafolio gozan de objetividad, pues han sido construidas por equipos capacitados.
81. Profesora siente que los correctores de Portafolio debiesen ser docentes que han tenido la experiencia de ser evaluados. De este modo, el proceso evaluativo tendría mayor objetividad.
82. Profesora considera que haber participado de un perfeccionamiento de evaluación le sirvió para afrontar positivamente el proceso evaluativo. A su vez, le permitió identificar debilidades.
83. El trabajo colaborativo entre docentes ayuda a enriquecer el cúmulo de conocimientos afines a la elaboración del Portafolio.
84. Si bien el Portafolio es conocido por los profesores, pues -se viene aplicando hace tiempo atrás- sigue siendo algo novedoso y poco asimilado como parte de la labor docente.
85. En el fondo, el instrumento Portafolio es considerado por los docentes como una amenaza.
86. Profesora cree que todos los docentes deberían ser evaluados, sin embargo, siente que la forma en que se aplican los instrumentos evaluativos no corresponde.
87. Profesora preferiría que fuesen a evaluarla a su lugar de trabajo, durante el desarrollo de una unidad pedagógica completa.
88. La actual forma de Evaluación Docente no es del gusto de la profesora.
89. Profesora cree que la Evaluación Docente sería más objetiva si considerará una unidad pedagógica completa, y no sólo tres clases.
90. Profesora reconoce que haber participado del proceso evaluativo ha sido útil para su práctica docente en algunos aspectos.
91. El proceso evaluativo contribuye a la búsqueda de actividades y diferentes estrategias para abordar contenidos. Igualmente, propicia la actualización docente en cuanto a recursos pedagógicos y el uso de tecnología.
92. Profesora cree que participar del proceso evaluativo es beneficioso, ya que genera un cierto aprendizaje.
93. De acuerdo a su experiencia, cree que las consideraciones contextuales requeridas en el Portafolio, no han sido tan significativas para su labor pedagógica.
94. La descripción de consideraciones contextuales no tendría gran relevancia, pudiéndose deber al enfoque que le asigna la evaluación o a la forma en que son comprendidas y abordadas por los docentes.
95. Las consideraciones contextuales configuran un aspecto sumamente importante, no obstante, no serían relacionadas al momento de la corrección con la otra información completada por docentes en el Portafolio.
96. Profesora expresa que, en el caso de las escuelas públicas, las consideraciones contextuales a detallar son bastantes.
97. Al efectuar la revisión de reflexiones sobre estrategias empleadas, los correctores no relacionarían lo detallado con las consideraciones contextuales.
98. Profesora siente que las consideraciones contextuales son importantes, sin embargo, no lo serían para la evaluación.
99. Dada su experiencia como correctora de Portafolio, las evidencias presentadas por los docentes son revisadas de acuerdo a rúbricas, obviando las consideraciones contextuales.
-

100. Profesora cree que la prueba ha sido relevante para sus prácticas educativas, ya que le ha permitido activar y actualizar conocimientos (refrescar).
101. Según su experiencia, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos ha propiciado su actualización en el ámbito profesional.
102. Profesora no identifica aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el proceso evaluativo.
103. Si bien, se lleva a cabo trabajo colaborativo en la escuela y jefa de UTP brinda ayuda a los evaluados, no existen instancias formales y efectivas de apoyo.
104. Profesora ha recibido información general sobre la evaluación por medio de reunión, pero no ha evidenciado instancias formales de apoyo por parte de la institución educativa.
105. Profesora manifiesta revisar sólo en ocasiones las páginas web asociadas al proceso evaluativo, debido a conexión inestable a internet en su hogar.
106. La plataforma DocenteMás debe utilizarse para completar el Portafolio.
107. Presentar dificultades al realizar avances en la plataforma debido a problemas de internet ha sido parte de su experiencia.
108. Destinar tiempo para traspasar nuevamente sus escritos a la plataforma, ya que sus avances no fueron guardados por problemas de conexión a internet ha sido parte de su experiencia.
109. El acceso a las páginas web asociadas al proceso evaluativo requieren de conexión a internet, lo cual no está cubierto para todos.
110. Profesora sostiene que, si tuviese una buena conexión a internet y el tiempo para ingresar a las páginas web oficiales de la evaluación, las revisaría y aprovecharía.
111. Cuando se encontraba en funcionamiento la Corporación de Educación, los docentes evaluados recibían información, respaldo y apoyo de parte del Colegio de Profesores comunal.
112. Docentes no reciben apoyo para el desarrollo de la Evaluación Docente, luego del traspaso al Servicio Local.
113. A los docentes no se les ofrece tiempo en las instituciones educativas para desarrollar el proceso evaluativo.
114. Las tareas del Portafolio a simple vista son pocas, pero demandan tiempo y un exhaustivo análisis.
115. Profesora siente que los docentes no disponen de tiempo e instancias en sus lugares de trabajo para completar el Portafolio.
116. De acuerdo a su experiencia, el Sistema de Reconocimiento propicia el trabajo colaborativo, aspecto estipulado en la ley N° 20.903.
117. Profesora siente que el trabajo colaborativo se lleva a cabo constantemente de manera informal en las instituciones educativas.
118. El trabajo colaborativo del Portafolio termina siendo realizado por los docentes, por el hecho de incrementar los resultados de la evaluación.
119. Profesora cree que muy pocas veces los trabajos colaborativos presentados por los docentes en el Portafolio corresponden efectivamente a experiencias de esta índole, en lo que respecta a desarrollo y resultados.
120. El trabajo colaborativo presentado por los docentes se considera sólo si favorece el resultado final del Portafolio.
121. Profesora cree que el módulo de trabajo colaborativo del Portafolio no logra reflejar de manera efectiva aquellas experiencias colaborativas que se dan en la escuela.
-

122. Profesora cree que el módulo de trabajo colaborativo podría ser evaluado por el director del establecimiento educacional en donde se desempeñe el docente evaluado, considerando experiencias colaborativas que se realizan en consejos de reflexión.
123. El módulo de trabajo colaborativo debiese ser corregido por personas que integren la misma comunidad educativa del evaluado. Así, sería más productivo.
124. Profesora siente que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento y el tramo asignado no se condicen con su desempeño profesional en el día a día.
125. Las clases grabadas han sido preparadas por la profesora al igual que todas las que realiza en el día a día, no obstante, la presión de la evaluación ha interferido durante el desarrollo de éstas.
126. La clase grabada tiende a ser muy estructurada.
127. Durante la grabación de la clase (módulo 2) los estudiantes no se sienten libres. Por ello, no actúan de manera espontánea.
128. De acuerdo a su experiencia, el mismo contenido abordado en la clase grabada es trabajado en otras, generándose un ambiente absolutamente distinto, prevaleciendo una participación excelente de los estudiantes.
129. Profesora siente que el resultado obtenido en la evaluación no es congruente con todas las acciones que implica la labor docente, el trabajo en aula que debe cumplir, y las relaciones humanas que establece.
130. La relación docente- estudiantes no se da de manera estructurada. Al contrario, se da de forma natural.
131. Profesora ha logrado generar relaciones de cercanía con sus estudiantes, promoviendo la participación de todos, incluidos aquellos que no participan en otras asignaturas.
132. Profesora logra generar relaciones de cercanía y cordialidad con sus estudiantes. Sin embargo, durante la grabación de la clase esto no se da, pues la situación le genera nervios y los estudiantes se sienten cohibidos.
133. Profesora siente que la clase grabada no representa ni refleja en nada su desempeño diario.
134. Profesora ha tenido altas expectativas respecto a futuros resultados del instrumento Portafolio.
135. Sentir durante el proceso evaluativo que el Portafolio está siendo elaborado excelentemente, pues se han revisado los indicadores y orientaciones publicadas, ha sido parte de su experiencia.
136. Profesora ha esperado recibir un mejor resultado en el instrumento Portafolio.
137. Los instrumentos de evaluación publicados –específicamente- las rúbricas, no dan cuenta de la totalidad de indicadores que se consideran en la corrección.
138. Las rúbricas publicadas no estarían bien especificadas. De este modo, serían interpretadas por los docentes de distintas formas, pues no hay una persona encargada de guiar u orientar a los docentes respecto al uso y la comprensión de éstas.
139. Profesora trata de elaborar el instrumento Portafolio de la mejor forma posible.
140. La idea de mejorar las evidencias enviadas del Portafolio en un siguiente proceso evaluativo está latente, sin embargo, resulta dificultoso de concretar.
141. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación son de importancia para los docentes, ya que, de ellos depende el encasillamiento profesional.
142. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación encasillan y ponen al evaluado en el punto de mira.
-

143. Obtener el nivel de desempeño Básico complica a los docentes.
144. Alcanzar experiencia, madurez y consciencia sobre la intención del proceso evaluativo -medir y encasillar- permite atribuir menor relevancia al obtener un nivel de desempeño Básico.
145. Un docente joven y principiante no es indiferente al hecho de obtener un nivel de desempeño Básico.
146. Profesora manifiesta haber obtenido el nivel de desempeño Básico en su primera evaluación, lo cual fue bastante complicado.
147. Obtener un nivel de desempeño Básico en la primera evaluación y dudar de sus capacidades profesionales en lo que respecta a mejorar durante el próximo proceso evaluativo, considerando el tiempo de dedicación invertido, fue parte de su experiencia.
148. En base a lo estipulado en la Ley, obtener resultados deficientes pone en riesgo la estabilidad laboral, lo cual, resulta desmoralizante.
149. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y, consecuentemente, el tramo del desarrollo profesional asignado influye en la continuidad laboral de un docente.
150. La continuidad laboral de un docente no debería ser perjudicada por la evaluación, pues existen instancias de perfeccionamiento para subsanar debilidades profesionales.
151. De acuerdo a la Ley, obtener un nivel de desempeño Insatisfactorio por segunda vez, implicaría ser puesto a disposición.
152. El encasillamiento en tramos resulta muy punitivo para los docentes.
153. El Sistema de Reconocimiento genera competitividad entre docentes, en vez de favorecer experiencias colaborativas.
154. El Sistema de Reconocimiento genera competitividad, constituyendo un efecto contrario al que se requiere para trabajar y construir en un espacio educativo.
155. Profesora cree que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado influyen en el reconocimiento profesional de un docente.
156. Al obtener resultados óptimos en los instrumentos de evaluación, la autoestima y percepción a nivel personal y profesional se ven fortalecidas.
157. El Sistema de Reconocimiento es punitivo, por ende, obtener un nivel de desempeño Insatisfactorio o Básico conlleva cuestionar y valorar negativamente la labor profesional ejercida.
158. El Sistema de Reconocimiento genera competencia a nivel profesional entre docentes.
159. Los docentes tienden a compararse según los niveles de desempeño alcanzados, lo cual genera incomodidad y malestar.
160. Profesora cree que el Sistema de Reconocimiento es una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa.
161. Participar en el Sistema de Reconocimiento posibilita adquirir aprendizajes sobre nuevas estrategias y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas.
162. El problema del Sistema de Reconocimiento es que se añade a las obligaciones y deberes profesionales en la escuela, interviniendo en los niveles de estrés y preocupación del profesorado.
163. Profesora cree que el tiempo destinado para el cumplimiento de la elaboración del Portafolio es suficiente, siempre y cuando, los docentes pudiesen realizar avances en sus horas no lectivas.
-

164. Un problema asociado al Sistema de Reconocimiento es que los docentes evaluados no siempre disponen de sus horas no lectivas para poder llevar a cabo avances, pues deben realizar reemplazos en sus lugares de trabajo.
165. No disponer de las horas no lectivas para avanzar en la elaboración del Portafolio genera malestar y una mala disposición hacia el trabajo, pues no se considera y respeta que el docente debe cumplir con la evaluación.
166. El no disponer de las horas no lectivas para realizar avances del Portafolio debido a tener que cumplir reemplazos, provoca malestar y rechazo hacia el instrumento Portafolio.
167. A los docentes evaluados les molesta que dispongan de sus horas no lectivas para realizar otras obligaciones (reemplazar).
168. A los docentes evaluados les molesta que en las instituciones educativas no consideren que el Sistema de Reconocimiento es un proceso relevante. Si bien, no cuenta con la aprobación de todo el profesorado, dicho proceso determina el futuro laboral docente.
169. El Sistema de Reconocimiento determina los ingresos laborales percibidos.
170. El hecho de no respetar los tiempos (horas no lectivas) de los docentes que están participando del proceso evaluativo contribuye a generar una visión adversa del instrumento Portafolio.
171. El no disponer de las horas no lectivas para avanzar en el Portafolio y estudiar para la prueba lleva a los docentes a la búsqueda de otras alternativas. Ejemplo de ello, es la compra de temarios hechos.
172. Algunos aspectos completados en los módulos que conforman el Portafolio se distancian de lo realizado en el aula de clases, atribuyéndolo al deseo de obtener un resultado positivo en la evaluación.
173. Profesora cree que las reflexiones pedagógicas completadas por los docentes en el Portafolio no necesariamente se condicen con la realidad.
174. El escaso tiempo de horas no lectivas para destinar a la redacción de reflexiones pedagógicas en base a los resultados de la evaluación aplicada a los estudiantes, hace que lo descrito se distancie de la realidad.
175. Profesora cree posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad.
176. Todas las evaluaciones estandarizadas –incluidos los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento- miden los aprendizajes adquiridos.
177. Los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento son estandarizados.
178. La labor docente es sumamente amplia.
179. Profesora siente que la aplicación de instrumentos estandarizados para evaluar la labor de docentes que se desempeñan en diversos contextos geográficos no sirve.
180. La aplicación de instrumentos evaluativos estandarizados para medir la labor docente en diferentes contextos geográficos explicaría que los resultados no sean los esperados.
181. El Sistema de reconocimiento califica y cuantifica el desempeño profesional de los docentes.
182. De acuerdo a su experiencia, el proceso evaluativo debiese incorporar cambios.
183. Profesora cree que ciertos aspectos del proceso evaluativo deberían mejorar.
184. Los docentes pueden desarrollar la evaluación excelentemente, no dando cuenta de lo que ocurre realmente en el aula de clases.
-

185. Los docentes debiesen ser evaluados de manera distinta. Al respecto, profesora propone que el proceso tuviese una duración de tres meses, focalizándose en la realidad y no únicamente en el papel.
186. Los evaluadores deberían presentarse en las instituciones educativas y observar las clases del evaluado. A su vez, sería positivo que los docentes enviaran sus instrumentos de evaluación, para ser revisados y retroalimentados durante el proceso.
187. El Sistema de Reconocimiento debe ser un proceso de aprendizaje.
188. Una retroalimentación entregada con posterioridad al desarrollo del proceso evaluativo, difícilmente propiciará la mejora de la labor docente.
189. Profesora cree apropiado que los correctores de Portafolio revisaran las evidencias a medida que estas son enviadas e hicieran retroalimentación durante el proceso. Así, los docentes podrían realizar ajustes o adecuaciones.
190. Recibir la retroalimentación durante el proceso evaluativo permitiría a los docentes ajustar y adecuar sus avances, configurando una instancia real de aprendizaje.
191. Sería ideal que el Sistema de Reconocimiento aportara al desarrollo profesional docente.
192. Profesora desconoce aportes del Sistema de Reconocimiento en su desarrollo profesional.
193. Obtener un nivel de desempeño óptimo luego de haber enviado evidencias de calidad, no necesariamente asegura mantener ese desempeño hasta la próxima evaluación.
194. El Sistema de Reconocimiento podría aportar al desarrollo profesional, siempre y cuando, los docentes que obtengan un nivel de desempeño óptimo luego de haber enviado evidencias de calidad, mantuviesen ese desempeño hasta la próxima evaluación.
195. La Evaluación Docente se aísla de la realidad de los profesores.
196. Los profesores deben destinar mucho tiempo para desarrollar los módulos de la Evaluación Docente adecuadamente. Pues bien, no disponen habitualmente de dicho tiempo para aplicar los conocimientos adquiridos.
197. El Sistema de Reconocimiento es un proceso muy solitario.
198. Los docentes sienten desconfianza y temor de mostrar y compartir sus prácticas pedagógicas.
199. Profesora siente que cuando un docente comparte sus prácticas pedagógicas y realiza aportes, no hay una recepción adecuada de parte de los otros profesionales que integran la comunidad educativa.
200. Los docentes sienten desconfianza de mostrar sus avances en el Portafolio a otros profesionales de la educación, incidiendo negativamente en el fortalecimiento del trabajo colaborativo.
201. Los docentes recurren solicitando orientaciones durante el proceso evaluativo a aquellas personas que tienen cercanía y confianza.
202. Profesora cree que los docentes no suelen compartir sus avances del Portafolio, por el temor de que otros perciban sus debilidades, clara muestra de inseguridad.
203. Los docentes sienten mucha inseguridad durante el proceso evaluativo, lo cual va en contra del trabajo colaborativo.
204. No hay trabajo colaborativo si los docentes no se sienten seguros y no hay un ambiente de confianza.
205. Profesora quisiera que le evaluaran el desarrollo de una unidad pedagógica completa, y no sólo tres clases, con el propósito de abordar el contenido correctamente.
-

206. La Evaluación Docente debería ser flexible, permitiendo que los docentes puedan aplicar efectivamente lo solicitado (clases- evaluación- trabajo colaborativo), para luego medirlos de acuerdo a la realidad y contexto en que se desempeñen.
207. La Evaluación Docente debería considerar el desarrollo de una unidad pedagógica completa.
208. La Evaluación Docente debería evaluar idealmente las actividades, recursos, herramientas e instrumentos de evaluación que se aplican durante una unidad pedagógica completa.
209. La Evaluación Docente debería corroborar si efectivamente los estudiantes aprendieron aquello que se declaró en la plataforma, pues así, sería más objetiva.
210. La Evaluación Docente debe ser más objetiva.
211. Es necesario que la Evaluación Docente forme parte del trabajo, y no sea un proceso aislado.
212. Es necesario que la Evaluación Docente sea desarrollada por los profesores durante sus horas no lectivas. Así, dejaría de concebirse como una carga de estrés, al tener que completarse en el hogar.
213. Dada su experiencia, 40- 45 minutos aproximadamente no son suficientes para la clase grabada.
214. Profesora sostiene que la clase grabada debe considerarse en la evaluación, sin embargo, cree pertinente sustituir al camarógrafo por la instalación y programación de una cámara, a fin de propiciar la fluidez de la clase.
215. Los docentes de Primer a Octavo Año Básico están acostumbrados a planificar clases de una hora y media, pues deben flexibilizar el tiempo en función del logro del Objetivo de Aprendizaje a tratar.
216. La clase grabada debe realizarse en un período más extenso y no en 40 minutos aproximadamente. De esta forma, sería posible que los docentes resolvieran dificultades que suscitan durante una clase.
217. Si la clase grabada fuese durante un período de tiempo más extenso, los docentes tendrían la posibilidad de resolver dificultades asertivamente, sin que éstas terminen siendo una traba para el desarrollo de la clase.
218. Presentar dificultad en el funcionamiento del proyector durante la clase grabada fue parte de su experiencia. Esta situación suele solucionarse rápidamente en el día a día, sin embargo, profesora sintió nervios frente a lo ocurrido.
219. La clase grabada se caracteriza por ser sumamente estructurada y poco flexible.
220. La clase grabada debe ser flexible y con una duración más extensa. Igualmente, sería ideal que existan espacios habilitados para la grabación, a fin de favorecer la naturalidad y que el docente no sienta una presión excesiva.
221. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es difícil, no obstante, considera contenidos que los docentes deben poseer.
222. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos debiese aplicarse de manera regular.
223. Profesora cree pertinente que el Sistema de Reconocimiento consista únicamente en la aplicación de la prueba.
224. Profesora siente que el Portafolio no debiese considerarse, puesto que los docentes son profesionales que poseen herramientas y la experiencia que brinda el trabajo en aula.
225. Profesora siente que el Sistema de Reconocimiento sería perfecto si sólo consistiera en la aplicación de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos.
-

Entrevista N°3

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Avanzado.

1. Profesora ha participado dos veces del proceso evaluativo.
2. Profesora no recuerda los puntajes obtenidos en la Evaluación Docente. Sí, en ambos procesos se le ha asignado el nivel de desempeño Competente.
3. Profesora se encuentra encasillada en el tramo Avanzado.
4. En su primer proceso evaluativo sólo desarrolló el instrumento Portafolio y no la prueba, pues -ésta última- no era obligatoria; sin embargo, permitía acceder a un mejor tramo de encasillamiento.
5. Aquellos docentes que rindieron la prueba que se aplicaba con antelación a la “Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos” fueron encasillados en mejores tramos que aquellos que no la rindieron.
6. Profesora sostiene que la prueba que se aplicaba antes de la “Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos” se llamaba AVDI.
7. Los resultados de la prueba AVDI fueron considerados en el proceso inicial de encasillamiento de los docentes. Por tanto, aquellos que no habían rendido dicha evaluación, se les asignó un tramo inferior.
8. Profesora no rindió la prueba AVDI.
9. Profesora recuerda que aquellos docentes que se inscribían y rendían la prueba que se aplicaba antes de la “Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos”, recibían incentivo económico.
10. El proceso evaluativo no refleja realmente la labor docente.
11. Los instrumentos de evaluación no recogen la influencia de un docente en el proceso educativo de los estudiantes.
12. La Evaluación Docente representa sólo una unidad pedagógica, por tanto, no es una muestra del esfuerzo diario de los profesores, ni de los aprendizajes y avances que alcanzan los estudiantes.
13. En una clase o una unidad pedagógica no siempre es posible evidenciar aprendizajes o avances en los estudiantes.
14. La Evaluación Docente no tiene relación con las acciones que realiza un profesor realmente.
15. La prueba recoge los conocimientos de los docentes, lo cual, es necesario medir.
16. Todos los profesores deben poseer conocimientos básicos para poder desempeñar su función, por ello, la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es necesaria.
17. Profesora siente que el instrumento Portafolio no es necesario, de hecho, expresa no entender su intención.
18. El desarrollo del Portafolio debe estar completamente referido al Marco para la Buena Enseñanza.
19. Resulta inverosímil que algunos profesores obtengan niveles de desempeño óptimos, siendo que su trabajo cotidiano no es llevado a cabo de forma adecuada.

20. El hecho de que algunos docentes obtengan niveles de desempeño óptimos, siendo que su trabajo cotidiano no es llevado a cabo idóneamente, da a entender que el instrumento Portafolio no está correcto.
 21. Profesora cree que el proceso evaluativo resulta ser estresante para todos los docentes.
 22. El proceso evaluativo es estresante desde el momento en que a un docente se le informa que será evaluado, ya que no se ofrece el tiempo para completarlo en las horas de trabajo.
 23. Los docentes deben realizar todas las tareas que conforma el Portafolio después del trabajo, lo cual es estresante y cansador.
 24. Profesora siente que completar el Portafolio no necesariamente es una experiencia en la que se adquieran más aprendizajes, ya que recoge las acciones que se realizan diariamente.
 25. El Portafolio es estresante -ya que- en determinadas fechas, se deben enviar ciertos productos (tareas), generando que docentes se sientan exhaustos al término del proceso.
 26. El Sistema de Reconocimiento evalúa principalmente conocimientos disciplinares.
 27. El Sistema de Reconocimiento evalúa que un docente posea un buen vocabulario técnico, además de saber y aplicar conceptos.
 28. El Sistema de Reconocimiento no necesariamente se centra en los conocimientos pedagógicos, pues -éstos- implican más que conceptos y significados.
 29. Profesora siente que los módulos que integran el Portafolio no son tan representativos de la labor docente, porque -básicamente- los profesores no sólo planifican, sino que también realizan adecuaciones a éstas, en función de sus estudiantes.
 30. La Evaluación Docente no permite a los profesores adecuar sus planificaciones en base a las necesidades de los estudiantes, ya que deben ser entregadas en fechas establecidas. Sumado a lo anterior, la unidad pedagógica consta sólo de tres clases.
 31. La Evaluación Docente no está relacionada con la realidad de los profesores, ya que es habitual retomar contenidos para luego continuar, aspecto no considerado en el módulo de planificación.
 32. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es adecuada.
 33. La reflexión solicitada en el Portafolio está ligada a la realidad docente, no así, la planificación de la unidad pedagógica.
 34. Probablemente quienes elaboran los instrumentos de evaluación desconocen como es el proceso de planificación docente.
 35. De acuerdo a su experiencia, la entrevista por el evaluador par no es una instancia de reflexión o diálogo. En efecto, el evaluador realiza preguntas y espera que el evaluado responda.
 36. Dada su experiencia, profesora expresa que en la entrevista por el evaluador par no se genera un diálogo que contribuya a que el entrevistado se sienta en un ambiente grato para reflexionar o abordar temas profundamente.
 37. Profesora sostiene que durante la entrevista el evaluador par no la miraba, ya que escribía y no estaba tan próxima a ella. Añade no tener certeza de que escribiera toda su respuesta, ya que el espacio era reducido. Al respecto, no aclaró su duda, ya que estaba nerviosa.
 38. Profesora señala que no hay una instrucción respecto a si es posible preguntar al evaluador sobre lo registrado y revisarlo (mirar). Respecto a la entrevista, sólo se sabe que irá un par a realizar preguntas.
-

39. El entrevistado sabe que está siendo evaluado, por tanto, está en una posición distinta respecto del entrevistador. Lo mencionado, lleva a no realizar consultas sobre el proceso, para evitar que el entrevistador pueda molestarse, repercutiendo en la evaluación.
 40. El docente evaluado tiene muchas inseguridades, más aún -en la primera evaluación- pues desconoce a lo que se enfrenta en la entrevista por el evaluador par.
 41. El evaluador par realiza preguntas y escribe las respuestas.
 42. De acuerdo a su experiencia en dos procesos evaluativos, la entrevista por el evaluador par no es una instancia en donde uno pueda sentirse cómodo.
 43. No sentirse cómoda durante la entrevista por el evaluador par ha sido parte de su experiencia.
 44. Profesora sostiene que algunos evaluadores pares ofrecen ayuda, guían la conversación o dan ciertos lineamientos a los docentes que están siendo evaluados, no obstante, su experiencia fue lo contrario.
 45. Profesora manifiesta haber contestado las preguntas de la entrevista. Al finalizar sus respuestas, el evaluador le señalaba si agregaría algo más. Si su respuesta era no, pasaban a la siguiente pregunta, lo cual fue “terrible” para la docente.
 46. Una de las facilidades de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es que el resultado depende netamente del docente, de sus conocimientos y tiempo de estudio dedicado.
 47. El resultado de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos no depende de lo que otra persona vea en el docente evaluado, como ocurre en el Portafolio, en donde el resultado es producto de la evaluación que hace una persona, sin conocer a cabalidad el contexto del docente.
 48. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos depende netamente de lo que haya estudiado el docente evaluado, de sus saberes y el cómo aplique sus conocimientos.
 49. Los docentes no disponen del tiempo necesario de estudio para la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, tornándose una dificultad.
 50. A los docentes no les ofrecen momentos en sus lugares de trabajo para desarrollar el proceso evaluativo (estudiar para la prueba y completar el Portafolio), siendo una dificultad.
 51. La prueba es aplicada a final de año, coincidiendo con el cierre del año escolar. Por consiguiente, se hace difícil estudiar y cumplir con las labores pedagógicas.
 52. El cierre del año escolar es caótico para aquellos docentes que deben estudiar para la evaluación y dar cumplimiento a sus labores profesionales.
 53. Profesora cree que la información recibida en el Informe de Evaluación Individual no es para nada clara, de hecho, consideró solicitar una nueva revisión.
 54. Haber recibido en el Informe de Evaluación Individual un párrafo idéntico al que recibieron otros docentes de distintas comunas fue parte de su experiencia.
 55. Genera desconfianza hacia la revisión el recibir en el Informe de Evaluación Individual información exacta a la de otros docentes de distintas comunas.
 56. Los docentes esperan que en el Informe de Evaluación Individual se les describan sus fortalezas y debilidades, en vez de recibir información estándar.
 57. No se entiende a qué apunta el Informe de Evaluación Individual.
 58. De acuerdo a su experiencia, el Informe de Evaluación Individual no ayuda a mejorar las debilidades profesionales.
-

59. Recibir un comentario estandarizado y cerrado no contribuye a mejorar las prácticas pedagógicas.
 60. El hecho de que docentes que desempeñan labores en comunas y cursos distintos reciban el mismo comentario no da confianza ni facilita entender los aspectos a mejorar.
 61. Recibir un comentario estándar en el Informe de Evaluación Individual genera desconfianza y un cuestionamiento hacia la revisión.
 62. Profesora no duda de que docentes puedan presentar las mismas debilidades, sin embargo, es esperable de que la retroalimentación sea individual, en base a los productos que cada uno envió.
 63. Las evidencias que cada profesor sube a la plataforma son individuales, por tanto, la retroalimentación debiese ser diferente.
 64. Profesora siente que la corrección del Portafolio depende del juicio de la persona encargada de su revisión.
 65. La corrección del Portafolio nunca va a ser del todo justa ni equitativa, pues depende de la opinión de la persona que lo revisa.
 66. La Evaluación docente no demuestra el desenvolvimiento profesional de un profesor.
 67. La Evaluación Docente es muy subjetiva, pues depende del criterio de la persona que evalúa (corrector).
 68. Los docentes son evaluados de acuerdo a cómo son vistos por los correctores.
 69. Profesora señala que en los dos procesos evaluativos de los que participó, no recibió los criterios que se emplearían en la posterior corrección de sus instrumentos.
 70. Las rúbricas que se emplearán en la corrección del instrumento Portafolio llegan a los docentes que están siendo evaluados de forma ilegal “pirata” o mediante profesores que han participado del proceso con anterioridad.
 71. Los docentes evaluados reciben el manual de Portafolio y los contenidos que se considerarán en la prueba.
 72. Los docentes evaluados desconocen la rúbrica con que evaluarán su Portafolio.
 73. Profesora dice conocer la página web oficial de la Evaluación Docente.
 74. Contactarse con el centro de llamados de la Evaluación Docente, y no obtener respuesta sobre lo que se debe hacer para su tranquilidad ha sido parte de su experiencia.
 75. Conocer en profundidad los planes y programas, decretos, contenidos y el Marco para la Buena Enseñanza facilita participar del proceso evaluativo.
 76. Trabajar empleando bibliografía referida a estrategias de lectoescritura facilita llevar a cabo el proceso evaluativo (Primer ciclo, generalista).
 77. Estar informado y leer sobre temáticas de género y equidad ayuda en la evaluación (Primer ciclo, generalista).
 78. En la prueba aparecen preguntas abiertas referidas a lectoescritura, conciencia fonológica y estrategias y habilidades necesarias para su desarrollo (Primer ciclo, generalista).
 79. Si los docentes desean contestar correctamente las preguntas de desarrollo que aparecen en la prueba, deben destinar mucho tiempo. Sumado a lo anterior, se encuentran preguntas de selección múltiple.
 80. Profesora cree recordar que la prueba presenta más de 40 preguntas.
 81. El tiempo asignado para la rendición de la prueba es poco, considerando su extensión y los nervios que pueden sentirse ante la evaluación.
 82. Profesora cree que es importante que los docentes sean evaluados.
-

83. Profesora no se niega a ser evaluada, pues cree que todos los docentes deben demostrar estar aptos para enseñar.
 84. Los docentes deben encontrarse aptos para enseñar, teniendo en cuenta su implicancia en la formación de personas.
 85. Los docentes necesitan estándares básicos para poder ejercer su labor, al igual que otros profesionales que tienen a cargo una vida.
 86. Profesora cree que el tipo de evaluación empleado no contribuye a la mejora de su labor, pues sólo genera estrés y ansiedad ante los resultados.
 87. El proceso evaluativo no deja un conocimiento o aprendizaje más profundo.
 88. Profesora cree que la reflexión pedagógica es la tarea más importante -tomando en cuenta ambos instrumentos evaluativos- pues, no todos los docentes lo hacen.
 89. Hay docentes que cumplen la labor de preparar guías y actividades -quedándose sólo allí- pues no promueven el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes.
 90. La reflexión pedagógica en torno a la labor ejercida y a los aprendizajes de los estudiantes es sumamente importante.
 91. Profesora destaca el trabajo colaborativo como uno de los aspectos del proceso evaluativo más útiles para su práctica docente.
 92. El trabajo colaborativo entre docentes y otros profesionales de la educación (PIE- Ley SEP), ayuda a comprender el cómo podemos influir y ser influenciados por otros, además de contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
 93. De acuerdo a su experiencia, el apoyo, la entrega de directrices y consejos respecto al proceso evaluativo proviene de colegas que ejercen labores en el mismo establecimiento educacional.
 94. Los colegas (docentes) ayudan en la redacción de la evaluación.
 95. El Colegio de Profesores ha impartido curso sobre la Evaluación Docente, no obstante, la información acerca de esta instancia no llega a todos.
 96. El CPEIP ofrece acompañamiento a profesores novatos.
 97. Profesora sostiene que el CPEIP brinda acompañamiento únicamente a docentes que se están iniciando en la Carrera Docente. Dicha iniciativa se implementó con posterioridad a su primera evaluación.
 98. La iniciativa de acompañamiento a docentes principiantes coincide con la implementación de la carrera docente.
 99. Dada su experiencia, el apoyo recibido durante el desarrollo del proceso evaluativo proviene de los colegas.
 100. Profesora se contactó con el centro de llamados para preguntar acerca de la evaluación. Al respecto, no quedó satisfecha, pues sus dudas no fueron resueltas.
 101. Los docentes siempre están “como en el aire” respecto a la evaluación, puesto que en ocasiones el centro de llamados colapsa, impidiendo que todas las llamadas sean recibidas.
 102. El manual del Portafolio deja dudas respecto a la elaboración del instrumento.
 103. Profesora cree pertinente que cada institución educativa tuviese un encargado de evaluación -recayendo en él- la comunicación directa con los evaluados y la solución de inquietudes.
 104. Los docentes evaluados deben gestionar la resolución de dudas, inquietudes y situaciones problemáticas asociadas al proceso evaluativo.
 105. La carga horaria y el trabajo diario con los estudiantes dificulta que los docentes puedan solucionar situaciones problemáticas asociadas al proceso evaluativo (consultar preguntas).
-

106. Resulta complicado para los docentes evaluados organizar sus tiempos.
107. En función a la carga horaria laboral y a las acciones cotidianas, se torna complejo para los docentes contactarse con el centro de llamados o enviar un mail en el horario oportuno. Consiguientemente, las dudas quedan sin resolver.
108. En el instrumento Portafolio no se otorga gran relevancia al trabajo colaborativo, pues sólo constituye un producto a completar, y que no siempre es considerado.
109. Si el trabajo colaborativo es evaluado positivamente, es considerado. De lo contrario, da igual que haya sido realizado, por tanto, no es un módulo relevante para la misma evaluación.
110. Si el trabajo colaborativo no fuese optativo, quizás tendría más relevancia.
111. El trabajo colaborativo no guarda relación con los otros módulos del Portafolio. Por lo mismo, no considera las conversaciones que se mantienen con otros profesionales de la educación durante el proceso.
112. El trabajo colaborativo es sólo un apartado del instrumento Portafolio.
113. Para un docente es difícil no compararse a nivel profesional con otros, pues cada uno es consciente de su desempeño laboral y del desempeño de los demás.
114. Profesora siente que los resultados obtenidos en la Evaluación Docente no representan lo que hace y realiza por sus estudiantes.
115. Profesora desconoce si los resultados que ha obtenido en la Evaluación Docente tendrán relación con no haber empleado las palabras claves en la redacción.
116. Profesora no entiende el motivo de los resultados obtenidos, debiéndose al escaso aporte que ofrece la retroalimentación.
117. Profesora espera salir Destacada algún día.
118. No haber obtenido el nivel de desempeño Destacado lleva a pensar que es complejo mejorar en una próxima evaluación.
119. No haber obtenido el nivel de desempeño Desatado en la primera evaluación te hace sentir que no eres apto.
120. No haber obtenido el nivel de desempeño Destacado hace sentir que no te fue bien en la evaluación.
121. De acuerdo a lo que le comentó un docente que fue corrector, salir competente es lo esperable. Destacado significa que estás sobre el nivel, no obstante, todo docente opta a más.
122. Profesora expresa no estar conforme con los resultados obtenidos, ya que siempre ha aspirado a mejorarlos, alcanzando el nivel de desempeño Destacado, sin embargo, los criterios para alcanzar el nivel esperado no son detallados con precisión.
123. No se especifica con claridad lo que se espera en un docente para alcanzar el nivel de desempeño Destacado.
124. No es mencionado en el manual aquello que se requiere para que un docente sea considerado Destacado.
125. Prepararse y estudiar para la evaluación, a fin de obtener buenos resultados fue parte de su experiencia.
126. Los docentes desconocen el resultado del Portafolio al momento de rendir la prueba, por ello, se esfuerzan para obtener un desempeño óptimo en ésta.
127. Profesora intentó obtener un buen resultado en la prueba, pues -de este modo- podría subir de tramo y recibir una bonificación en su sueldo.
-

128. Querer obtener un buen resultado en la prueba con el propósito de percibir una bonificación en el sueldo puede parecer superficial, no obstante, es la única forma que tienen los docentes de conseguir mejoras a nivel económico.
129. Subir de tramo y obtener una bonificación en el sueldo son aspectos que motivan a los docentes a alcanzar resultados óptimos en los instrumentos de evaluación.
130. La satisfacción de haber obtenido buenos resultados en el proceso evaluativo es necesaria para los docentes.
131. Profesora cree que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación influyen en la visión que se tiene del evaluado.
132. Profesora expresa que docentes que han obtenido el nivel de desempeño máximo son llamados en la institución educativa como “Destacados”.
133. Se emplea el término “Destacado” para calificar a un docente, aunque no siempre guarda relación con su realidad profesional (prácticas pedagógicas).
134. Los directivos consideran los resultados obtenidos por los docentes en los instrumentos de evaluación.
135. Los directivos no pueden tener en su planta docente profesores que han sido evaluados negativamente.
136. Sabido es, que un docente no puede obtener el nivel de desempeño Básico dos o tres veces consecutivas.
137. Los directivos deben estar pendientes que los profesores no obtengan el nivel de desempeño Básico dos o tres veces seguidas.
138. A los directivos les solicitan tener en la planta docente a profesores que se encuentren encasillados en los tramos Experto 1 o Experto 2, para apoyarles en determinadas actividades.
139. Los directivos están al tanto, valoran y toman diferencias respecto a los tramos en que se encuentran encasillados los docentes.
140. Profesora cree que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación pueden influir en la continuidad laboral de un docente.
141. Los docentes que obtienen el nivel de desempeño Básico no reciben más apoyo que un curso de superación.
142. Obtener el nivel de desempeño Básico puede atribuirse a no poseer los conocimientos esperados, no tener a alguien que lo guíe o factores diversos obviados al momento de evaluarse.
143. Los docentes que obtienen niveles de desempeño deficientes en dos instancias evaluativas consecutivas deben dejar sus labores.
144. A la docente le parece cruel que profesores deban dejar sus labores a consecuencia de la obtención de niveles de desempeño deficientes.
145. Profesora cree que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado influyen en el reconocimiento o en la valoración profesional de un docente.
146. Todos los docentes desean destacar y obtener resultados óptimos en los instrumentos de evaluación.
147. Todos (familia, compañeros de trabajo y directivos) tienen expectativas respecto del docente evaluado.
148. Obtener resultados que se distancian de los esperados, conlleva a que te sientas fracasado.
-

149. No obtener los resultados esperados genera en docentes un mea culpa de sentimientos encontrados. Con posteridad, es posible analizar y entender que los resultados alcanzados en los instrumentos evaluativos no necesariamente representan tu trabajo diario.
150. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación no representan realmente el trabajo cotidiano de un docente.
151. Profesora está de acuerdo en que el Sistema de Reconocimiento constituye una carga adicional de trabajo.
152. Los docentes sienten que la prueba y la Evaluación Docente son una carga excesiva, considerando todas las otras labores que deben realizar.
153. Los docentes son quienes más trabajan (no sólo en la escuela, sino también, en sus casas).
154. Profesora desconoce si la situación de completar el Portafolio en la casa debido al exceso de trabajo se da sólo en el colegio en donde se desempeña o en todos.
155. Dado el exceso de trabajo, los docentes deben completar el instrumento Portafolio en sus hogares, restándoles tiempo de compartir con sus familias.
156. El Sistema de Reconocimiento es una carga adicional de trabajo.
157. Profesora cree que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los instrumentos de evaluación no son suficientes.
158. Los docentes se dedican plenamente a la elaboración del Portafolio, ya que debe entregarse en el mes de octubre. Luego de eso, se preocupan de la prueba.
159. Terminar el Portafolio a fines de octubre y rendir la prueba en diciembre fue parte de su experiencia.
160. Los docentes comienzan a estudiar para la prueba una vez finalizado el Portafolio, por tanto, el tiempo no es suficiente.
161. Los contenidos que se consideran en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son bastantes. En Primer Ciclo- generalista, los contenidos comprenden de Primer a Octavo Año Básico en todas las asignaturas.
162. Los contenidos que se consideran en la prueba no son tan específicos, por lo mismo, los plazos destinados para el Portafolio no son los más adecuados.
163. De acuerdo a la carga horaria laboral de los docentes, el tiempo dado para completar el Portafolio no es prudente.
164. Profesora cree que los encargados del proceso evaluativo piensan que los docentes elaboran el instrumento Portafolio en sus lugares de trabajo, lo cual se aleja de la realidad.
165. Teniendo en cuenta que los docentes no disponen de tiempo en sus lugares de trabajo para avanzar en el Portafolio, deben subir productos, efectuar revisiones -pues se debe cumplir con determinados caracteres- el último día de entrega.
166. Profesora cree que el proceso evaluativo debería contemplar más de un semestre.
167. El tiempo destinado para el desarrollo del proceso evaluativo es muy poco.
168. Profesora ha observado que durante el proceso evaluativo se refuerza la colaboración y el apoyo entre colegas con los cuales existe una relación de cercanía.
169. Profesora ha observado que docentes de mayor experiencia profesional no les gusta que un profesor principiante sea más que ellos, en lo que atañe a las consecuencias de la evaluación (resultados).
170. Profesora menciona situación en donde docentes que poseen una mayor experiencia profesional no han tenido un buen trato hacia docente más joven encasillada en tramo Experto, atribuyéndolo a una competencia generacional.
-

171. El instrumento Portafolio está mal hecho y no refleja la realidad de las prácticas pedagógicas.
172. Pese a que el Portafolio esté mal construido y no refleje la realidad docente, es el instrumento que se emplea para evidenciar la calidad de un profesor.
173. Pese a las discrepancias que presenta el Sistema de Reconocimiento, sus instrumentos se emplean para evidenciar la calidad de un profesor ante sus directivos.
174. Profesora siente que participar del proceso evaluativo no le ha dejado aprendizaje significativo alguno.
175. Participar del proceso evaluativo facilita aprender a utilizar tecnicismos y palabras indicadas, además de mejorar la redacción, con la finalidad de dar cumplimiento a los caracteres solicitados.
176. Profesora señala que su participación en el Sistema de Reconocimiento no le ha dejado aprendizaje en el ámbito pedagógico.
177. Profesora cree que el proceso evaluativo debiese incorporar cambios en lo que respecta a los plazos destinados para su desarrollo y al evaluador par.
178. Los instrumentos para evaluar el desempeño docente debiesen darse a conocer con anterioridad, al igual como les es solicitado a los profesores que presenten el instrumento con que evaluarán a sus estudiantes.
179. Los temarios debiesen ser publicados con mayor anterioridad, puesto que los docentes no alcanzan a estudiar la totalidad de contenidos que se considerarán en la evaluación.
180. El temario a estudiar para la Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos es extenso.
181. Si bien todo docente posee conocimientos, hay contenidos que no se emplean en el día a día, y que deben ser reforzados para la rendición de la prueba.
182. Profesora suele trabajar en Primer y Segundo Año Básico, por tanto, debe reforzar contenidos que se abordan en otros cursos para la rendición de la prueba.
183. Los docentes se enfocan en estudiar y perfeccionarse para los niveles en los cuales realizan clases. Consiguientemente, conocen a la perfección los contenidos de los cursos en que suelen trabajar, no así, aquello que se aborda en otros niveles.
184. Se desconoce lo que preguntarán específicamente en la prueba.
185. Una de las fortalezas del Sistema de Reconocimiento es que invita a los docentes a reflexionar sobre su trabajo, pues no todos lo hacen en el día a día.
186. Profesora cree que el Sistema de Reconocimiento permite a los docentes organizar su trabajo, puesto que, no todos planifican ni reflexionan sobre él.
187. El Sistema de Reconocimiento invita u obliga a los docentes a organizar su trabajo, además de planificar y reflexionar, pudiendo llegar a incidir positivamente en los estudiantes.
188. Resulta difícil saber si los docentes siempre organizan su trabajo, planifican y reflexionan, o si lo hacen únicamente para la evaluación.
189. La debilidad del Sistema de Reconocimiento es que no plasma la realidad de los profesores. Vale decir, hay docentes que completan excelentemente el Portafolio, no obstante, sus clases se distancian de lo redactado.
190. El Portafolio no permite plasmar la realidad del trabajo docente en un curso -puesto que- evalúa productos propios de un momento.
191. En el Portafolio asignan los objetivos de aprendizaje a considerar, y que no coinciden necesariamente con los que debiesen abordarse, constituyendo una debilidad.
192. El instrumento Portafolio carece de creatividad y flexibilidad.
-

193. El Portafolio es un instrumento “cuadrado”, construido para que los docentes lo completen de una forma ya determinada.
194. Si los docentes completan el Portafolio de acuerdo a lo esperable, van a obtener un buen resultado. Cabe señalar, que lo esperable no siempre es lo correcto.
195. El no disponer de acompañamiento durante el proceso evaluativo impide a los docentes tener certeza de sus avances y respuestas.
196. El no disponer de acompañamiento durante el proceso evaluativo genera inseguridad en los docentes respecto a lo completado.
197. Profesora cree que el desempeño profesional de un docente debiese ser evaluado a través de la observación de clases. En este sentido, los evaluadores deberían ir a las escuelas y ver el desenvolvimiento del profesor a evaluar.
198. Profesora sostiene que el desempeño profesional docente debiese ser evaluado en base a los avances y aprendizajes significativos de los estudiantes a lo largo de un año (evaluación diagnóstica, intermedia y final).
199. La Evaluación Docente no debiese enfocarse únicamente en una unidad pedagógica.
200. La prueba es pertinente, ya que los docentes deben poseer necesariamente los conocimientos específicos que evalúa.
201. Los profesores generalistas deben conocer los contenidos que se abordan de Primer a Octavo Año Básico, por ello, la aplicación de la prueba resulta necesaria.
202. Debiesen ofrecer a los docentes generalistas más tiempo para estudiar, puesto que, suelen trabajar y especializarse en determinados cursos.
203. Los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento reflejan un momento específico del trabajo de un docente.
204. La Evaluación Docente se centra en una unidad pedagógica en específico.
205. El Portafolio está enmarcado en Objetivos de Aprendizaje previamente determinados. Por consiguiente, está establecido lo que esperan que cada docente realice en la unidad a planificar.
206. El instrumento Portafolio no permite plasmar el trabajo de un docente con sus estudiantes (transmisión de saberes y conocimientos).
207. El proceso educativo no se considera en el Portafolio.
208. Considerar sólo una unidad pedagógica en el Portafolio no dice mucho de la labor que llevan a cabo los docentes, resultando ser poco representativo.
209. Enfocarse únicamente en una unidad pedagógica implica aislar, fragmentar la labor docente.
210. Al saber que el Portafolio es evaluado, pudiendo repercutir futuramente en la asignación de encasillamiento y a nivel económico, tiende a estar “maqueteado”.
211. Al saber que el Portafolio es evaluado, pudiendo repercutir futuramente en la asignación de encasillamiento y a nivel económico, lo que se contesta en la plataforma no necesariamente guarda relación con el contenido que se está tratando en clases.
212. El instrumento Portafolio es completado con desfase.
213. Declarar en la plataforma que se está abordando un contenido que difiere de aquel que realmente se está tratando es atribuible al factor tiempo.
214. El instrumento Portafolio se tiende a “ensuciar” al declarar información que no necesariamente se condice con la realidad.
215. Muchos docentes se centran en la visión que tendrán de ellos a partir de los resultados obtenidos y del tema económico.
-

216. Con el propósito de obtener resultados óptimos, resguardar la visión profesional que se tiene de ellos y aspirar a mejoras a nivel económico, muchos docentes compran portafolios.
217. Algunos profesores hacen portafolios y los venden, o bien, ayudan a otros a completarlos.
218. Se ha generado un mercado en torno al proceso evaluativo (venta de Portafolios o ayuda para desarrollarlo adecuadamente).
219. Se ha generado un negocio en torno al proceso evaluativo.
220. La necesidad de obtener resultados positivos en los instrumentos de evaluación ha generado un negocio en torno a éstos.
221. Los docentes necesitan obtener buenos resultados en el proceso evaluativo, por lo mismo, importa el resultado y no lo que un docente pueda aprender del proceso.
222. Los docentes quieren obtener resultados positivos en la evaluación a como dé lugar.
223. Para los docentes es importante alcanzar el nivel de desempeño Destacado y subir de tramo, restándole relevancia a los aprendizajes que pudiesen adquirir del proceso en cuestión.
224. Profesora cree que la voz y opinión de los docentes respecto al proceso evaluativo no ha sido escuchada.
225. La evaluación está siendo criticada hace bastante tiempo, sin embargo, no se ha tomado en cuenta a quienes son los implicados en ella (docentes).
226. Algunas demandas presentadas en la última movilización docente apuntaban a la transparencia del proceso evaluativo y a poner fin al doble proceso de Evaluación Docente.
227. No se ha aclarado lo que sucedió con las demandas exigidas en la última movilización docente y que guardaban relación con el proceso evaluativo (mayor transparencia y fin al doble proceso de Evaluación Docente).
228. El proceso evaluativo es asociado a agobio.
229. Los profesores que viven en carne propia el Sistema de Reconocimiento (Portafolio y prueba) jamás han sido considerados al momento de evaluar este proceso.
230. Las consultas sobre el Sistema de Reconocimiento son aisladas, por tanto, no son una muestra real en donde se contemple a todo el universo de profesores evaluados.
231. Los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento siempre han sido impuestos.
232. No se ha efectuado una evaluación sobre el Sistema de Reconocimiento, considerando la opinión de los docentes implicados y, de haberse realizado, claramente no han tomado en cuenta las críticas.
233. Las opiniones de los docentes respecto al Sistema de Reconocimiento no son valoradas, pues sólo consideran sus apreciaciones.
234. El proceso evaluativo (Sistema de Reconocimiento) es comparable a la aplicación anual del SIMCE.
235. El Sistema de Reconocimiento tiene por objetivo poner en la palestra las fortalezas y debilidades de los docentes, además de castigar haciendo uso de los resultados y tramos de encasillamiento.
236. La información publicada acerca del proceso evaluativo no es clara ni se socializa correctamente.
237. Si los docentes no visitan las páginas web oficiales del proceso evaluativo no obtienen información acerca de éste.
-

238. Probablemente en la página del CPEIP y de DocenteMás hay información y ejemplos de los instrumentos de evaluación, sin embargo, no está su bajada.
239. La extensa jornada laboral complejiza a que docentes puedan investigar sobre el proceso evaluativo en las páginas web oficiales. En efecto, la información no llega a los profesores.
240. Es necesario potenciar el trabajo de las personas encargadas de la evaluación, brindando acompañamiento a los docentes que deben participar del proceso.
241. Resulta pertinente mejorar la bajada de información que realizan los directivos, pues sólo indican a los docentes que deben elaborar el Portafolio y rendir la prueba.
242. Los directivos sólo se encargan de registrar a los docentes que les corresponde evaluarse.
243. Los docentes que deben participar del proceso no disponen de apoyo ni guía para enfrentar las evaluaciones.
244. Profesora expresa haber enviado una carta para suspender su proceso evaluativo, pues nunca pudo contactarse con la persona que era encargada territorial.
245. Dada su experiencia, resulta dificultoso contactarse personalmente con encargados territoriales.
246. Profesora desconoce las atribuciones de un encargado territorial, pero atribuye la falta de conexión y bajada de información a su gestión.
247. En los encargados territoriales debiese recaer la responsabilidad y compromiso de estar al tanto de los docentes evaluados, brindándoles información sobre el proceso.
-

Entrevista N°4

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Experto I.

1. Profesora ha participado dos veces del proceso evaluativo. La primera vez fue voluntariamente (AEP) y, la segunda, correspondió al Sistema de Reconocimiento.
 2. Profesora no recuerda con exactitud las categorías de logro obtenidas (letras).
 3. Profesora cree haber obtenido la categoría de logro B en la prueba y C en el Portafolio cuando participó de la AEP voluntariamente.
 4. Profesora obtuvo en su evaluación más reciente el nivel de desempeño Competente en el instrumento Portafolio, con categoría de logro C. Por su parte, en la prueba alcanzó la categoría de logro A.
 5. Profesora expresa que su última participación en el Sistema de Reconocimiento le permitió subir al tramo Experto I.
 6. Profesora se encuentra encasillada en el tramo de desarrollo profesional Experto I.
 7. Profesora describe el Sistema de Reconocimiento como un proceso no difícil, pero que requiere mucho tiempo para su desarrollo.
 8. El Sistema de Reconocimiento requiere tiempo y dedicación, factores que no abundan en docentes.
 9. La dificultad del Sistema de Reconocimiento no radica en los conocimientos o contenidos que evalúa, sino más bien, en poder disponer del tiempo para su realización.
 10. Profesora cree que la evaluación es poco representativa del trabajo que llevan a cabo los docentes.
-

11. El instrumento Portafolio contempla la grabación de una clase cuyas condiciones no son las habituales. Por ello, resulta poco representativo.
 12. Durante la clase grabada hay una persona externa (camarógrafo), la cual altera el clima de aula. Consiguientemente, el comportamiento de los estudiantes varía.
 13. El módulo de planificación del instrumento Portafolio “aguanta mucho”.
 14. Los docentes pueden escribir maravillas en el instrumento Portafolio, no representando en absoluto sus prácticas pedagógicas.
 15. Profesora cree que la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es sumamente importante.
 16. Profesora no concibe la idea de que un docente no domine los contenidos que debe enseñar a sus estudiantes, por ende, no cuestiona la prueba.
 17. Profesora cuestiona la forma en cómo se evalúa la planificación y ejecución de la clase grabada.
 18. El Portafolio sería más representativo de la labor docente si -por lo menos- considerara la grabación de tres a cuatro clases realizadas durante el año escolar.
 19. Evaluarse la primera vez de manera voluntaria ha sido parte de su experiencia.
 20. Participar por primera vez del proceso evaluativo no es una experiencia del todo positiva, ya que hay desconocimiento sobre éste.
 21. Cierto es, que el manual para desarrollar el Portafolio es publicado, sin embargo, sus instrucciones no son muy claras.
 22. Uno de los cuestionamientos hacia la evaluación, es que el manual se enfoca en que el evaluado alcance el nivel de desempeño Competente, siendo que la mayoría aspira obtener el nivel Destacado.
 23. En el manual de Portafolio se detallan indicaciones de lo que se espera de un docente para obtener el nivel de desempeño Competente -no así- del Destacado, tornándose ambiguo.
 24. De acuerdo a su experiencia, el proceso evaluativo no le genera frustración, ni la ha hecho sentir mejor ni peor en el ámbito profesional.
 25. Profesora sostiene que su principal motivación de participar en el proceso evaluativo es la posibilidad de subir su sueldo.
 26. Obtener resultados positivos en el Sistema de Reconocimiento implica que el sueldo mejore, siendo un aspecto relevante para los docentes.
 27. Profesora expresa que si le llegase a ir mal en el proceso evaluativo no se sentiría afectada, ni su labor se vería interferida.
 28. El proceso evaluativo es lento y ambiguo.
 29. El instrumento Portafolio es evaluado por medio de una rúbrica, no obstante, la retroalimentación recibida es poco clara.
 30. La retroalimentación que reciben los docentes no es clara.
 31. Que docentes de niveles y especialidades distintas reciban el mismo comentario en el Informe de Evaluación Individual, siendo que la revisión de evidencias enviadas por cada docente recae en un corrector distinto, no es lo más idóneo.
 32. Se supone que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente debería contribuir al desarrollo de los profesores, por ende, resulta esperable que la retroalimentación fuese individual, a fin de proporcionar aspectos a mejorar.
 33. Recibir un comentario general (estándar) en el informe de resultados no da la posibilidad a los profesores de mejorar las debilidades detectadas ni de progresar en la carrera docente.
-

34. Recibir un comentario general (estándar) en el informe de resultados no posibilita el desarrollo profesional, sino más bien, depende del cómo esos resultados son interpretados por el docente, dejando dudas al respecto.
 35. Profesora sostiene que docentes de distintas especialidades reciben el mismo comentario de retroalimentación.
 36. En base a su experiencia, la Evaluación Docente actual entrega un comentario (retroalimentación) estandarizado, distanciándose del comentario individual que recibió cuando participó de la AEP.
 37. El Sistema de Reconocimiento evalúa principalmente conocimientos.
 38. En la prueba se prioriza la evaluación de conocimientos.
 39. En el módulo de planificación del Portafolio se evalúa el dominio curricular de los profesores, es decir, conocimiento, aplicación e incorporación de los Objetivos de Aprendizaje.
 40. El Sistema de Reconocimiento -específicamente- el instrumento Portafolio, evalúa saberes referidos a la planificación (formulación del objetivo de la clase, además de abordarlo y evaluarlo correctamente).
 41. El Sistema de Reconocimiento -específicamente- el instrumento Portafolio, apunta al conocimiento disciplinar de la pedagogía, por sobre la aplicación de habilidades.
 42. El Sistema de Reconocimiento no se enfoca en evaluar habilidades, estrategias o la didáctica, pues sólo deben ser mencionadas.
 43. Los módulos que integran el Portafolio son representativos de la práctica docente, a excepción de la autoevaluación y la entrevista por el evaluador par.
 44. La entrevista por el evaluador par no es muy representativa de la práctica y acciones que los docentes llevan a cabo habitualmente, puesto que la retroalimentación y conversación se da entre profesores que mantienen una relación cercana.
 45. La entrevista no es representativa de la labor docente, ya que está pauteada y se emplea una rúbrica para evaluar. Asimismo, el evaluador no conoce al docente evaluado, lo que dificulta el diálogo.
 46. Los docentes pueden poner “cualquier cosa” en la autoevaluación.
 47. Completar la autoevaluación adecuadamente guarda relación con la ética profesional.
 48. Los docentes conocen sus debilidades, sin embargo, saben que están participando de un proceso evaluativo y que serán categorizados en base a los resultados obtenidos. Por tal motivo, no suelen autoevaluarse negativamente.
 49. La lógica de la autoevaluación no representa a cabalidad la realidad profesional de un docente.
 50. Las tareas de trabajo colaborativo y planificación representan claramente acciones que los docentes deberían realizar.
 51. El trabajo colaborativo y la planificación debiesen ser llevados a cabo por los docentes, sin embargo, no hay certeza de que realmente sean cumplidos por todos.
 52. Profesora cree que la entrevista por el evaluador par no constituye un diálogo.
 53. Profesora siente que la entrevista por el evaluador par es un interrogatorio -ya que- el entrevistador realiza preguntas y espera las respuestas.
 54. De acuerdo a su experiencia, en la entrevista por el evaluador par no se da un intercambio de opiniones, una conversación.
 55. La entrevista por el evaluador par no es una instancia de diálogo.
 56. La entrevista por el evaluador par es un interrogatorio, en donde las respuestas que ofrece el entrevistado son evaluadas.
-

57. En la entrevista por el evaluador par no se cumple el diálogo entre colegas.
 58. Profesora quedó con la sensación de que sus respuestas no fueron transcritas fielmente por el evaluador par.
 59. Profesora constató que lo escrito por el evaluador par no reflejaba fielmente sus respuestas.
 60. La validez de la entrevista por el evaluador par deja dudas.
 61. Profesora cuestiona la validez de la entrevista por el evaluador par -ya que- debiese ser grabada. Consecuentemente, una vez escuchadas las respuestas se debería aplicar la rúbrica.
 62. El evaluador par entrevista a más de una persona durante un día y, difícilmente, recuerda las respuestas de cada uno. En consecuencia, la entrevista debería ser grabada.
 63. La evaluación de la entrevista recae en la apreciación del evaluador par.
 64. No hay opción de apelar a la evaluación que realiza el evaluador par.
 65. La entrevista por el evaluador par es poco transparente.
 66. Profesora cree que en la entrevista se generan “juegos de ego” entre el evaluador y el docente evaluado.
 67. De acuerdo a su experiencia, la entrevistadora se sentía superior en cuanto a conocimientos, por tanto, no se dio un diálogo entre pares.
 68. La entrevista no es un diálogo entre pares, sino más bien, la mirada despectiva del evaluador.
 69. La publicación previa de un temario tan detallado es una facilidad, pues permite a los docentes estudiar para la prueba.
 70. El temario para la prueba se caracteriza por ser detallado y claro. Consecuentemente, si un docente no se prepara para la rendición del instrumento es porque no quiso.
 71. El temario para la prueba detalla los contenidos que se evaluarán por asignatura, incluyendo el ámbito pedagógico y autores que se considerarán.
 72. La publicación del temario permite a los docentes estudiar y prepararse para la prueba.
 73. Si bien los docentes cuentan con formación universitaria y experiencia profesional, es probable que olviden aquellos contenidos que no aplican con regularidad, por tanto, la publicación del temario es una facilidad.
 74. Es necesario que los docentes estudien para la rendición de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos.
 75. El temario es una facilidad, pues orienta aquello que debe ser estudiado por los docentes.
 76. Una de las dificultades de la prueba es que considera contenidos que no se especifican en el temario y que no se asocian al nivel del evaluado.
 77. La dificultad de la prueba es que evalúa contenidos que no necesariamente corresponden al área (nivel y especialidad) del docente.
 78. En la prueba no se deberían evaluar contenidos de cursos en los que no se imparten clases.
 79. Estudiar para la prueba contenidos de cursos en los que no se imparten clases sólo favorece el conocimiento personal.
 80. No tiene gran repercusión en la labor docente estudiar contenidos de cursos en los que no se imparten clases.
 81. Existen contenidos transversales a los niveles de enseñanza, y que deben ser conocidos por los docentes.
-

82. Es complejo para los profesores que la prueba evalúe contenidos de cursos en los que no se imparte docencia.
83. Rendir la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de Primer Ciclo-generalista y encontrarse con preguntas abiertas referidas al desarrollo del lenguaje en preescolar fue parte de su experiencia.
84. Profesora identificó preguntas de desarrollo referidas a conocimientos disciplinarios y pedagógicos de Educación Parvularia (Kínder y Pre Kínder), que no estaban contemplados en el temario y no tendrían por qué ser evaluados en la prueba de Primer Ciclo-generalista.
85. Incorporar preguntas en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos que no guardan relación con la especialidad y nivel en que fue inscrito el docente puede atribuirse a la intención de pillar al evaluado o desconocimiento de los contenidos establecidos en el temario por parte de quien construye el instrumento.
86. Profesora identificó en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de Primer Ciclo-generalista, una pregunta sobre el desarrollo de la lectoescritura inicial (Educación Parvularia). Dicho contenido no está contemplado en el programa de estudio de Primer Año Básico.
87. Profesora sostiene haberse enfrentado en la prueba a una pregunta referida a un contenido que no era de Enseñanza Básica y que tampoco figuraba en el temario.
88. El Informe de Evaluación Individual no es claro ni útil.
89. Profesora presentó un recurso de reposición con el propósito de que le aclararan aspectos de su Portafolio evaluados negativamente.
90. A la profesora le evaluaron negativamente las habilidades de la asignatura de Lenguaje que declaró en el Portafolio, siendo que ni siquiera son contempladas en el Programa de estudio.
91. Profesora envió un recurso de reposición para que le explicarían aspectos de su Portafolio evaluados negativamente.
92. Profesora recibió una respuesta estándar al recurso de reposición presentado.
93. A la profesora no le brindaron respuesta a su pregunta (recurso de reposición). En consecuencia, no le fue posible saber aquello que se esperaba, para mejorarlo en la próxima evaluación.
94. Profesora cree que el informe individual no ayuda.
95. El Informe de Evaluación Individual no permite a los docentes crecer ni desarrollarse profesionalmente.
96. Enfrentarse por primera vez a la evaluación (Portafolio) y recibir una respuesta estándar a un recurso de reposición es frustrante.
97. El Informe de Evaluación Individual es totalmente desmoralizante y no ayuda al desarrollo profesional.
98. Si los docentes no tienen una red de apoyo en sus lugares de trabajo que les ayude a identificar sus debilidades, es probable que se sientan frustrados profesionalmente y que no lo saben hacer.
99. Profesora siente que el Informe de Evaluación Individual no contribuyó en nada a su desarrollo profesional.
100. Para los docentes es frustrante no recibir una retroalimentación clara que les permita saber aspectos a mejorar en una próxima evaluación.
101. Profesora cree que los criterios empleados no aseguran una corrección objetiva y confiable del Portafolio.
-

102. El manual de Portafolio presenta indicadores para alcanzar el nivel de desempeño Competente, siendo que el nivel máximo es Destacado.
103. En el manual de Portafolio se deberían especificar los indicadores que permiten a un docente obtener el nivel de desempeño Destacado.
104. En el manual de Portafolio no aparecen los indicadores para alcanzar el nivel de desempeño máximo, puesto que, ser Destacado es la excepcionalidad.
105. Los indicadores asociados al nivel Destacado no son estipulados en el manual de Portafolio, y la explicación radica en que obtener el desempeño mencionado es la excepcionalidad. Consiguientemente, la evaluación es ambigua.
106. Los instrumentos de evaluación e indicadores deben ser conocidos por los evaluados con anterioridad, no cumpliéndose en el Sistema de Reconocimiento.
107. Los docentes conocen de cierta forma los indicadores con que serán evaluados, no así, las rúbricas que se emplearán.
108. Las rúbricas que se emplearán para evaluar el Portafolio son filtradas a los evaluados por otros profesores que han tenido acceso a ellas.
109. Las rúbricas que se emplean para la corrección del Portafolio deberían ser publicadas y conocidas por los evaluados.
110. Una de las fallas de la Evaluación Docente es que no publican los instrumentos de evaluación (rúbricas) que se utilizarán en la corrección, motivando a los profesores que tienen acceso a ellas a “traficarlas”.
111. Profesora señala que su formación universitaria favoreció su participación en el proceso evaluativo.
112. Profesora sostiene que su formación universitaria le aportó herramientas para ejercer la docencia.
113. Profesora considera haber recibido durante su formación universitaria herramientas, conocimientos y contenidos necesarios para desenvolverse como docente.
114. Profesora cree que su interés por seguir formándose a través de cursos e identificar y superar debilidades han facilitado su participación en el Sistema de Reconocimiento.
115. La participación en el Sistema de Reconocimiento se ve favorecida al tener un buen clima en el lugar de trabajo, además de sentirse apoyado y valorado.
116. En algunas instituciones educativas los profesores se sienten obligados a demostrar su calidad como docente a través de la evaluación.
117. Los docentes se sienten obligados a validarse profesionalmente mediante esta evaluación.
118. Los instrumentos de evaluación son un arma de doble filo, ya que, en algunas instituciones educativas adquieren un carácter punitivo.
119. En algunas instituciones educativas ser evaluado negativamente en el Sistema de Reconocimiento es mal visto.
120. En algunas instituciones educativas ser evaluado negativamente en el Sistema de Reconocimiento condiciona la cantidad de horas de trabajo o, incluso, la permanencia laboral.
121. Tener un buen clima en la institución educativa, en donde los docentes sean acogidos y apoyados, y su desempeño profesional no sea valorado en base a la evaluación, sino más bien, por su trayectoria, es fundamental.
122. El Sistema de Reconocimiento ofrece a los docentes la oportunidad de mejorar sus condiciones laborales.
-

123. Los docentes que participan del proceso evaluativo son conscientes de que es la oportunidad de mejorar sus condiciones laborales.
124. El Sistema de Reconocimiento sería ideal si tuviera las condiciones para propiciar el desarrollo profesional docente, pues así, los profesores podrían detectar y mejorar sus debilidades, además de progresar en la carrera.
125. Las condiciones de la evaluación no propician el desarrollo profesional docente.
126. El Sistema de Reconocimiento no ofrece a los docentes una retroalimentación efectiva. Por tal motivo, su objetivo de propiciar el desarrollo profesional docente no se cumple.
127. El Sistema de Reconocimiento tiene la intención de favorecer el desarrollo profesional docente, sin embargo, no lo cumple.
128. Profesora expresa que los resultados obtenidos en el Sistema de Reconocimiento, sean buenos o malos, no afectarían su autoestima profesional.
129. Profesora sostiene que el Sistema de Reconocimiento es la oportunidad que le permite subir de tramo y mejorar sus condiciones salariales.
130. En base a su experiencia, el hecho de estar encasillada en un tramo de la carrera docente le ha posibilitado encontrar trabajo con mayor facilidad.
131. Estar encasillada en un tramo de la carrera docente implica que en el lugar de trabajo (institución educativa) se valoren positivamente las capacidades laborales.
132. El Sistema de Reconocimiento influye directamente en el ámbito laboral, contractual de los docentes, permitiéndoles optar a nuevas oportunidades y mejoras salariales.
133. El Sistema de Reconocimiento no está cumpliendo su objetivo de permitir a los docentes desarrollarse profesionalmente en lo que respecta a aprendizajes.
134. El Sistema de Reconocimiento permite a los docentes desarrollarse económicamente, no así, profesionalmente.
135. Profesora cree útil para su práctica docente la clase grabada. Al respecto, sería un aporte que la grabación fuese entregada a los docentes.
136. Profesora considera que desarrollar el Portafolio -específicamente- la acción de planificar es un aporte, puesto que, muchos docentes recién egresados tienen dificultad en ese ámbito.
137. La planificación del Portafolio es un aporte para los docentes, ya que les permite enfocarse en un Objetivo de Aprendizaje curricular, e implementarlo en la práctica (aula de clases), lo cual no es fácil.
138. Profesora siente que la autoevaluación y la entrevista por el evaluador par no son un aporte a su labor pedagógica, debiéndose al enfoque de dichos instrumentos.
139. La autoevaluación consiste en completar el formato establecido, poniéndose “todo bueno”. Consiguientemente, no hay reflexión.
140. En la entrevista por el evaluador par no hay diálogo.
141. La entrevista por el evaluador par consiste en responder preguntas, a la expectativa de haber acertado, coincidiendo con la respuesta esperada.
142. A la profesora no le parece un aporte a su labor pedagógica la autoevaluación y la entrevista por el evaluador par.
143. La prueba es un aporte a la labor docente, ya que obliga a los profesores a estudiar y revisar los contenidos.
144. Profesora sostiene que no hay acompañamiento durante el proceso evaluativo.
145. El proceso de Evaluación Docente es solitario y estresante para los profesores.
-

146. Los profesores generan comunidades o redes, a fin de buscar apoyo en colegas o amigos que ya han sido evaluados, considerando que el proceso es solitario y estresante.
147. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente no proporciona acompañamiento a los profesores que se están evaluando.
148. No existen talleres o charlas para que los docentes entiendan el proceso del que participarán.
149. Los docentes que obtienen resultados negativos en la Evaluación Docente deben asistir obligatoriamente a un curso, el cual debió ofrecerse previamente.
150. Los profesores que se evalúan por primera vez debiesen ser preparados y acompañados, con el propósito de adentrarlos a lo que se enfrentan.
151. A los docentes no les brindan tiempo ni espacio en sus lugares de trabajo (escuela), para desarrollar el Portafolio.
152. Los profesores desarrollan sus Portafolios en la casa, destinando tiempo libre.
153. El Portafolio guarda estrecha relación con el trabajo diario de los docentes, sin embargo, la falta de tiempo y espacio conlleva a que sea realizado fuera del horario laboral.
154. Profesora cree que el manual no sirve para la elaboración del Instrumento Portafolio.
155. En la plataforma DocenteMás hay ejemplos de los módulos del Portafolio de ciertas asignaturas. Por tanto, los ejemplos no necesariamente se vinculan a la especialidad del docente evaluado que consulta la página web.
156. La plataforma DocenteMás ofrece escasa variedad de ejemplos para la elaboración del Instrumento Portafolio.
157. Se aprecia una intención de ofrecer a los docentes ejemplos para la elaboración de Portafolio, sin embargo, su escasa variedad hace que el objetivo no sea logrado.
158. Si los docentes tienen dudas respecto a la elaboración del Instrumento Portafolio, no necesariamente logran resolverlas ingresando a la página web DocenteMás.
159. Los profesores recurren generalmente a otros docentes para resolver dudas sobre la elaboración del Portafolio, y no a la página web DocenteMás.
160. Profesora cree que hay un desfase entre lo exigido en el Portafolio y los ejemplos o información publicados en la página oficial del instrumento.
161. Un error del proceso evaluativo está en su articulación. Ejemplo de ello, es la formación de mentores.
162. La profesora es mentora, lo que supone estar capacitada para acompañar y orientar a docentes noveles. De esta forma, estarán preparados al momento de enfrentar su primera evaluación.
163. La mentoría no está masificada.
164. Los profesores no tienen conocimiento de que tienen derecho a tener un mentor, y que les pagan por percibir dicha ayuda. Consiguientemente, se sienten solos durante el proceso evaluativo.
165. Profesora cree que hay buenas ideas en torno al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, no obstante, no están logradas ni articuladas para brindar preparación a los profesores.
166. Los docentes deben sobrellevar el proceso evaluativo “arreglándoselas como puedan”.
167. Los docentes que tienen conocimiento sobre la mentoría pueden acceder a esta ayuda, de lo contrario, si no manejan la información y son evaluados negativamente, se les ofrece un curso.
-

168. Ofrecer un curso al docente al obtener resultados deficientes en el proceso evaluativo es como “poner el parche” en vez de ofrecer una preparación oportuna.
169. No hay información respecto a la mentoría.
170. Existen limitaciones para acceder a un mentor.
171. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente no permite a todos los profesores tener un mentor, justificando la negativa a la cantidad de horas contractuales.
172. No todos los docentes pueden acceder a un mentor, pues depende de la cantidad de horas de su contrato, tornándose absurdo.
173. Profesora no comprende por qué acceder a un mentor depende de la cantidad de horas de contrato.
174. Hay trabas administrativas en lo que respecta a la mentoría, las que carecen de sentido.
175. Un docente novel con demasiadas horas de clases no puede acceder a un mentor.
176. Resulta complicado para los profesores ejercer y solicitar la mentoría.
177. Los profesores principiantes pueden postular para acceder a un mentor. Si en el establecimiento educacional en donde se desempeñan hay mentores, tienen la posibilidad de recurrir a ellos.
178. La solicitud de mentor es realizada por el director del establecimiento educacional en donde se desempeña el docente principiante.
179. Los docentes principiantes que tienen una carga horaria completa (más de 40 horas aproximadamente), no pueden tener un mentor.
180. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente presenta una falla en su articulación, ya que profesores solicitan ayuda para poder progresar (mentoría), y el Sistema no se las proporciona.
181. El trabajo colaborativo se lleva a cabo de forma obligada.
182. En base a su experiencia, completar el módulo de trabajo colaborativo en el Portafolio es optativo para los docentes.
183. Los profesores se sienten presionados a realizar el trabajo colaborativo del Portafolio, ya que, de ser evaluado positivamente, su puntaje se ve beneficiado.
184. El trabajo colaborativo no surge de manera espontánea y natural, ya que está condicionado a un puntaje.
185. Profesora cree que -en la escuela en donde ejerce docencia- el trabajo colaborativo se da de manera natural entre los integrantes de la comunidad educativa.
186. En la evaluación el trabajo colaborativo no propicia el diálogo, ya que fuerza a los docentes a realizarlo en función de incrementar sus puntajes.
187. El trabajo colaborativo está condicionado a la evaluación (incremento de puntaje), más que al aprendizaje que pudiesen obtener de la experiencia.
188. Profesora se siente conforme con los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento, sin embargo, tiene dudas respecto a la revisión de su clase grabada.
189. Profesora tiene dudas sobre la revisión de su clase grabada, ya que siente que el bajo puntaje obtenido no se relaciona con la evidencia presentada.
190. Al no recibir una retroalimentación con comentarios individualizados, los docentes quedan con dudas respecto a la corrección de los módulos del Portafolio.
191. Las dudas de los profesores sobre la revisión de los módulos del instrumento Portafolio se podrían resolver si se les brindara una retroalimentación personalizada.
192. Profesora se siente conforme con los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación.
-

193. Al tratarse de una doble evaluación, los profesores tienen dos opciones: la primera, quedarse con la Evaluación Docente (Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado) o, la segunda, decantarse por la progresión de tramos de la Carrera Docente.
194. Profesora prefiere la progresión de tramos de la Carrera Docente, a los niveles de desempeño que entrega la Evaluación Docente.
195. Profesora se siente conforme con los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación y el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado (Experto I), ya que no ha sido gratuito, sino más bien, producto de su trabajo.
196. A la profesora le gustaría que el Sistema de Reconocimiento fuese mejor, es decir, que los docentes pudiesen aprender de la experiencia.
197. A la profesora no le disgusta no haber obtenido el nivel de desempeño Destacado.
198. Profesora tenía una expectativa respecto a su participación en el proceso evaluativo y futuros resultados.
199. Profesora se enfocó en progresar en la Carrera Docente, más que en la evaluación.
200. En su segunda experiencia participando del proceso evaluativo, la profesora le atribuyó una mayor importancia.
201. En su primera experiencia participando del proceso evaluativo, la profesora no le atribuyó mayor importancia y se centró en ver en qué consistía.
202. En su segunda experiencia participando del proceso evaluativo, la profesora elaboró los instrumentos con tiempo y dedicación, ya que tenía la expectativa de subir de tramo, considerando su experiencia profesional (años de trabajo).
203. La expectativa de la profesora era subir de tramo en la Carrera Docente. Por este motivo, se preparó.
204. La profesora le tenía miedo a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, por ello, le dedicó mucho tiempo de estudio.
205. Los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillado un docente, influye en la visión que tiene el equipo directivo respecto a su desempeño profesional.
206. Los resultados obtenidos en los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento tienen una influencia no intencionada, pero influencia al fin y al cabo en la visión que se tiene del docente evaluado.
207. Obtener el nivel de desempeño Básico es un castigo para el evaluado, ya que se le recalca el resultado alcanzado y la obligación que tiene de mejorar en el próximo proceso evaluativo.
208. Los resultados obtenidos en el Sistema de Reconocimiento influyen en la visión que se tiene del docente evaluado.
209. Los resultados obtenidos en el Sistema de Reconocimiento probablemente no van a mejorar ni cambiar la relación contractual del docente evaluado, pero sí, influye en el cómo se enfrenta a su equipo directivo.
210. Profesora cree que los resultados que se obtienen en el Sistema de Reconocimiento influyen en la valoración profesional.
211. De acuerdo a su experiencia, los buenos resultados obtenidos han influido positivamente en la valoración de su trabajo. En esta línea, ha sido testigo de lo contrario con quien ha sido mal evaluado.
-

212. Profesora considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado influyen en el reconocimiento profesional de un docente.
213. Obtener resultados positivos en los instrumentos de evaluación trae consigo nuevas oportunidades profesionales para los docentes, ya sea, asumir otras responsabilidades o participar de actividades fuera del aula.
214. Profesora no tiene dudas de que los resultados de la evaluación inciden en el reconocimiento profesional de un docente.
215. El Sistema de Reconocimiento se considera una carga adicional, dado que en las instituciones educativas no se da el espacio que requieren los docentes para completar los instrumentos. Sumado a lo anterior, el retorno contribuye a esta apreciación.
216. Independientemente de los resultados que obtengan los docentes (buenos o malos), siempre hay una expectativa de parte de los directivos.
217. Siempre hay expectativas respecto a cómo le debería ir en la evaluación a un docente.
218. El hecho de que los docentes no dispongan de tiempo ni espacio en sus lugares de trabajo para desarrollar y prepararse para la rendición de los instrumentos de evaluación, sumado a las expectativas de los superiores, implica que el Sistema de Reconocimiento sea no solo una carga de trabajo, sino también, una carga emocional muy alta.
219. A la profesora le parece que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes.
220. El tiempo asignado es suficiente para que los docentes puedan desarrollar los instrumentos de evaluación.
221. Los docentes pueden elaborar los módulos del Portafolio con tiempo y calma, además de efectuar revisiones.
222. Los plazos asignados para la elaboración del Portafolio dependen de la organización de cada docente, en lo que atañe al uso de sus tiempos.
223. Profesora cree posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos garantes de calidad.
224. Independientemente de las falencias que presentan los instrumentos de evaluación, debemos tener en cuenta que son perfectibles y garantizan mínimamente que un profesor esté dentro de lo esperado para ejercer.
225. Profesora cree que los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento pueden concebirse como mecanismos de control, más que garantes de calidad.
226. Profesora cree que los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento pueden concebirse como garantes de calidad solo hasta cierto punto.
227. El manejo que se hace de los resultados conlleva a que el Sistema de Reconocimiento pueda concebirse como un mecanismo de control.
228. Muchos profesores no suben de tramo en la Carrera Docente, puesto que la decisión final recae en un comité, el cual se encarga de revisar las evaluaciones.
229. Profesora cree que la comisión encargada de la revisión final ejerce control al decidir si un docente sube o no su nivel de desempeño, siendo que el Portafolio ya fue revisado por un panel de expertos (correctores).
230. Profesora no entiende ni le hace sentido la existencia y rol de la comisión de evaluación.
-

231. Profesora no comprende porqué la comisión de evaluación responde cuando un docente presenta un recurso de reposición y no el CPEIP, que es la institución encargada de evaluar.
232. Profesora cree que hay manejo burocrático en torno a la evaluación.
233. A la Profesora le cuesta pensar que la comisión de evaluación esté para que no todos los docentes progresen en tramos y así no pagar aumentos salariales, aun así, lo cree posible.
234. Profesora cree que la comunidad educativa en la que se encuentran insertas las personas evaluadas influirá en las relaciones entre ellas (unidad-competencia).
235. Dada su experiencia, sus dos procesos evaluativos han sido distintos al haber tenido lugar en instituciones educativas diferentes.
236. La primera experiencia de la docente participando del proceso evaluativo no fue grata, debido a la relación de competitividad entre colegas.
237. No es grato ni sano para los docentes evaluarse estando insertos en un trabajo en donde hay competencia y envidia entre colegas.
238. Profesora expresa que en la institución educativa en donde trabaja actualmente y desarrolló su última evaluación, había un sentimiento de compañerismo y apoyo entre los docentes.
239. El ambiente laboral influye en las relaciones que se establecen entre los docentes que se están evaluando (compañerismo/competencia).
240. Profesora manifiesta que los directivos de la escuela en donde trabaja no tuvieron influencia en las relaciones de compañerismo y apoyo que se generaron cuando fue evaluada.
241. Profesora sostiene que el más reciente proceso evaluativo del que participó se fue dando de manera natural entre compañeros que estaban en su misma situación.
242. No recibir orientaciones ni presiones de parte del equipo directivo, sino más bien, una total ausencia de éste, fue parte de su segunda experiencia participando del Sistema de Reconocimiento.
243. Profesora siente que el liderazgo de sus directivos no influyó en su proceso evaluativo.
244. Las relaciones laborales entre colegas inciden al momento de participar en el proceso evaluativo.
245. Profesora cree que el proceso evaluativo debiese incorporar cambios, partiendo con que no sea una doble evaluación.
246. Profesora cree que el hecho de tratarse de una doble evaluación (Evaluación Docente y Carrera Docente) complica a los docentes.
247. Los docentes que recién se incorporan al Sistema no entienden que hay dos evaluaciones y que los instrumentos de evaluación se mezclan.
248. Profesora cree que no debiese existir una doble evaluación para los profesores, sugiriendo que todos los instrumentos evaluativos conformaran únicamente el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.
249. La evaluación de los profesores debería unificarse.
250. Profesora cree que los instrumentos de evaluación deberían mejorar.
251. Debe mejorar la entrega de indicadores y presentación de instrumentos de evaluación (rúbricas) que se emplearán en la corrección del Portafolio.
252. Las rúbricas que se utilizan en la revisión del Portafolio deben ser claras y conocidas por los docentes. En consecuencia, deben ser presentadas con anterioridad.
-

253. A la profesora no le parece el mecanismo empleado para seleccionar evaluadores pares.
254. Los docentes bien evaluados reciben un mail para participar como evaluadores pares.
255. Profesora cree que el CPEIP debería seleccionar a los docentes más idóneos académicamente para ejercer como evaluadores pares, puesto que, cualquier profesor puede presentarse al cargo en la actualidad.
256. Profesora tiene dudas respecto al proceso de selección de evaluadores pares.
257. Universidades privadas contactan anualmente a los mentores para participar de un proceso de evaluación de los instrumentos que conforman el Portafolio, siendo que el CPEIP debería hacerlo.
258. Profesora siente que el CPEIP hace mal uso de la información que posee (registro de todos los docentes), ya que debería considerar esos datos para seleccionar a los mejores evaluadores y perfeccionar los instrumentos, sin embargo, no lo hace.
259. El CPEIP presenta falencias en cuanto al mecanismo de selección de evaluadores pares y a la necesidad de mejorar los instrumentos de evaluación que se utilizan en el Sistema de Reconocimiento.
260. Profesora siente que lo más destacado del Sistema de Reconocimiento es que permite a los docentes mejorar el sueldo.
261. Los profesores no pueden negociar su sueldo, por tanto, resulta positiva la posibilidad que ofrece el Sistema de Reconocimiento.
262. El sueldo de los profesores se rige por un mínimo nacional, subiendo escasamente una vez al año. En este sentido, profesora siente que la oportunidad de mejorar el sueldo en base al mérito que ofrece el Sistema de Reconocimiento es buena.
263. A la profesora le parece destacable optar a mejoras salariales en base al esfuerzo personal, dependiendo así, de la intención de cada profesor.
264. El Sistema de Reconocimiento da la posibilidad a los profesores de mejorar sus sueldos, independientemente de la importancia que le atribuyan a la evaluación.
265. Los profesores estaban rendidos y condicionados a recibir un sueldo precario. Es así, que la posibilidad de acceder a mejoras a nivel económico es destacable.
266. Profesora modificaría el hecho de que graben sólo una clase.
267. A la profesora le parece nefasto que consideren en el Portafolio sólo una clase, ya que hay muchos factores externos que influyen en el desarrollo de ésta.
268. Factores externos pueden perjudicar el desarrollo de la clase grabada, marcando negativamente la evaluación y desempeño del docente para siempre.
269. Profesora cree que deberían grabar cinco clases aproximadamente a los docentes durante el año escolar.
270. Una sola clase es una parte de algo, por tanto, dice poco del desempeño profesional de un docente.
271. Profesora cree que deberían grabar al docente evaluado una vez al mes, durante el año que le corresponde participar del proceso en cuestión. Por añadidura, en cada una de las clases grabadas se debería entregar retroalimentación, pues así, sería posible ver el progreso profesional del evaluado.
272. Si los profesores fueran grabados en más de una ocasión, no tendrían la tensión de realizar una única clase perfecta.
273. Al grabar más de una clase (diez), habría más posibilidades de conocer el desempeño de un docente en distintos aspectos y asignaturas.
-

274. La grabación de una única clase en una asignatura no refleja el desempeño de los profesores generalistas, teniendo en cuenta que imparten alrededor de ocho asignaturas.

275. Grabar más de una clase a los profesores generalistas les daría la posibilidad de transversalizar los Objetivos de Aprendizaje, articulando asignaturas.

276. A la profesora le parece importante la planificación del Portafolio, ya que no todos los docentes saben planificar y formular objetivos, repercutiendo negativamente en los aprendizajes de los estudiantes.

277. Si un docente no sabe plantear un objetivo, no sabe lo que quiere lograr, consecuentemente, el estudiante tampoco lo logrará.

278. Profesora cree óptimo que el instrumento Portafolio contemple grabar al docente durante el año que le corresponde evaluarse, además de entregar una retroalimentación individual.

Entrevista N°5

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Experto II.

1. Profesora ejerce docencia en la comuna de Pudahuel desde el año 2014.
 2. Profesora cree que han pasado alrededor de tres años desde el traspaso al Servicio Local de Educación Pública Barrancas.
 3. La profesora ha participado dos veces del proceso evaluativo.
 4. Profesora obtuvo el nivel de desempeño Competente con categoría de logro B en su primera Evaluación Docente.
 5. En su primera Evaluación Docente, la profesora obtuvo el nivel de desempeño Competente, sin embargo, la comisión comunal de evaluación determinó asignarle el nivel Destacado.
 6. Profesora señala que gracias a la comisión comunal de evaluación su nivel de desempeño pasó de Competente a Destacado.
 7. Al revisar sus datos en la página de la Carrera Docente “Portal docente”, le aparece que el resultado de su primera evaluación es Competente B.
 8. El apoyo de la comisión comunal de evaluación permitió a la profesora alcanzar el nivel de desempeño Destacado.
 9. La profesora revisa sus datos de evaluación en la página web “Portal docente”, figurándole haber salido primeramente Competente B.
 10. Hay una página web en donde los profesores pueden revisar el tramo en que se encuentran encasillados.
 11. Profesora obtuvo el nivel de desempeño Destacado con categoría de logro B en su segunda Evaluación Docente.
 12. Profesora obtuvo la letra C en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos.
 13. En base a lo recordado, profesora cree que le fue bien en la prueba en las preguntas referidas al decreto antiguo, puesto que lo estaban aplicando.
 14. Profesora menciona que un decreto nuevo fue publicado durante el año que rindió la prueba, del cual no tenía conocimiento.
 15. Profesora señala que las preguntas de la prueba se referían a “cosas actuales”.
-

16. Profesora obtuvo la letra C en la prueba.
 17. La profesora no presentó dificultad en las preguntas de la prueba referidas a estrategias de enseñanza y contenidos.
 18. Profesora expresa que podría haber obtenido un resultado mejor en la prueba, sin embargo, no alcanzó a estudiar la totalidad del temario.
 19. La profesora se encuentra encasillada en el tramo Experto II.
 20. Dada su experiencia, el Sistema de Reconocimiento es sumamente agobiante.
 21. El Sistema de Reconocimiento beneficia económicamente a los docentes, no obstante, no es del gusto de la profesora.
 22. A la profesora no le gusta el Sistema de Reconocimiento, considerando que ya es estresante para los docentes estar en aula de clases, planificar y entregar apoyo personalizado a los estudiantes.
 23. El Sistema de Reconocimiento es agobiante.
 24. La profesora no está a favor del proceso evaluativo, a pesar de los buenos resultados obtenidos.
 25. Profesora explica que el Portafolio consiste en traspasar las acciones docentes cotidianas al papel.
 26. El instrumento Portafolio va más allá de planificar y enunciar objetivos de aprendizaje, pues permite a los docentes analizar sus acciones y errores evidenciados.
 27. El instrumento Portafolio es un proceso de análisis.
 28. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos hace que los docentes sean conscientes de que nunca deben dejar de estudiar.
 29. Los resultados de la prueba ponen de manifiesto a los docentes de que deben actualizarse en los aspectos evaluados negativamente.
 30. La prueba deja entrever a los docentes de que siempre deben estar actualizados, ya que considera contenidos, estrategias, decretos y leyes utilizadas y modificadas a lo largo del tiempo.
 31. La prueba da a entender a los profesores de que siempre deben actualizarse para ejercer una buena función.
 32. La prueba evalúa contenidos y el proceso analítico de un docente, mediante la presencia de casos hipotéticos.
 33. La prueba presenta muchos casos hipotéticos, fomentando que los docentes generen análisis.
 34. La prueba es muy analítica.
 35. La prueba presenta preguntas sobre contenidos -específicamente- decretos nuevos.
 36. La prueba evalúa en el ámbito pedagógico contenidos referidos a las distintas asignaturas, implicando realizar análisis e identificar las estrategias más pertinentes para abordar contenidos.
 37. El instrumento Portafolio evalúa el plan de trabajo de un docente, enfatizando en la forma de abordar contenidos en el aula, las estrategias y la metodología utilizada.
 38. El instrumento Portafolio involucra un proceso reflexivo, mediante preguntas orientadas a justificar e interrogar las decisiones pedagógicas.
 39. Profesora cree que el Portafolio se relaciona con las actividades y acciones que los docentes realizan cotidianamente.
 40. Los profesores planifican, elaboran instrumentos evaluativos, los aplican y reflexionan. Pues bien, todas las acciones enunciadas son consideradas en el Portafolio.
-

41. El instrumento Portafolio se relaciona directamente con las acciones que los docentes realizan.
 42. En base a su experiencia, la entrevista por el evaluador par es un diálogo entre pares.
 43. La profesora ha sido entrevistada por personas excelentes. Pues bien, no sabe si atribuirlo a la suerte o haber estado bendecida.
 44. Presentarse a la entrevista con miedo y coincidir con evaluadores pares simpáticos, empáticos, que la han asesorado con algunas preguntas, ha sido parte de las buenas experiencias de la docente.
 45. La profesora siente que no tiene nada que decir de la entrevista por el evaluador par, debiéndose a las buenas experiencias y lo bien evaluada que ha sido en estas instancias.
 46. La docente considera la entrevista por el evaluador par como una instancia positiva, que la ha ayudado en su evaluación, por tanto, la recomienda.
 47. A la profesora le resultó fácil planificar y seleccionar los Objetivos de Aprendizaje, pues son acciones que siempre hace. Al respecto, fue bien evaluada en las acciones enunciadas.
 48. La profesora no halló mayor dificultad a la clase grabada, ya que constituye una acción habitual.
 49. El análisis que requiere el Portafolio no fue complicado para la profesora.
 50. La profesora no encuentra difícil completar los módulos que conforman el Portafolio. Ahora bien, el factor tiempo es una dificultad.
 51. Los profesores no disponen de tiempo en sus lugares de trabajo para elaborar el Portafolio, puesto que, deben asistir a reuniones, hacer informes, participar de actividades extra programáticas, etc.
 52. Profesora debió sacrificar los fines de semana para desarrollar el instrumento Portafolio, alterando su tiempo de descanso y la vida familiar en su hogar.
 53. Quedarse en la escuela fuera de su jornada laboral para avanzar en la elaboración del Portafolio, debiendo recurrir a un familiar o pagarle a una persona para el cuidado de su hija, fue parte de su experiencia.
 54. La falta de tiempo dificulta la elaboración del Portafolio.
 55. A los profesores “la vida se les va en la escuela”, ya que deben cumplir numerosas acciones.
 56. Los profesores deben dar cumplimiento a numerosas acciones (planificar, preparar recursos educativos, preparar clases virtuales, etc.). Consiguientemente, no les queda tiempo para avanzar en la elaboración del Portafolio y estudiar para la prueba.
 57. A los profesores no se les da tiempo en las escuelas para desarrollar el Portafolio y estudiar para la prueba.
 58. A la profesora le faltó tiempo para contestar la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos.
 59. Lo complejo de la prueba es que presenta muchas preguntas. En efecto, profesora cree que el tiempo para su rendición debería extenderse.
 60. Profesora sostiene que la prueba incluye muchas preguntas de reflexión, por tanto, no sólo debía leer y contestar, sino también, analizar. Lo anterior constituye una dificultad, ya que le faltó tiempo para su desarrollo.
 61. Sería ideal que extendieran el tiempo destinado para la rendición de la prueba.
 62. Profesora sostiene que una de las facilidades de la prueba es que evalúa decretos antiguos que tienen continuidad en el presente, y que conocía al revés y al derecho, ya que son aplicados en la escuela.
-

63. Profesora desconocía un decreto reciente que aparecía en la prueba. De esta forma, tomó consciencia de que debía actualizar sus conocimientos.
 64. El Informe de Evaluación Individual no es comprensible.
 65. En su segunda experiencia evaluativa, la profesora recurrió a su primer Informe de Evaluación Individual, encontrándose con información poco concisa y clara.
 66. El Informe de Evaluación Individual se refiere en modo general a las debilidades detectadas en los docentes, no especificando aspectos que debiesen ser mejorados.
 67. Los docentes necesitan que la retroalimentación recibida sea más específica, y que les permita identificar sus errores para mejorarlos.
 68. La profesora comparó los informes recibidos en la primera y la segunda Evaluación Docente, constatando aspectos que se repetían.
 69. El Informe de Evaluación Individual debería ser más específico y personalizado, con la finalidad de que los profesores no continúen fallando en los mismos aspectos.
 70. Profesora siente que el Informe de Evaluación Individual no le proporcionó información específica para poder mejorar las falencias que detectaron en su desempeño, en lo que atañe a planificar y evaluar.
 71. El Informe de Evaluación Individual debería ser provechoso para los docentes, ayudándolos a mejorar su desempeño.
 72. A la profesora le pareció útil utilizar el Marco para la Buena Enseñanza durante su participación en el proceso evaluativo.
 73. Profesora señala que debía redactar ensayos reflexivos cuando estudiaba en la universidad. Esta estrategia ha favorecido la formulación de reflexiones requeridas en los dos procesos evaluativos.
 74. La profesora empleó durante el proceso evaluativo el Marco para la Buena Enseñanza y un libro referido a cómo abordar el cuento. Ambos textos facilitaron su participación.
 75. Profesora señala haber recibido acompañamiento durante el proceso evaluativo, a través de un curso que impartió el Colegio de Profesores. En esta instancia formativa, logró avanzar en el desarrollo del Portafolio, además de recibir retroalimentación y asesoramiento.
 76. Recibir acompañamiento de colegas, a las que considera amigas, ha sido parte de su experiencia. Ellas la asesoraron, escucharon y guiaron en el proceso evaluativo.
 77. La profesora no sintió preocupación ni apoyo de parte de su institución educativa mientras estaba evaluándose. A saber, su carga horaria y responsabilidades se mantuvieron.
 78. La profesora recibió acompañamiento del Colegio de Profesores y amigas docentes durante su participación en el Sistema de Reconocimiento.
 79. A la profesora no le resultó útil la página web y plataforma DocenteMás. Al respecto, envió mail para consultar dudas, no recibiendo respuesta.
 80. La profesora debió comunicarse telefónicamente con el centro de llamados DocenteMás cuando presentó dudas. En ocasiones obtuvo respuesta y en otras no, lo que la lleva a pensar que el sistema es ambiguo y malo.
 81. A la profesora no le gustó mucho la página web y la plataforma DocenteMás.
 82. En la página web DocenteMás hay ejemplos sobre cómo realizar los módulos del Portafolio (planificaciones, evaluación, trabajo colaborativo, etc.). Ahora bien, las ejemplificaciones son generales y corresponden a una especialidad en concreto.
 83. Los ejemplos de tareas del Portafolio son diversos y no necesariamente se relacionan a la especialidad del docente que los visualiza.
-

84. No hay ejemplos para cada una de las especialidades, considerando que no todos los profesores aplican las mismas estrategias e instrumentos de evaluación, pues dependen de la especialidad de cada uno.
 85. La profesora no sintió acompañamiento de parte de la institución a cargo de la evaluación. A su vez, no recibió respuesta pronta y óptima.
 86. La profesora no le atribuye relevancia al Sistema de Reconocimiento.
 87. Según su experiencia, el Sistema de Reconocimiento no ha favorecido su formación ni trayectoria.
 88. La profesora no le encuentra importancia al Sistema de Reconocimiento en términos teóricos, académicos o de trayectoria.
 89. La única relevancia que le otorga la profesora al Sistema de Reconocimiento guarda relación con el aumento de su sueldo producto de los buenos resultados que obtuvo.
 90. La profesora siente que el Sistema de Reconocimiento la ha favorecido sólo en el aspecto económico.
 91. De acuerdo a su experiencia, participar del proceso evaluativo le permitió apropiarse más de los planes y programas.
 92. La profesora considera haber avanzado bastante en el ámbito profesional desde que elaboró su primer Portafolio. En este sentido, adquirió un manejo adecuado de los planes y programas, y sus colegas recurren a ella para que les ayude en ciertos aspectos.
 93. La reflexión pedagógica del Portafolio es relevante, pues permite a los profesores evaluar e interrogar su desempeño.
 94. Profesora valora que el Portafolio permita reflexionar sobre el alcance del ejercicio docente en los aprendizajes de los estudiantes.
 95. Según su experiencia, la clase grabada no aportó a su labor pedagógica, considerando que realizar clases es una acción cotidiana para los docentes. A su vez, no recibió una retroalimentación específica sobre el módulo que le permitiera conocer sus debilidades.
 96. La Profesora eliminaría el módulo de clase grabada, ya que recibió una respuesta general (retroalimentación) a la evidencia presentada.
 97. La clase grabada no contribuye a la labor pedagógica.
 98. Profesora encuentra que el Sistema de Reconocimiento no les da relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y reflexión entre pares, de acuerdo a lo estipulado en la Ley N°20.903.
 99. Según su experiencia, el propósito del trabajo colaborativo es ayudar a aumentar el puntaje de los docentes, siempre y cuando, haya sido evaluado positivamente.
 100. La profesora no le encuentra relevancia al módulo de trabajo colaborativo.
 101. El módulo de trabajo colaborativo pareciera estar aparte del Portafolio, ya que al ser optativo no influye en el proceso evaluativo.
 102. El módulo de trabajo colaborativo no fue significativo para la profesora.
 103. Profesora cree que los resultados que ha obtenido en los instrumentos de evaluación y el tramo del Desarrollo Profesional Docente que le fue asignado se condicen con su desempeño profesional en el día a día, considerando que sus aprendizajes y experiencia profesional se han acrecentado. De igual forma, ha notado que profesores recién incorporados a su escuela recurren a ella, en busca de ayuda sobre aspectos pedagógicos.
 104. Profesora cree de manera objetiva que los resultados obtenidos y el tramo en que se encuentra encasillada se condicen con los años de ejercicio profesional que lleva en la escuela y con los aprendizajes que ha adquirido.
 105. Los profesores deben fortalecer sus prácticas y seguir estudiando.
-

106. Es complejo para los docentes destinar tiempo a la actualización profesional, atendiendo a las responsabilidades que tienen.
107. Profesora cree complejo concretar la idea de estudiar, ya que cada vez tiene más responsabilidades, sumado a su maternidad.
108. La profesora ve lejana la posibilidad de estudiar, ya que le resulta complejo organizarse.
109. Profesora considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado no deberían importar ni influir en el reconocimiento profesional de un docente.
110. Para los profesores el Sistema de Reconocimiento no es un proceso objetivo, sino más bien, subjetivo.
111. Situaciones complejas y responsabilidades excesivas influyen en la elaboración del Portafolio. Consecuentemente, en muchas ocasiones los resultados no coinciden con el desempeño de un docente.
112. De acuerdo al funcionamiento actual de la escuela, se tiende a valorar a los profesores en base a los resultados alcanzados en el proceso evaluativo.
113. Profesora expresa que en su lugar de trabajo (escuela) no acostumbran a hablarle, sin embargo, sus buenos resultados han revertido esa situación.
114. La profesora ha sido calificada positivamente por sus colegas en base a su buen desempeño en la Evaluación Docente.
115. Profesora considera que la evaluación no importa mucho.
116. El desempeño de un docente en el Sistema de Reconocimiento va a depender de muchos factores.
117. Profesora ha constatado en su lugar de trabajo que las personas se dejan llevar por los resultados de los instrumentos de evaluación, pues “así funciona la cosa”.
118. El Sistema de Reconocimiento es una carga que se adhiere al trabajo que realizan los profesores.
119. El Sistema de Reconocimiento es una carga adicional de trabajo, pues si se tratara de un proceso formativo, no estaría calificado de la manera en que está.
120. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación influyen en la permanencia de un docente en el sistema.
121. Si un docente no sube de tramo es posible que deba dejar el sistema. Pues bien, la profesora no está de acuerdo con las consecuencias establecidas.
122. El Sistema de Reconocimiento debería ser un proceso formativo. Por consiguiente, los profesores evaluados negativamente deberían perfeccionarse y continuar trabajando con las mismas condiciones económicas, pero nunca sacarlos del sistema.
123. La profesora no está de acuerdo con las consecuencias asociadas a la evaluación, ya que siente que se juega con las ilusiones de los profesores y con los años que dedicaron a estudiar pedagogía.
124. Profesora señala que cuando le ha correspondido evaluarse, trata de hacerlo de la mejor forma posible, con la intención de no volver a pasar por el proceso nuevamente, considerando el tiempo que demanda.
125. Participar del proceso evaluativo es una carga adicional de trabajo, ya que requiere tiempo y genera estrés.
126. Profesora señala que cuando ha tenido que evaluarse, nunca ha pensado en obtener resultados positivos para conseguir un aumento de sueldo o para obtener reconocimiento en su escuela.
-

127. La expectativa de la profesora respecto a la evaluación es obtener resultados positivos que le permitan volver a repetir la experiencia en cuatro años más. Igualmente, implica no experimentar el proceso antes ni asistir a perfeccionamiento.
128. La profesora siempre ha pensado que, si realiza adecuadamente el proceso evaluativo, conseguirá volver a repetir la experiencia en cuatro años más.
129. Los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento no son del todo objetivos, puesto que profesores expertos en su quehacer y que gozan de vasta experiencia profesional han sido mal evaluados, teniendo que solicitar una nueva revisión de sus evidencias, para luego obtener un buen resultado.
130. La profesora encuentra que el proceso evaluativo es subjetivo.
131. Profesora cree que el Sistema de Reconocimiento no está encaminado a cumplir su objetivo.
132. Profesora cree que el Sistema de Reconocimiento aún está en proceso de revisión, ya que hay aspectos que deben modificarse para que logre ser una experiencia y un aporte a la labor docente.
133. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo asignado inciden en la visión que tiene el equipo directivo y otros docentes del establecimiento educacional sobre el desempeño profesional del evaluado.
134. Los directivos se dejan influir mucho por los resultados que obtienen los profesores.
135. Los equipos directivos asocian el nivel de desempeño máximo (Destacado) a un profesor que ejerce su labor excelentemente.
136. En las instituciones educativas los profesores que han obtenido el nivel de desempeño Destacado son bien valorados por los directivos, poniéndolos como ejemplo a seguir.
137. Profesora expresa que cuando recién ingresó a trabajar en la institución educativa escuchaba la palabra Destacado recurrentemente. A su vez, no sabía nada acerca de la evaluación.
138. La profesora desconocía que debía evaluarse cuando recién comenzó a trabajar. Consecuentemente, debió interiorizarse en el proceso evaluativo.
139. La visión que tiene el equipo directivo de un docente se sustenta en los resultados que ha obtenido en el Sistema de Reconocimiento.
140. Profesora cree que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos puede influir en la continuidad laboral de docentes que se encuentran a contrata.
141. Profesora cree que la permanencia en la escuela guarda relación con los resultados obtenidos en el Sistema de Reconocimiento.
142. Los profesores son calificados por sus directivos en base al desempeño y resultados alcanzados en la evaluación.
143. Los equipos directivos quieren tener a los mejores profesores en su planta docente.
144. Para los equipos directivos un profesor bien catalogado es aquel que no sólo trabaja bien en clases, sino también, ha obtenido buenos resultados en la evaluación.
145. Los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos no son suficientes.
146. Profesora ha solicitado tiempo en su lugar de trabajo para dar cumplimiento a la evaluación, ya que de otro modo le es imposible.
147. De acuerdo a la carga horaria de la profesora, los plazos destinados para la elaboración de los instrumentos de evaluación no son suficientes.
-

148. Finalizar el Portafolio casi en la fecha límite y fuera de la jornada laboral ha sido parte de la experiencia de la profesora.
149. La única forma de poder cumplir con la elaboración del Portafolio es destinar tiempo fuera de la jornada laboral.
150. Al participar del proceso evaluativo, los profesores fuera de la jornada laboral no sólo completan el Portafolio y estudian para la prueba, sino también, realizan acciones relacionadas a la escuela (ejemplo: preparar clases y recursos educativos).
151. El Sistema de Reconocimiento permite a los profesores reforzar aspectos de su desempeño que se encuentren débiles.
152. La profesora se apropió de los planes y programas de estudio, ya que se lo exigió y cumplió.
153. Las debilidades del Sistema de Reconocimiento se asocian a su incidencia en el ámbito emocional, generando estrés.
154. El proceso evaluativo envuelve mucha exigencia.
155. Los resultados alcanzados en el Portafolio no reflejan la experiencia profesional, la motivación y los aprendizajes que posee un docente.
156. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación no reflejan el desempeño profesional de un docente.
157. El equipo directivo de una escuela e -incluso- muchos profesores valoran a un docente de acuerdo a los resultados conseguidos en la evaluación.
158. Los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación no reflejan el desempeño profesional de un docente, sin embargo, adquieren importancia para directivos y profesores.
159. Los directivos y profesores no deberían valorar el desempeño profesional de un docente en base a los resultados asociados a las formas de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento.
160. El Sistema de Reconocimiento categoriza a los profesores de acuerdo a su desempeño en un momento específico, obviando el contexto.
161. Las consideraciones contextuales no son tomadas en cuenta al evaluar a los profesores y, si llegasen a considerarlas, los profesores no lo perciben al momento de recibir la retroalimentación.
162. Una debilidad de la evaluación es que no considera el contexto de los profesores, teniendo en cuenta el esfuerzo, tiempo invertido y estrés que conlleva.
163. El Sistema de Reconocimiento es un proceso muy agobiante y estresante.
164. Las rúbricas que se utilizan en la corrección de la Evaluación Docente no son publicadas.
165. Las rúbricas empleadas para la corrección del Portafolio no son confiables, ya que no son publicadas ni conocidas por los docentes evaluados.
166. En el Portafolio se evalúa que los profesores enseñen a sus estudiantes el instrumento de evaluación que aplicarán, sin embargo, las rúbricas que emplean para la revisión del Portafolio no son conocidas por los profesores durante el proceso de elaboración.
167. Publican algunas preguntas para la entrevista por el evaluador par y orientaciones para la elaboración de los módulos del Portafolio, pero no las rúbricas completas.
168. Las rúbricas empleadas en la corrección son publicadas con posteridad a la finalización del Portafolio (al año siguiente).
-

169. Deberían ser más transparentes en lo que atañe a proporcionar a los docentes las rúbricas que utilizarán en la revisión de las evidencias enviadas. Así, los profesores podrían cumplir con lo requerido satisfactoriamente.

170. La profesora señala que la forma ideal de evaluar el desempeño profesional docente es que fuesen a su lugar de trabajo (escuela) a observar sus clases. De esta forma, conocerían el contexto y el porqué de sus planificaciones, evaluaciones y actividades.

171. Durante el proceso evaluativo los profesores se enfocan en los Objetivos de Aprendizaje dados para la planificación, dejando a un lado aquellos que debiesen abordarse de acuerdo a la realidad del curso.

172. Los profesores se sienten con la presión de avanzar con algunos contenidos durante el proceso evaluativo, ya que de esta forma cumplen con la evaluación, de la cual depende el resultado y la asignación del tramo.

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Tabla 4

La codificación: grupo de discusión

Grupo de discusión N°1

En este grupo de discusión participan:

-Docente 1, cuya participación en el proceso evaluativo es obligatoria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Cerro Navia (SLEPB).

-Docente 2, cuya participación en el proceso evaluativo es voluntaria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Cerro Navia (SLEPB).

-Docente 3, cuya participación en el proceso evaluativo es obligatoria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Lo Prado (SLEPB).

-Docente 4, cuya participación en el proceso evaluativo es voluntaria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Lo Prado (SLEPB).

-Docente 5, cuya participación en el proceso evaluativo es obligatoria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Pudahuel (SLEPB).

-Docente 6, cuya participación en el proceso evaluativo es voluntaria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Pudahuel (SLEPB).

1. Docente ha participado del proceso evaluativo en una ocasión, hace dos años atrás aproximadamente. Docente 1

2. El proceso evaluativo inicia con la elaboración del instrumento Portafolio. Docente 1

3. Completar el Portafolio fue difícil para la docente. Entendía perfectamente lo que debía hacer, sin embargo, sentía inseguridad y miedo de equivocarse y obtener un mal desempeño. Docente 1

4. La prueba se rinde después de haber elaborado el Portafolio. Docente 1

5. Docente estudió para la rendición de la prueba, no obstante, la encontró difícil. Docente 1

6. Las evaluaciones destinadas a docentes son necesarias, sin embargo, sus consecuencias no son las adecuadas. Docente 1

7. Las consecuencias de las evaluaciones no son las apropiadas, ya que hay aspectos del sistema que deben mejorar. Docente 1
 8. La retroalimentación que ofrece la evaluación debería haber mejorado hace rato, sin embargo, no implementan modificaciones. Docente 1
 9. Docente ha participado una vez del proceso evaluativo (elaboró el Portafolio y rindió la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) durante el año 2016. Docente 5
 10. Obtener buenos resultados en los instrumentos de evaluación y poseer poca experiencia profesional, impide el progreso de tramos en la carrera docente. Docente 5
 11. El proceso evaluativo consiste en desarrollar el Portafolio en un plazo de tres meses aproximadamente y rendir una prueba a final de año. Docente 5
 12. El proceso evaluativo es bastante complejo para los profesores. Docente 5
 13. El instrumento Portafolio implica varias labores a cumplir, requiriendo mucha dedicación de parte de los profesores. Docente 5
 14. El proceso evaluativo es bastante estresante para los profesores, pues quieren obtener buenos resultados. Docente 5
 15. Profesora quería que le fuese bien en el Portafolio, por lo mismo, destinó mucho tiempo al desarrollo de las distintas tareas que presenta. Docente 5
 16. El proceso evaluativo es difícil, pues los docentes deben destinar bastante tiempo si desean conseguir un buen desempeño. Docente 5
 17. El proceso evaluativo es difícil para los docentes, ya que exige tiempo. Docente 6
 18. El Portafolio implica bastante tiempo, debido a las numerosas tareas a desarrollar durante un periodo establecido. Docente 2
 19. Los docentes deben cumplir con las tareas del Portafolio, desarrollándolas en la plataforma de acuerdo a los plazos definidos. Docente 2
 20. Es necesario revisar el temario de contenidos (diez hojas aproximadamente), averiguar sobre ellos y estudiarlos para la rendición de la prueba. Docente 2
 21. Uno de los cuestionamientos hacia la evaluación es: ¿en qué momento uno hace eso? Docente 2
 22. Es usual escuchar decir a personas externas a la profesión de que los profesores no quieren o tienen miedo a ser evaluados, a que observen sus clases, entre otras, lo cual no es cierto. Docente 4
 23. Los profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales del SLEPB no se oponen a la evaluación, al contrario, tienen la disposición de hacerlo bien. Por ello, asisten a cursos sobre Evaluación Docente cuando se han ofrecido. Docente 4
 24. Es tormentoso para los profesores no disponer del tiempo necesario para completar una evaluación de calidad, que refleje plenamente el trabajo diario que realizan. Docente 4
 25. Los profesores serían interpelados al no querer ser evaluados, pero -aun así- aplicar evaluaciones a los estudiantes. Docente 3
 26. Los profesores creen necesario evaluar formativamente a sus estudiantes, pues así, obtienen información de sus progresos y determinan aspectos a mejorar de sus prácticas. Docente 3
 27. Los profesores jamás han rechazado la idea de evaluarse. Docente 3
 28. Las formas de evaluación no son del gusto de la docente, pues conlleva preparar trabajo extra, cuando debiesen evaluar las acciones que cumplen diariamente (clases, planificaciones y pruebas). Docente 3
-

29. El Portafolio consiste en preparar trabajo extra y de calidad, a fin de asegurar permanencia laboral y subir de tramo. Docente 3
 30. La evaluación no está contextualizada a la realidad de los establecimientos educacionales. Docente 5
 31. A los docentes se les ofrecen charlas relacionadas con la evaluación, sin embargo, proporcionan orientaciones generales. Docente 5
 32. A los profesores no se les proporciona acompañamiento ni guía durante el proceso evaluativo. Docente 5
 33. Docente recurría a colega cuando presentaba alguna duda sobre la evaluación. Docente 5
 34. Los profesores se sienten presionados por el Portafolio y la prueba. Docente 5
 35. No recibir orientación durante el proceso evaluativo fue parte de su experiencia. Docente 5
 36. No hay apoyo durante la evaluación. Docente 5
 37. Durante la evaluación, los docentes están solos tratando de salir adelante y entender cómo completar los instrumentos correctamente. Docente 5
 38. Los profesores precisan completar correctamente la evaluación, ya que necesitan trabajar. Docente 5
 39. Los profesores necesitan trabajar, consiguientemente, no quieren poner en juego (arriesgar) su trabajo por una evaluación. Docente 5
 40. Al participar del proceso, se conjuga un trabajo y una evaluación extenuante, generando estrés. Docente 2
 41. Para los profesores es estresante saber que deben rendir bien, teniendo en cuenta que la evaluación determina su futuro profesional. Docente 6
 42. Los profesores deben rendir bien y demostrar lo mejor de sí, en las distintas tareas que comprende la evaluación. Consecuentemente, deben concentrarse en esas instancias, ya que no hay nueva oportunidad hasta el próximo proceso de reconocimiento. Docente 6
 43. El proceso evaluativo es “cuadrado”. Docente 6
 44. Profesor se preparó muchísimo para su clase grabada. Docente 6
 45. Durante la clase grabada el profesor debió ocuparse de un estudiante que se sentía mal y, a la vez, tratar de proseguir, considerando el tiempo de duración. Docente 6
 46. La clase grabada requiere preparación, considerando las numerosas acciones a cumplir en 40 minutos aproximadamente. Docente 6
 47. Los profesores deben “hacer magia” para dar cumplimiento a las múltiples acciones que evalúan en una clase de 40 minutos de duración. Docente 6
 48. El profesor estaba agotado y mal al término de la clase grabada, ya que sentía que no lo había hecho bien (responsabilización). Docente 6
 49. El camarógrafo muestra al docente evaluado unos minutos de la grabación de la clase, con el propósito de detectar fallas técnicas. Docente 6
 50. El profesor no logró concentrarse para observar parte de la grabación de la clase y escuchar las instrucciones del camarógrafo, ya que se sentía mal (desconforme por su desempeño). Docente 6
 51. Los estudiantes creen que la grabación de la clase es para la televisión, por ello, el docente debió explicarles que sería evaluado mediante el video. Docente 6
 52. Los estudiantes creen que la grabación de la clase es para la televisión, influyendo en el comportamiento habitual de ellos. Docente 3
-

53. Profesora identificó un cambio en la conducta de los estudiantes durante la clase grabada, ya que estaban callados y temerosos, en contraposición a lo activo que solían ser. Docente 3
54. Profesora debió intentar revertir el ambiente silencioso que había mientras la grababan, ya que necesitaba que los estudiantes participaran y expresaran opiniones. Docente 3
55. El proceso evaluativo es estresante para los profesores, ya que deben manejar una serie de factores. Docente 3
56. Los profesores deben estar preocupados de no “dejar escapar nada” en todo momento del proceso evaluativo. Docente 1
57. Los profesores deben cumplir con sus obligaciones laborales, ya que son prioridad. Su no cumplimiento conlleva recibir un “memo”. Docente 1
58. Dar cumplimiento a las obligaciones laborales y tener que completar el Portafolio correctamente, causa angustia en los profesores. Docente 1
59. Los profesores sienten angustia al saber que deben evaluarse y no disponen de tiempo para elaborar correctamente el Portafolio. Docente 1
60. Los profesores deben elaborar el Portafolio en la casa, ya que resulta imposible avanzar durante la jornada laboral. Docente 1
61. El Portafolio reúne distintas tareas relacionadas a la labor docente: planificar, realizar una clase, elaborar un instrumento de evaluación, reflexionar en torno a resultados, etc. Docente 3
62. El instrumento Portafolio debe ser completado en una plataforma, haciendo uso de una clave para ingresar. Docente 1
63. Según su experiencia, es aconsejable redactar las tareas del Portafolio en un documento Word y contar los caracteres. Posteriormente, copiar y pegar lo escrito en la plataforma. Docente 1
64. Escribir en la plataforma durante un tiempo prolongado sin hacer clic en el ícono guardar, conlleva perder el avance, configurando una pérdida de tiempo. Docente 1
65. Los avances en la plataforma deben ser guardados continuamente, de lo contrario, se pierde su respaldo. Docente 2
66. Antiguamente no se empleaba la plataforma para completar el Portafolio, ya que se hacía a “papel”. Docente 6
67. Algunos profesores de mayor edad podrían obtener buenos resultados, pues son excelentes maestros, sin embargo, les resulta dificultoso el uso de nuevas tecnologías (acceso y uso de la plataforma), teniendo que recurrir a otras personas para dar cumplimiento a la evaluación. Docente 6
68. Profesor manifiesta su disposición de ayudar a colegas que estén participando del proceso evaluativo. Docente 6
69. Existe compañerismo y solidaridad entre docentes durante el proceso evaluativo. Docente 6
70. Hay grupos en Facebook sobre la Evaluación Docente, en donde profesores exponen dudas y comparten preguntas de la entrevista o de pruebas aplicadas en años anteriores. Docente 6
71. Los profesores sienten la necesidad de ayudarse durante el proceso evaluativo, considerando el nulo acompañamiento recibido del sistema. Docente 6
72. Los profesores comúnmente logran sobrellevar el proceso evaluativo ayudándose entre ellos mismos (colegas). Docente 5
-

73. Hay profesores individualistas, cuyo interés es destacar (brillar) por sobre los demás. Docente 5
74. El modelo de evaluación premia el individualismo y el interés por demostrar un desempeño sobresaliente. Docente 5
75. La evaluación es de carácter individualista, por tanto, cada docente debe arreglárselas a como dé lugar para optar a mejores condiciones profesionales. Docente 5
76. Dado su interés de obtener buenos resultados, el proceso evaluativo fue bastante estresante. Docente 5
77. El proceso evaluativo inicia con el Portafolio. Éste, se compone de distintos módulos, los que deben ser desarrollados por los docentes. Docente 5
78. Los profesores deben destinar tiempo y preparación para la elaboración del Portafolio. Docente 5
79. La elaboración del Portafolio implica recurrir constantemente al Marco para la Buena Enseñanza. Docente 5
80. La rendición de la prueba genera tensión en los profesores. Docente 5
81. El extenso temario de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es publicado con antelación a su aplicación, con la finalidad de ser descargado y desarrollado. Docente 5
82. Sentir incertidumbre al participar de la nueva Evaluación Docente año 2016, fue parte de su experiencia. Docente 5
83. La Evaluación Docente del año 2016 incorporó el módulo de trabajo colaborativo, generando incertidumbre en los docentes inscritos en el proceso. Docente 5
84. El año 2016 se aplica por vez primera la denominada Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, generando incertidumbre y desconocimiento en docentes. Docente 5
85. Los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento evalúan distintos aspectos. Docente 5
86. El Portafolio consiste en redactar la planificación de una unidad pedagógica, realizar y adjuntar un instrumento de evaluación, presentar la grabación de una clase, etc. Docente 5
87. Los profesores deben hacer uso de los planes y programas de estudio, el Marco para la Buena Enseñanza y el manual para elaborar el Portafolio. Docente 5
88. Los profesores deben enfocarse en el nivel y curso en que fueron inscritos para completar adecuadamente las tareas del Portafolio. Docente 5
89. La clase grabada requiere preparación. Docente 5
90. El proceso evaluativo es difícil y exige preparación. Docente 4
91. El proceso evaluativo no puede ser desarrollado de forma precipitada. Docente 4
92. Profesora siente que el contexto no es considerado en la evaluación, pese a que debió referirse a él (consideraciones contextuales). Docente 4
93. La profesora no quedó conforme con el tramo asignado y en el que deberá permanecer durante cuatro años, ya que siente que su contexto no fue valorado. Docente 4
94. Los profesores han adquirido aprendizajes y habilidades nuevas a partir de la implementación de clases en modalidad virtual. Docente 4
95. La profesora destaca su capacidad de adaptación a las clases virtuales en contexto de pandemia, cambiando y renovando aspectos de su quehacer docente. Docente 4
96. La profesora siente que la modalidad de trabajo a consecuencia de la pandemia le ha permitido aprender más que en su paso por la universidad. Docente 4
-

97. La modalidad de trabajo a consecuencia de la pandemia ha permitido a la profesora entender a cabalidad lo que es el trabajo colaborativo. Anteriormente, tenía un concepto erróneo sobre éste. Docente 4
98. La pandemia ha modificado el trabajo de la docente, aumentando considerablemente su jornada laboral. Por consiguiente, las horas destinadas a compartir con su familia se han reducido. Docente 4
99. El trabajo de los docentes se ha incrementado durante la pandemia. Docente 5
100. El trabajo docente ha aumentado durante la pandemia. Docente 4
101. Profesora sostiene que su jornada laboral es bastante extensa, debiendo compatibilizarla con el cuidado de su hijo. Docente 4
102. El trabajo de los profesores ha sido complicado durante estos dos últimos años (2020-2021), a raíz de la modalidad virtual que se debió emplear a causa de la pandemia por Covid-19. Docente 2
103. Se supone que la entrevista es una instancia de diálogo entre pares, que debería beneficiar a los profesores, sin embargo, no se cumple a cabalidad en la práctica. Docente 5
104. La entrevista se lleva a cabo en una institución educativa durante o al término de la jornada laboral de los profesores, dependiendo de los tiempos del evaluador par. Docente 1
105. Los evaluadores pares -en ocasiones- entrevistan a varios docentes en un mismo día. Docente 1
106. Sentir nervios antes de iniciar la entrevista, ya que desconocía algunas preguntas, fue parte de su experiencia. Docente 1
107. La entrevista consta de preguntas conocidas por los profesores con antelación y otras no. En algunos casos, las preguntas no publicadas oficialmente llegan a estar en circulación. Docente 1
108. Las preguntas no publicadas y, por tanto, desconocidas, son compartidas a los evaluados por personas que tienen acceso a ellas. Docente 2
109. La entrevista es promocionada como una instancia de diálogo, sin embargo, se aleja de ello -dado que- las respuestas deben ser acorde a criterios establecidos. Docente 3
110. Hay evaluadores pares empáticos que logran amenizar la entrevista. Igualmente, hay evaluadores que se enfocan en su labor y simplemente formulan preguntas. Docente 6
111. Los docentes evaluados deben contestar las preguntas de acuerdo a lo que creen correcto, ejemplificando y argumentando lo dicho. Docente 6
112. El evaluador par escribe las respuestas emitidas. Docente 6
113. Los evaluadores pares no transcriben la respuesta completa emitida, tornándose complejo. Al respecto, profesor cree que los evaluadores escriben aquello que consideran relevante y que coincide con criterios establecidos. Docente 6
114. Los evaluadores pares no escriben todo lo que menciona el entrevistado. Docente 4
115. Profesora recuerda que la evaluadora par registró sus datos y respuestas en una hoja. Docente 4
116. La entrevista consiste en preguntas que deben ser contestadas. Docente 4
117. Los profesores evaluados deben estudiar para la entrevista, en base al Marco para la Buena Enseñanza. Docente 4
118. Los correctores de Portafolio son capacitados y ejercen su labor durante el verano, recibiendo una remuneración. Docente 4
-

119. Los correctores de Portafolio son seleccionados en base a ciertos requisitos (ejemplo: experiencia profesional). Docente 4
120. La corrección del instrumento Portafolio se realiza en base a rúbricas. Docente 6
121. La corrección del instrumento Portafolio va a depender de la persona que revisa y aplica la rúbrica. Docente 6
122. Los correctores deben revisar cada una de las evidencias, por tanto, es bastante trabajo. Docente 6
123. La revisión de Portafolio se sustenta en rúbricas. Docente 5
124. Los correctores de Portafolio deben ceñirse a los indicadores de la rúbrica al momento de efectuar revisión. Docente 5
125. La corrección de Portafolios es adecuada, sin embargo, afloran dudas vinculadas al proceso. Docente 1
126. La profesora no duda del trabajo que realizan los correctores, empero, debiese haber transparencia de los criterios utilizados en la revisión. Docente 1
127. Los correctores aplican indicadores desconocidos por los evaluados en la revisión del Portafolio. Docente 1
128. Si los profesores conocieran los criterios que se emplearán en la corrección de sus Portafolios, se esmerarían en cumplirlos. Docente 1
129. Es justo y necesario que las rúbricas que se aplican en la revisión de Portafolios sean conocidas por los profesores evaluados. Docente 3
130. Los profesores tienen más que claro que toda evaluación requiere de transparencia. Docente 3
131. Los evaluados deben conocer con claridad los criterios que se considerarán en la evaluación. Docente 3
132. Los instrumentos empleados en la corrección deben ser conocidos por los evaluados. Docente 2
133. Los profesores exigen claridad en la evaluación, en lo que atañe a especificar en los manuales los criterios para demostrar un desempeño Destacado. Docente 2
134. En los manuales de Portafolio no se da a conocer lo que se espera de un docente para obtener el nivel de desempeño Destacado. En efecto, deberían publicar lo demandado. Docente 3
135. Profesora no entiende porque los criterios para demostrar un desempeño Destacado son omitidos en el manual. Docente 3
136. Es dificultoso para los profesores demostrar un desempeño Destacado, dado que los criterios asociados a dicho nivel no son explicitados. Docente 3
137. La profesora no encuentra correcto ni le parece que se omitan los criterios para demostrar un nivel de desempeño Destacado. Docente 3
138. La rendición de la prueba es a final de año. Docente 5
139. La prueba evalúa contenidos de las asignaturas. Docente 5
140. El temario de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos de Primer ciclo generalista es bastante amplio, detallando contenidos de: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y, por último, Ciencias Naturales. Docente 5
141. La profesora (Primer ciclo, generalista) debió desarrollar los contenidos del temario y estudiarlos. Docente 5
142. De acuerdo a su experiencia, la prueba presenta preguntas centradas en la didáctica y formas de enseñar y evaluar. Docente 5
-

143. La prueba evalúa conocimientos pedagógicos y contenidos disciplinarios. Docente 5
144. Docente no recuerda con exactitud a qué se referían las preguntas de la prueba, pero sí, debió realizar varias lecturas. Docente 1
145. De acuerdo a su experiencia, fue sistemático presentar dificultad al identificar la respuesta correcta, debiendo descartar entre dos posibles alternativas. Docente 1
146. No tener certeza sobre su desempeño al finalizar la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, debido a la dificultad que presentó al discriminar las respuestas correctas fue parte de su experiencia. Docente 1
147. Al finalizar la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos la docente pensó que su desempeño había sido pésimo y que, difícilmente quedaría posicionada en el tramo inicial. Docente 1
148. La prueba se enfoca en recabar conocimientos específicos. Docente 6
149. La prueba cumple su objetivo (medir el nivel de dominio de conocimientos específicos y pedagógicos), sin embargo, se torna demasiado extensa para los docentes. Docente 6
150. Profesor sostiene que la organización durante la aplicación de la prueba no es la mejor, ya que ocurren errores en la entrega del instrumento (nivel de enseñanza) y no se cumple el horario fijado para el inicio de la evaluación Docente 6
151. El docente no tuvo certeza si el tiempo de duración para la rendición de la prueba se cumplió, dado que, inició con retraso. Docente 6
152. Sufrir una crisis nerviosa durante la aplicación de la prueba fue parte de su experiencia. Docente 2
153. La profesora se esforzó estudiando durante los días previos a la aplicación de la prueba. Docente 2
154. Fue desesperante para la docente seleccionar las respuestas correctas, ya que sentía que todas las alternativas podrían ser las adecuadas. Pese a ello, logró auto contralarse y finalizar la evaluación. Docente 2
155. La profesora se sintió mal al rendir la prueba, pues, pese a los estudiado, le fue complejo la selección de respuestas. Docente 2
156. Los profesores sienten que la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es difícil. Docente 2
157. Profesora siente que la prueba es difícil y necesaria. Docente 4
158. Si se estudia para la prueba, resulta imposible obtener un mal resultado. Docente 4
159. Las preguntas de la prueba miden contenidos y el conocimiento de indicadores y estrategias apropiadas a situaciones dadas. Docente 4
160. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es comparable a la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Docente 4
161. La prueba mide el nivel de dominio que poseen los docentes de contenidos avanzados y no necesariamente centrados en el nivel en que enseñan. Docente 4
162. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es compleja, atribuyéndose a su rol decisivo en la progresión de tramos. Docente 3
163. Los profesores necesitan obtener un buen nivel de logro (letra) en la prueba. De esta forma, no están obligados a rendir este instrumento en los próximos procesos de reconocimiento. Docente 3
164. Progresar en la carrera docente depende del nivel de logro alcanzado en la prueba. Docente 3
-

165. En ciertas situaciones, los profesores tienen la obligación de avanzar de tramo, de lo contrario, son excluidos del sistema. Lo señalado, genera impotencia en la docente. Docente 3
166. Es difícil para los profesores trabajar y participar obligatoriamente del proceso evaluativo. Docente 3
167. Para la mayoría de los docentes no es opción participar del proceso evaluativo, más bien, una obligación. Docente 3
168. La profesora cree que el proceso evaluativo carece de empatía, dado que, una compañera estaba envuelta en una situación compleja a nivel familiar. Pues bien, envió una solicitud de suspensión, la que fue rechazada por el sistema. Docente 3
169. El Sistema de Reconocimiento es poco humano y distante. Al respecto, los docentes no saben quién está a cargo de su funcionamiento. Docente 3
170. Los profesores no saben a quién recurrir (físicamente) mientras participan del proceso evaluativo. Docente 6
171. El Informe de Evaluación Individual contiene los resultados obtenidos. Docente 1
172. El Informe de Evaluación Individual es un “chiste”. Docente 4
173. El Informe de Evaluación Individual entrega el puntaje y nivel de desempeño alcanzado. Docente 4
174. De acuerdo a su experiencia, el Informe de Evaluación Individual es un “chiste”, puesto que, no ayuda al desarrollo profesional y ofrece una devolución idéntica a los profesores. Docente 4
175. Los profesores no pueden mejorar sus prácticas pedagógicas al recibir comentarios idénticos sobre el desempeño demostrado. Docente 4
176. El Informe de Evaluación Individual proporciona en qué falló el docente, sin aportar una solución u orientación. Docente 4
177. El propósito del Informe de Evaluación Individual es que los profesores puedan identificar sus fortalezas y debilidades, permitiéndoles trabajar en la superación de éstas últimas, para así, demostrar un progreso profesional en la próxima evaluación. Docente 6
178. Si el Informe de Evaluación Individual no ofrece oportunidades de desarrollo es imposible que los profesores puedan conseguir este cometido. Docente 3
179. El Informe de Evaluación Individual proporciona los resultados que se alcanzaron en cada módulo del Portafolio. Docente 5
180. De acuerdo a su experiencia, en el Informe de Evaluación Individual recibido, aparecían los resultados conseguidos y un comentario general y estandarizado que no aportó a su práctica. Docente 5
181. Los comentarios que ofrece el Informe de Evaluación Individual no son específicos a las evidencias enviadas. Docente 5
182. Los profesores (Educación Básica) reciben los resultados y porcentajes de logro de las asignaturas evaluadas en la prueba. Docente 5
183. La profesora siente que la información proporcionada por el sistema no le permitió enriquecer su práctica pedagógica. Docente 5
184. El comentario recibido fue simple y breve. Docente 5
185. El Informe de Evaluación Individual no entregó a la docente orientaciones que permitieran la superación de aspectos evaluados deficientemente. Docente 5
186. Profesora siente que el nivel de logro se condice a las evidencias presentadas, sin embargo, hubiese valorado la entrega de un comentario o consejo para mejorar sus debilidades. Docente 2
-

187. Profesora cree que su debilidad está en redactar y emplear los términos adecuados, afectando así, las reflexiones pedagógicas requeridas en el Portafolio. Docente 2
188. La profesora reconoce que debe superar su debilidad en redacción, tornándose dificultoso, pues no se trata de una habilidad que desarrolle cotidianamente. Docente 2
189. El trabajo docente es absorbente, limitando optar a perfeccionamientos. Docente 2
190. Profesora cree que fortaleciendo su redacción podrá plasmar adecuadamente sus ideas, contribuyendo a su participación en el próximo proceso de reconocimiento. Docente 2
191. Profesora supone que su debilidad es la redacción. Vale señalar, que la falencia no fue detectada ni comunicada en el informe. Docente 2
192. El Informe de Evaluación Individual cataloga a los profesores, sin proporcionar una justificación que permita entender las debilidades detectadas. Docente 2
193. El proceso evaluativo es muy estructurado. Docente 1
194. En la plataforma está disponible el manual de Portafolio, Objetivos de Aprendizaje a utilizar y el Marco para la Buena Enseñanza. Docente 1
195. La plataforma está bien organizada, por tanto, es un facilitador. Docente 1
196. La elaboración del Portafolio se complejiza cuando surgen dudas, porque difícilmente el Sistema las esclarece. Docente 1
197. El Sistema de Reconocimiento es un proceso despersonalizado. Docente 1
198. El temario facilita la rendición de la prueba. Docente 1
199. Es complejo para las docentes que sus consultas sobre la prueba sean resueltas. Al contactarse telefónicamente se le proporciona la misma información que aparece en la página web oficial. Docente 1
200. Los instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) guardan relación con las labores que ejercen los docentes. Docente 5
201. Los profesores sienten inseguridad al saber que su participación en el Sistema de Reconocimiento es evaluada. Docente 5
202. La elaboración del Portafolio se lleva a cabo en la página web DocenteMás. Docente 5
203. Los docentes deben preocuparse de que lo redactado calce en los espacios asignados para cada tarea, de acuerdo a la cantidad de caracteres solicitados. Docente 5
204. En ocasiones, se precisa sintetizar lo escrito en la plataforma, pues excede los caracteres permitidos. En consecuencia, el proceso no es del todo creativo. Docente 5
205. La asignación de caracteres podría justificarse en la necesidad de establecer condiciones iguales para los participantes y, así, el corrector tiene un “punto en común”. Docente 5
206. La prueba consta de preguntas muy específicas de selección múltiple. Docente 5
207. Es complejo para los docentes distinguir la respuesta correcta en las preguntas de selección múltiple, porque las alternativas son bastante similares. Docente 5
208. Los profesores deben discriminar minuciosamente para identificar las respuestas correctas en la prueba. Docente 5
209. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos no es sencilla. Docente 5
210. La Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos es extensa, en función del tiempo establecido para su rendición. Docente 5
-

211. La profesora recuerda que la prueba incluye dos preguntas abiertas. En una de ellas, debió plantear un objetivo y detallar actividades de aprendizaje, destinando bastante tiempo para su desarrollo. Docente 5
212. Profesora siente que la cantidad de tiempo asignado a la rendición de la prueba afectó negativamente su desempeño. Docente 5
213. Tener dudas ante el desarrollo de una evaluación es normal. Docente 5
214. Lo problemático del sistema, es que los docentes no reciben ayuda efectiva en la resolución de sus inquietudes. Docente 5
215. La profesora insta a sus estudiantes a que expresen sus dudas. Docente 5
216. Profesora señala que cuando era estudiante y tenía dudas, consultaba a sus docentes. En el caso de la evaluación (Sistema de Reconocimiento), debió contactarse telefónicamente al centro de llamados, no encontrando solución a sus interrogantes. Docente 5
217. De acuerdo a su experiencia, el centro de llamados de la Evaluación Docente ofrece atención inmediata y cordial, sin embargo, aluden a información ya conocida y que no contribuye a resolver la inquietud expuesta. Docente 5
218. El Sistema de Reconocimiento se relaciona directamente con las acciones que los profesores realizan en el día a día (conocimientos pedagógicos y disciplinarios), lo cual, es una facilidad. Docente 5
219. Es complejo para los profesores compatibilizar el trabajo y la evaluación. Docente 3
220. Los profesores quieren obtener buenos resultados en el Sistema de Reconocimiento. Docente 3
221. El ejercicio de la docencia es cansador. Docente 3
222. Trabajar y participar del proceso evaluativo genera hastío y agotamiento. Docente 3
223. Los profesores quieren tener una buena participación en el Sistema de Reconocimiento, pues; resulta gratificante obtener resultados óptimos y tener la certeza de estar ofreciendo educación de calidad a los estudiantes. Docente 6
224. La evaluación debería ser más práctica. Docente 6
225. La evaluación debiese ser “in situ”. Docente 6
226. La evaluación -específicamente- la clase grabada, no debería ser preparada con tanta “parafernalia”. Docente 6
227. Docente cree necesario que los profesionales de la educación sean evaluados, sin embargo, discrepa en su forma. Docente 6
228. Recibir consejos y ayuda de colegas (docentes) que ya han sido evaluados facilita la participación en el Sistema de Reconocimiento. Docente 2
229. Las tareas completadas (Portafolio) deben ser redactadas adecuadamente, propiciando su comprensión. Por tanto, es necesario para los evaluados que un colega pueda revisar los avances y ofrecerles una opinión sincera. Docente 2
230. Revisar el temario y los textos del estudiante (Mineduc) facilita la rendición de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos. Docente 2
231. Es positivo para los profesores tener una evaluación externa. Docente 4
232. La evaluación es parte del aprendizaje, pues permite examinar la labor que ejercen los docentes. Vale considerar, que su trabajo implica a sujetos de derecho. Docente 4
233. Si un profesor sabe que las clases que imparte son deficientes, tiene la obligación de mejorar su labor. Docente 4
234. Los profesores deben evaluarse, sin embargo, las formas actuales no son las más adecuadas. Docente 4
-

235. La evaluación docente debiese ser más situacional y contextualizada al establecimiento educacional en donde se desempeñan los profesores. Docente 4
236. La evaluación docente debería responder a las necesidades de la comunidad y, desde ahí, ejercerse. Docente 4
237. El propósito de la evaluación es que los docentes modifiquen aspectos de sus prácticas, no obstante, su forma actual es fragmentada –pues- no todos los profesores de una institución educativa participan del proceso de reconocimiento el mismo año (desfase). Docente 4
238. Las personas a cargo de la elaboración de los instrumentos de evaluación son poco creativas, pese a sus conocimientos y estudios. Docente 4
239. De acuerdo a su experiencia, el Marco para la Buena Enseñanza y los programas de estudio son las fuentes bibliográficas que más se emplean durante el proceso de reconocimiento. Docente 3
240. La formación pedagógica y el conocimiento relativo a contenidos de las asignaturas y a evaluación es fundamental al participar del proceso de reconocimiento (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos). Docente 3
241. Recurrir y consultar a colegas (docentes) que han participado o se encuentran participando del proceso de reconocimiento facilita enormemente sobrellevar las evaluaciones. Docente 3
242. En base a su experiencia, la ayuda recibida de profesores que han sido evaluados previamente fue significativa para la resolución de dudas que presentaba. Docente 3
243. La profesora se comunicó con el centro de llamados de la evaluación para plantear sus dudas, sin embargo, le indicaban que debía leer la información del manual. Docente 3
244. Recibir únicamente acompañamiento y consejos de sus compañeros de trabajo (docentes que estaban evaluándose o ya lo habían hecho), fue parte de su experiencia. Docente 3
245. Los consejos que provienen de docentes que ya han participado del proceso de reconocimiento son bien recibidos por los evaluados. Docente 3
246. La profesora recibió consejos de amiga (docente), relacionados a la prueba. Le decía que debía estudiar, porque era difícil. Docente 4
247. Fue difícil para la docente dedicarse a estudiar para la prueba, pues priorizaba su trabajo (preparación de clases). Docente 4
248. Profesora reconoce debilidad al escribir, lo cual dificultó el desarrollo de su Portafolio. Docente 4
249. No recibir acompañamiento u orientación vinculado al proceso evaluativo de parte de su institución educativa fue parte de su experiencia. Docente 4
250. La profesora se inscribió a charla sobre el proceso de reconocimiento, sin embargo, la instancia no fue concretada. Docente 4
251. La profesora siente que “quedó en la nada”, al no recibir apoyo durante el proceso de reconocimiento. En efecto, espera su próxima evaluación. Docente 4
252. La profesora sentía que sus avances en el Portafolio no eran lo suficientemente buenos, en relación a lo que se esperaba de ella. Docente 4
253. La profesora sentía que las tareas realizadas para su Portafolio debían ser superiores (calidad) a las acciones que realizaba cotidianamente, generándole inseguridad y angustia. Docente 4
254. Los profesores reciben acompañamiento de sus cercanos (compañeros de trabajo) al participar del proceso evaluativo. Docente 6
-

255. Los evaluados son guiados por profesores que están en la misma situación o han participado con anterioridad del proceso de reconocimiento. Docente 1
256. Los profesores pueden encontrar ayuda asociada al proceso evaluativo por medio de videos explicativos en YouTube o grupos de Facebook. Docente 2
257. Una opción a considerar por los profesores evaluados es recurrir a asesoramientos o a personas que ofrecen hacer el Portafolio. Docente 2
258. Ayudarse entre ellos durante el proceso de reconocimiento, es el mayor apoyo que reciben los profesores. Docente 5
259. El proceso evaluativo es importante para los profesores, porque es decisivo a nivel profesional. Docente 3
260. El proceso evaluativo es importante para el profesor, pues permite avanzar de tramo en la carrera docente y -consecuentemente- el sueldo es beneficiado. Docente 6
261. Al profesor le gusta obtener buenos resultados en el proceso de reconocimiento. De esta forma, sus compañeros de trabajo confían en su labor. Docente 6
262. La evaluación afecta el desarrollo profesional de un docente. Al respecto, resultados deficientes implican evaluarse nuevamente e incertidumbre en relación al desempeño. Docente 6
263. El proceso evaluativo beneficia económicamente a los profesores, lo cual es importante. Docente 1
264. Los profesores sienten que el Sistema de Reconocimiento es importante, pues los favorece a nivel económico. Docente 4
265. Los profesores aprenden elaborando el Portafolio. Docente 5
266. La experiencia de elaborar el Portafolio permite saber en qué consiste y estar mejor preparados para la próxima evaluación. Docente 5
267. Siempre viene bien estudiar (reforzar o aprender) para la prueba y reconocer que hay aspectos que deben ser mejorados a nivel profesional. Docente 5
268. La información que proporciona la evaluación debe perfeccionarse. Docente 5
269. El Sistema de Reconocimiento no puede concebirse como un proceso, pues -en la práctica- es sólo una evaluación. Docente 2
270. La evaluación (Portafolio) proporciona retroalimentación, quedando ahí, pues no hay seguimiento. En consecuencia, los docentes quedan a la espera de la siguiente evaluación y -probablemente- estarán vivenciando una situación distinta, en un contexto distinto. Docente 2
271. El Sistema de Reconocimiento es -básicamente- una evaluación cada cuatro años. Añadir que no proporciona acompañamiento, ni seguimiento. No persigue la mejora profesional. Docente 2
272. El Sistema de Reconocimiento es el medio para encasillar y catalogar a los profesores (buenos/malos). Docente 2
273. El Portafolio y la prueba son útiles para los profesores, ya que guardan relación con las acciones que realizan a diario. Docente 6
274. El Sistema de Reconocimiento se asocia a las acciones que realizan los docentes diariamente, sin embargo, se trata de una evaluación a cumplir en plazos establecidos. Consecuentemente, implica mayor revisión de la redacción y de las actividades propuestas (deben ser dinámicas y desafiantes), generando tensión. Docente 6
275. Todos los aspectos del Sistema de Reconocimiento fueron significativos para el docente. Docente 6
-

276. De acuerdo a su experiencia, su participación en el proceso de reconocimiento contribuyó positivamente a organizarse y dar cumplimiento a las distintas acciones. Docente 5
277. El proceso evaluativo es útil, ya que insta a los profesores a reflexionar en torno a sus prácticas. Docente 5
278. La profesora siempre reflexiona sobre sus prácticas. Docente 5
279. La profesora debió reflexionar sobre sus prácticas al desarrollar la evaluación (Portafolio), ya que se lo solicitaban. Al respecto, cree que es un aporte para la “labor de todo profesor”. Docente 5
280. Las tareas del Portafolio que no son evaluadas del todo bien, permiten a los profesores detectar aspectos a mejorar. Docente 1
281. Los profesores aprenden sobre el funcionamiento del Sistema de Reconocimiento al participar de él, ya que, es mecánico y estructurado. Docente 2
282. Según su experiencia, el proceso evaluativo permite actualizar conocimientos al leer y revisar contenidos de cursos en donde no se ejerce docencia. Docente 4
283. El instrumento Portafolio consiste en replicar las acciones pedagógicas cotidianas, por tanto, no se adquieren aprendizajes nuevos. Docente 3
284. Estudiar para la prueba permite recordar “cosas” olvidadas por falta de práctica. Docente 3
285. Los resultados obtenidos en el proceso evaluativo y el tramo asignado influyen en el reconocimiento profesional. En consecuencia, buenos resultados indican que estamos frente a un profesional de excelencia. Docente 4
286. El Sistema de Reconocimiento da a entender que un profesor que obtiene buenos resultados es excelente ejerciendo su labor. Ahora bien, los docentes saben que no necesariamente es así. Docente 4
287. El Sistema de Reconocimiento es estandarizado y punitivo. Docente 5
288. El Sistema de Reconocimiento deteriora la confianza hacia la labor que ejercen los profesores, dado que, escasas expectativas se tienen hacia la labor de un docente que ha obtenido el nivel de desempeño Básico y se encuentra encasillado en el tramo Inicial. Docente 5
289. Catalogar a un profesor en base a los resultados y tramo de encasillamiento es problemático, pues desconocemos los factores que incidieron al momento de la evaluación. Consecuentemente, podría sentirse afectado. Docente 5
290. El modelo de evaluación despierta “una especie de exitismo” en los profesores, porque quieren y necesitan obtener buenos resultados y progresar en la carrera docente, olvidando el objetivo del sistema. Docente 6
291. El profesor sabe que debe actualizarse y adaptarse a nuevas circunstancias, demostrándolo en el día a día. Lo anterior, no necesariamente será captado mediante la evaluación. Docente 6
292. El profesor sabe que la evaluación no necesariamente capturará su desempeño real, por tanto, no lo hace peor docente no haber obtenido el nivel máximo. Docente 6
293. Obtener resultados positivos en la evaluación es sinónimo de ser buen profesor. Docente 1
294. La evaluación tiene poder, siendo determinante al momento de catalogar. Docente 3
295. El Sistema de Reconocimiento es competitivo, ya que su diseño genera comparación, competencia y desconfianza. Docente 3
-

296. Los profesores deben ser medidos a través de una evaluación de carácter práctico, es decir, observando su trabajo, realidad y contexto. Docente 3
297. El modelo de evaluación es competitivo. Docente 2
298. La evaluación despierta en los profesores un interés por demostrar que son buenos a nivel profesional. Docente 2
299. El Sistema de Reconocimiento premia el mérito. Docente 2
300. El objetivo del Sistema de Reconocimiento es contribuir al desarrollo profesional de los docentes, sin embargo, su modelo competitivo lo opaca. Docente 2
301. La evaluación identifica y comunica las debilidades profesionales detectadas, sin proporcionar apoyo. Por consiguiente, cada docente debe encargarse de superarlas a “como dé lugar”. Docente 2
302. El Sistema de Reconocimiento se añade al trabajo que realizan los profesores, por tanto, es una carga. Docente 1
303. Se aprende participando del Sistema de Reconocimiento, sin embargo, es trabajo extra y obligatorio para los profesores. Docente 6
304. El periodo de evaluación es estresante y angustiante para los docentes. Docente 4
305. El proceso evaluativo es estresante. Docente 2
306. El Sistema de Reconocimiento constituye una experiencia no formativa, al no brindar ayuda durante y después del proceso. Docente 5
307. Al finalizar el proceso evaluativo los docentes reciben sus resultados, sin embargo, el sistema no contempla seguimiento para detectar si las sugerencias fueron incorporadas o no. Docente 5
308. Es difícil para los profesores trabajar, dedicarse a la elaboración del Portafolio y estudiar para la prueba. Docente 3
309. No todos comprenden lo difícil que es para un docente trabajar y participar del proceso evaluativo. Docente 3
310. Los jefes (directivos) informan a los docentes que serán evaluados y los inscriben. Docente 3
311. Los directivos no se involucran en el proceso evaluativo de los profesores, no obstante, al conocer los resultados felicitan públicamente (en ocasiones) a aquellos que obtuvieron buen desempeño. Docente 6
312. Los resultados alcanzados en el proceso de reconocimiento propician la evaluación de parte de directivos y colegas. Docente 6
313. Los profesores empatizan con los evaluados, en este sentido, no tienden a valorar profesionalmente en base a resultados. Docente 6
314. Las personas utilizan los resultados para medir profesionalmente a los docentes, generando competencia. Docente 6

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Anexo 2. Análisis por teorización anclada: la categorización.

Categorías de análisis	Códigos
<p>Sistema de Reconocimiento y sus características: acuerdos, desacuerdos y propuestas de mejora al proceso evaluativo</p>	<p>Entrevista N°1 3, 4, 6, 7, 9, 10, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 56, 60, 61, 64, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 136, 137, 152, 153, 154 y 155.</p> <p>Entrevista N°2 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 18, 21, 22, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 64, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 100, 106, 114, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 126, 127, 133, 137, 139, 161, 175, 176, 177, 182, 183, 185, 186, 187, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224 y 225.</p> <p>Entrevista N°3 1, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 41, 45, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 63, 80, 82, 83, 87, 88, 90, 91, 92, 108, 109, 110, 111, 112, 157, 158, 159, 162, 166, 167, 172, 173, 176, 177, 180, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 214, 226, 227, 230, 231, 232, 234 y 235.</p> <p>Entrevista N°4 1, 7, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 89, 91, 94, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 160, 161, 165, 171, 176, 181, 182, 188, 189, 190, 193, 194, 200, 201, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 265, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277 y 278.</p> <p>Entrevista N°5 1, 2, 3, 10, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 48, 64, 65, 66, 68, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 110, 115, 130, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 161, 162, 164, 168 y 170.</p> <p>Grupo de discusión N°1 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 19, 23, 26, 27, 43, 44, 46, 47, 49, 56, 61, 62, 63, 66, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 124, 127, 138, 139, 140,</p>

	141, 142, 143, 144, 148, 149, 156, 157, 159, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 192, 197, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 209, 218, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 287, 291, 296 y 310.
Apoyos recibidos o necesarios que influyen en los resultados obtenidos.	<p>Entrevista N°1 1, 2, 5, 8, 11, 14, 15, 17, 23, 24, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 69, 73, 87, 89, 107, 114, 115, 116, 121, 125, 126, 130 y 156.</p> <p>Entrevista N°2 6, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 28, 32, 33, 41, 42, 43, 45, 46, 51, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 74, 75, 76, 82, 83, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 125, 132, 138, 163, 164, 180, 188, 189, 190, 191, 193, 197 y 201.</p> <p>Entrevista N°3 22, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 115, 116, 122, 123, 124, 141, 142, 160, 161, 168, 175, 179, 181, 182, 183, 194, 195, 196, 202, 217, 218, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246 y 247.</p> <p>Entrevista N°4 8, 9, 12, 22, 23, 39, 40, 41, 42, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 100, 103, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 135, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 177, 178, 180, 185, 191, 202, 203, 204, 222, 238, 240, 241, 242, 243, 251, 252, 267 y 268.</p> <p>Entrevista N°5 8, 13, 14, 15, 17, 18, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 43, 44, 46, 50, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 111, 116, 129, 165, 167 y 169.</p> <p>Grupo de discusión N°1 13, 17, 20, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 45, 51, 52, 53, 54, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 88, 90, 91, 107, 108, 113, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 145, 146, 147, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 175, 176, 186, 187, 188, 190, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 228, 229, 230, 239, 240, 241,</p>

	242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 280, 301, 306 y 307.
Peso de calificación y puntajes	<p>Entrevista N°1 31, 32, 54, 57, 88, 93, 97, 105, 106, 113, 131, 132, 133, 134, 138, 147, 148, 149, 150 y 151.</p> <p>Entrevista N°2 50, 141, 142, 148, 149, 150, 151, 168, 169 y 181.</p> <p>Entrevista N°3 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 127, 128, 129, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 144, 150, 220 y 222.</p> <p>Entrevista N°4 2, 3, 4, 5, 6, 26, 118, 120, 130, 132, 183, 184, 186, 198, 227, 228, 229 y 233.</p> <p>Entrevista N°5 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 16, 19, 89, 90, 120, 121, 122, 123, 126, 140, 141, 142, 143, 144 y 158.</p> <p>Grupo de discusión N°1 10, 38, 39, 162, 163, 164, 165, 201, 220, 259, 260, 262, 263, 264 y 294.</p>
Lógicas de mérito individual versus desarrollo profesional	<p>Entrevista N°1 37, 38, 117, 119, 157 y 158.</p> <p>Entrevista N°2 52, 69, 91, 101, 136, 152, 171, 172, 184, 192 y 194.</p> <p>Entrevista N°3 19, 20, 146, 174, 188, 189, 210, 211, 216, 219, 221 y 223.</p> <p>Entrevista N°4 25, 32, 33, 34, 48, 49, 93, 97, 99, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 134, 187, 196, 199, 260, 262, 263 y 264.</p> <p>Entrevista N°5 87, 88, 99, 124, 127, 131, 132 y 172.</p> <p>Grupo de discusión N°1 73, 74, 75, 271, 290, 298, 299 y 300.</p>
Incongruencia entre las formas de evaluación y las condiciones de trabajo docente	<p>Entrevista N°1 18, 25, 26, 122, 123 y 127.</p> <p>Entrevista N°2 12, 26, 39, 66, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 110, 115, 121, 128, 129, 130, 165, 166, 170, 173, 174, 179, 195, 196, 212, 215, 216 y 218.</p> <p>Entrevista N°3 14, 29, 31, 33, 34, 60, 66, 105, 106, 107, 114, 163, 164, 165, 171, 178, 190, 191, 208, 209 y 213.</p> <p>Entrevista N°4 10, 11, 14, 53, 54, 90, 138, 173, 174, 175, 179 y 270.</p>

	<p>Entrevista N°5 166 y 171.</p> <p>Grupo de discusión N°1 30, 235 y 236.</p>
Intensificación del trabajo docente	<p>Entrevista N°1 20, 21, 62, 63, 83, 85, 103, 118, 128 y 129.</p> <p>Entrevista N°2 25, 27, 131, 160, 162, 167 y 178.</p> <p>Entrevista N°3 23, 84, 85, 89, 151, 152, 153, 154, 155, 156 y 239.</p> <p>Entrevista N°4 152, 153 y 215.</p> <p>Entrevista N°5 51, 52, 53, 55, 56, 106, 107, 108, 118, 119, 125, 128, 149 y 150.</p> <p>Grupo de discusión N°1 16, 18, 21, 28, 29, 40, 42, 57, 60, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 166, 189, 219, 221, 222, 247, 302, 303, 308 y 309.</p>
Tensión en torno a la autoestima profesional y reconocimiento social	<p>Entrevista N°1 109, 110, 112, 124, 135 y 140.</p> <p>Entrevista N°2 124, 134, 135, 140, 144, 145, 146, 147, 155, 156, 157, 198, 202, 203 y 204.</p> <p>Entrevista N°3 113, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 139, 145, 147, 148, 149, 169, 215, 224, 225, 229 y 233.</p> <p>Entrevista N°4 24, 27, 98, 116, 117, 119, 128, 131, 192, 195, 197, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217 y 218.</p> <p>Entrevista N°5 103, 104, 109, 112, 113, 114, 117, 133, 134, 135, 136, 139, 157, 159 y 160.</p> <p>Grupo de discusión N°1 3, 15, 22, 25, 223, 252, 253, 261, 272, 285, 286, 288, 289, 292, 293, 311, 312, 313 y 314.</p>
Factores de riesgo y consecuencias en la salud	<p>Entrevista N°1 12, 13, 16, 19, 22, 36, 65, 66, 67, 80, 81, 82, 84, 90, 91, 92, 94, 95, 108, 111, 120, 142 y 143.</p> <p>Entrevista N°2 7, 8, 13 y 67.</p> <p>Entrevista N°3 21, 25, 86 y 228.</p>

	Entrevista N°5 20, 22, 23, 153 y 163. Grupo de discusión N°1 14, 24, 34, 41, 48, 50, 55, 58, 59, 76, 80, 152, 304 y 305.
Deterioro del clima laboral	Entrevista N°1 101, 139, 141, 144 y 145. Entrevista N°2 153, 154, 158, 159, 199 y 200. Entrevista N°3 170. Entrevista N°4 234, 235, 236, 237, 239 y 244. Grupo de discusión N°1 295 y 297.

Figura III. Elaboración propia sobre la categorización de códigos, sustentado en el análisis por teorización anclada.

Anexo 3. Protocolo de entrevistas en profundidad, perfil docente.

Protocolo de entrevistas perfil docentes

Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Objetivo general de la investigación a lo que contribuye la entrevista:

Comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir las características que otorgan los/as profesores/as al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, y a los instrumentos de evaluación que lo conforman (Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos), a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

- Describir las dificultades y facilidades que los/as profesores/as otorgan al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

- Identificar la importancia que los/as profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente.

- Identificar las tensiones que atribuyen los/as profesores/as en torno al proceso evaluativo estipulado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Perfil: Los/as entrevistados/as corresponden a profesores/as de enseñanza básica y media que ejercen docencia en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, cuya carga horaria es de 40 horas aproximadas. Consecuentemente, se encuentran ingresados/as en su totalidad al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, habiendo participado en años anteriores, o bien; durante el presente año del proceso evaluativo. Cabe mencionar, que los instrumentos de evaluación contemplados en la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente inician su aplicación durante el año 2016. Por tal motivo, los/as profesores/as entrevistados/as podrán haber participado del proceso desde esa fecha hasta la actualidad, entendiendo que son evaluaciones de carácter anual.

Al ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se les asigna a los/as profesores/as un determinado tramo profesional. Así pues, la trayectoria comprende cinco tramos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II, además de un tramo provisorio denominado Acceso. En efecto, los/as informantes claves se encuentran asociados a los cinco tramos expuestos (No se considerará el tramo provisorio), a fin de conseguir aproximarnos a una comprensión exhaustiva del fenómeno en estudio.

Duración aproximada de la entrevista: Mínimo 1 hora/ máximo 1 hora y 30 minutos.

Al inicio: Para empezar, tendrán lugar las correspondientes presentaciones. Se mencionará y explicará el objetivo general y objetivos específicos de la investigación, el propósito de ésta y tiempo aproximado de la entrevista, además de asegurar confidencialidad al entrevistado/a. De presentarse dudas respecto a la investigación, se ofrecerá el tiempo requerido para disiparlas, a fin de favorecer la comprensión, haciéndole saber a el/la informante clave que durante todo momento de la entrevista tendrá la posibilidad de realizar preguntas para aclarar sus dudas. De igual modo, se debe tener en cuenta que el consentimiento informado ha sido leído y firmado previamente de forma digital, atendiendo al contexto de pandemia actual, por ello, el/la entrevistado/a ha tenido la oportunidad de informarse sobre la investigación y la entrevista de la cual participará. Se alude al

consentimiento informado, estableciendo las condiciones de confidencialidad y difusión de la información, precisando que posteriormente será transcrita. Luego, se procede a realizar la entrevista.

Vale señalar, que la entrevista se llevará a cabo a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio. A su vez, se empleará la aplicación de grabación de un teléfono móvil, con la finalidad de resguardar la calidad del audio, frente a problemas técnicos que pudiesen surgir. Al comenzar la grabación, se datará fecha y hora de la sesión, y se solicitará a el/la informante clave su nombre, título profesional, nombre del establecimiento educacional en donde se desempeña, comuna en donde se ubica la institución educativa, carga horaria aproximada y años de experiencia profesional. Dichos datos fueron omitidos en la posterior transcripción, asegurando la confidencialidad de las opiniones de los/as informantes claves.

Guion temático: Previamente se realizó un guion temático en virtud de los objetivos de la investigación, para que los discursos se manifestaran de la forma más amplia y profunda posible en relación al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Los temas considerados son:

-Contextualización: Datos de índole profesional referidos a el/la entrevistado/a.

-Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, entendido como un proceso evaluativo.

-Instrumentos de evaluación y sus características:

- Portafolio profesional de competencias pedagógicas (Ley N°19.961 Sobre Evaluación Docente y Ley N°20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente).
- Instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (Ley N°20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente).

-Dificultades y facilidades atribuidas por el/la entrevistado/a al proceso evaluativo.

-La importancia que el/la entrevistado/a le atribuye al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carreta Docente.

-Informe de Evaluación Individual: Resultados y consecuencias de la evaluación.

-Tensiones que emergen de las formas de evaluación.

Durante la entrevista: En cuanto a la modalidad, se torna relevante mencionar que se trata de una entrevista semiestructurada en profundidad, por lo que resulta importante durante la aplicación de la técnica de investigación velar por el abordaje de los objetivos propuestos, más que efectuar la totalidad de las preguntas planteadas a continuación. En esta línea, si se llegase a considerar alguna de las preguntas ya respondidas, se ahondará en aquellas en donde se requiera mayor matiz de la información, o bien, se entrelazarán algunos temas (Guion temático), para ir construyendo un conocimiento comprensivo y holístico de la realidad, permitiendo cierta flexibilidad discursiva. Evidentemente, resulta apremiante profundizar en base a los temas ya explicitados, a fin de desentrañar significados.

Tabla 5. Preguntas y objetivos a los que contribuyen

Objetivos específicos	Preguntas asociadas	Observaciones
Identificar y describir las características que otorgan los/as profesores/as al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, y a los instrumentos de evaluación que conforman (Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos), a partir de	1.-¿Cuál es tu experiencia profesional, es decir, cuántos años lleva ejerciendo docencia en este establecimiento educacional dependiente del Servicio Local de Educación Pública Barrancas? 2.-Teniendo en cuenta la dependencia del establecimiento educacional, usted se encuentra ingresado/a en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por lo mismo ¿cuántas veces ha participado de este proceso	Las preguntas 1-2-3 y 4 permiten al entrevistado/a entregar información de índole profesional, referida al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente. De igual forma, las preguntas 3 y 4 invitan a el/la informante clave a proporcionar

sus experiencias en este proceso evaluativo.	evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento?	información respecto a resultados
	3.-¿Qué resultados ha obtenido en los instrumentos de evaluación contemplados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos), considerando su participación más reciente?	obtenidos y tramo del desarrollo profesional en el que se encuentra encasillado/a. Si el/la entrevistado/a no recuerda con precisión la información solicitada, se recomienda brindar
	4.-De acuerdo a los resultados obtenidos en los instrumentos evaluativos y a su experiencia profesional, ¿en qué tramo del Sistema de Desarrollo Profesional Docente se encuentra encasillado/a actualmente?	una estimación de lo requerido, a fin de no incomodar a el/la interlocutor/a.
	5.-¿Cómo describiría el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos evaluativos que lo conforman, atendiendo a sus características generales?	Las preguntas 5-6 y 7 son planteamientos globales, que permiten cubrir el objetivo específico, al adentrarnos en las experiencias
	6.-¿Cómo ha sido su experiencia al participar de este proceso evaluativo estipulado en la Ley N°20.903? ¿por qué?	asociadas al proceso evaluativo.
	7.-¿Qué evalúa el Sistema de Reconocimiento?	
Describir las dificultades y facilidades que los/as profesores/as otorgan al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.	8.-En lo que concierne al proceso evaluativo presente en el Sistema de Desarrollo profesional Docente: ¿considera que los módulos que integran el Portafolio son representativos de la práctica y acciones que los/as docentes llevan a cabo habitualmente?	Las preguntas 8-9-10 y 11 persiguen abarcar el objetivo específico, para que el/la entrevistado/a profundice en las dificultades y facilidades vinculadas al proceso evaluativo en general,
	9.-En cuanto a su experiencia desarrollando el Portafolio y el instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y	y a los instrumentos que lo conforman en particular.

Pedagógicos, ¿qué dificultades y facilidades presentó usted?

10.-En cuanto al Informe de Evaluación Individual, ¿considera que la información entregada en base a la evidencia que envió, es clara y comprensible?, ¿en qué medida ha sido útil o no las observaciones y la evaluación formativa para el desarrollo y la calidad de sus prácticas pedagógicas?

11.-¿Qué aspectos vinculados a su formación pedagógica, experiencia profesional, bibliografía, entre otros, le facilitó su participación en este proceso evaluativo?

Identificar la importancia que los/as profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente.

12.-¿Qué importancia le atribuye al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente? ¿por qué?

13.-A partir de su experiencia, ¿cuál o cuáles han sido los aspectos de este proceso evaluativo más útiles para su práctica docente? ¿cuál o cuáles cree que no han sido tan significativos o relevantes para su labor pedagógica?

14.-Teniendo en cuenta que el módulo 3 del Portafolio se centra en el trabajo colaborativo. En base a su experiencia, ¿usted cree que los instrumentos evaluativos en cuestión consideran y otorgan relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y reflexión entre pares, de acuerdo a lo señalado en la Ley N°20.903?

Identificar las tensiones que atribuyen los/as profesores/as en torno al proceso evaluativo estipulado en

15.-¿Considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional

Las preguntas 12-13 y 14 permiten añadir elementos de profundización respecto al proceso evaluativo en cuestión, en cuanto a la importancia otorgada por el/la entrevistado/a.

Las preguntas 15-16-17-18 y 19 buscan que el/la entrevistado/a profundice y ejemplifique en base

el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día? ¿por qué?

a su experiencia participando del proceso evaluativo presente en la Ley 20.903, haciendo alusión a las tensiones vivenciadas durante dicho proceso.

16.-En retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos evaluativos (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos)? ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados? ¿por qué?

17.-¿Considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillado/a influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros/as docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional? ¿por qué?

18.-¿Cree que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, consecuentemente, el tramo del desarrollo profesional pueda influir en la continuidad laboral de un/a profesor/a? ¿por qué?

19.-De acuerdo a su carga horaria, ¿considera que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes? ¿por qué?

Al final	20.-¿Qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, respecto al desarrollo profesional docente? ¿por qué?	Finalmente, se retoma una pregunta más general, con la finalidad de que el/la entrevistado/a exprese conclusiones sobre el fenómeno en estudio, mientras que, la pregunta 21, posibilita al entrevistado/a plantear aspectos no tratados, y que podrían enriquecer la comprensión del proceso evaluativo.
	21.-¿Hay algo más que te parezca relevante mencionar sobre este proceso evaluativo y que no hayamos abordado durante la entrevista?	

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Después de la entrevista: Se agradece nuevamente a el/la entrevistado/a, finalizando la grabación del audio. Por último, se consulta a el/la informante clave si presenta alguna pregunta o duda sobre el proceso. Se identificará el archivo del audio con el perfil e iniciales del entrevistado/a, para ser transcrito a la brevedad.

Anexo 4. Documento de consentimiento informado para entrevistas en profundidad, perfil docente.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación cualitativa Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Su objetivo general persigue comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo. Usted ha sido invitado/a porque cumple con los criterios requeridos para la investigación, tales como: Ser docente de enseñanza básica o media, ejercer docencia en algún establecimiento cuya dependencia recaea en el Servicio Local de Educación Pública Barrancas y, en efecto, estar ingresado/a en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pudiendo haber participado desde el año 2016 hasta la actualidad del proceso evaluativo (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos).

La investigadora responsable de esta Tesis es Camila Olivares González, estudiante del Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en contestar preguntas referidas al proceso evaluativo contemplado en la Ley 20.903. Para ello, se realizará una entrevista semiestructurada en profundidad, a la cual se le invita a participar. La entrevista tendrá una duración de mínimo 1 hora/ máximo 1 hora y 30 minutos aproximadamente, y se llevará a cabo a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio (Ésta se podrá interrumpir y o retomar en cualquier momento). A su vez, se empleará la aplicación de grabación de un teléfono móvil, con la finalidad de resguardar la calidad del audio, frente a problemas técnicos que pudiesen surgir. Posteriormente, la entrevista será transcrita en su totalidad.

Riesgos: Esta investigación no presenta riesgos para usted, profesor/a, de ningún tipo.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que favorecerá la comprensión de evaluaciones de desempeño individual que influyen en la trayectoria profesional, significadas por sus protagonistas, en este caso, docentes.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta Tesis, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Por su parte, se informa que se identificará el archivo del audio con el perfil e iniciales del/de la entrevistado/a, para ser transcrito a la brevedad, siendo guardado por la investigadora responsable durante el periodo de desarrollo de la investigación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, si usted lo desea y solicita podrá contar con una copia de la entrevista escrita, de la cual participó.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la estudiante responsable de este estudio Camila Olivares González, al correo camila_1600hotmail.com y/o al teléfono +56940960048.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: Santiago, _____

Correo electrónico para la devolución de la información: _____

Este documento consta de cuatro páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo 5. Entrevistas en profundidad a los/as informantes claves.

Entrevista N°1

Duración de la entrevista: 1 hora, 2 segundos.

Entrevistadora: **-En negrita-**

Entrevistado/a: “E”

Palabras que no se entienden: “(mm:ss)”

Interrupciones: *-cursiva-*

Nombre y apellido de persona: “XX”

Observaciones

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Inicial.

Fecha: 03 de junio de 2021

Hora: 11:30

1. Buenos días, antes de iniciar, quisiera agradecer su disposición e interés de participar en esta entrevista. En primer lugar, me interesa saber ¿cuál es su experiencia profesional, es decir, cuántos años lleva ejerciendo docencia en este establecimiento educacional dependiente del Servicio Local de Educación Pública Barrancas?

2. E: Ya. Dentro de... de la escuela, yo llevo trabajando... voy a cumplir seis años ahora, en... en septiembre. Desde que ocurrió el traspaso al Servicio Local, serían tres años aproximadamente, si mal no recuerdo.

3. Ya.

4. E: He trabajado en esta escuela y en una hice un reemplazo en Maipú. Eh... en ninguna otra escuela antes había trabajado.

5. Perfecto. Como bien sabe, usted se encuentra ingresada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por este motivo, ¿cuántas veces ha participado de este proceso evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento?

6. E: Sí, he participado eh... dos veces. Ésta va a ser... este año tengo que darlo otra vez, y sería la tercera.

7. Perfecto, profesora. Lo siguiente, solamente si lo recuerda y quiere compartirlo ¿qué resultados ha obtenido en los instrumentos de evaluación contemplados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos), considerando su participación más reciente?

8. E: Sí. Mira, te cuento... la primera vez eh... yo lo hice según mi... mi modo de ver el Portafolio. Lo hice sola, no pedí ayuda, y la primera vez me fue mal, salí Básica... ya. La segunda vez salí Competente y bueno, ahora sería la tercera vez, que ya me imagino que nos van a avisar cuando se comienza el proceso y todo. En la prueba me ha ido mal, es que yo soy profe de Educación Básica. Tengo un postítulo en Inglés eh... para Primer Ciclo, pero estoy aquí haciendo Inglés en Primer y Segundo Ciclo. Eh... la prueba en general, con todo los eh... colegas que son de Inglés eh... la prueba es muy difícil. La prueba es de partida muy larga. Yo, las dos veces que la he dado, nunca he alcanzado a terminarla, porque es demasiado extensa eh... hay cuatro habilidades que se evalúan en esta Prueba y, por ejemplo, eh... los audios que a nosotros nos entregan... porque nos entregan un pendrive, duran alrededor de doce... diez minutos. Entonces son seis, siete audios... entonces uno igual eh... te quita mucho tiempo y el nivel de exigencia también es... es elevado, encuentro yo, y eso lo comparto con varios profes que también hacen Inglés, que la prueba es muy difícil.

9. Profesora, de acuerdo a los resultados obtenidos en ambos instrumentos evaluativos y a su experiencia profesional, ¿en qué tramo del Desarrollo Profesional Docente se encuentra encasillada actualmente?

10. E: Inicial.

11. **¿Inicial?**

12. E: Sí.

13. **Ya, okay.**

14. **Profesora, en base a su experiencia ¿cómo describiría el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos evaluativos que lo conforman, atendiendo a sus características generales? Ya nos habló de la Prueba, centrémonos ahora en el Portafolio.**

15. E: Eh... yo siento que eh... quizás, el Portafolio eh... me favorece. Yo viéndolo desde mi punto de vista, me favorece, porque al momento de prepararme, de buscar ayuda, de hacer... porque cuando salí Básica tuve que volver a hacerlo. La siguiente vez, salí Competente eh... siento que... que está bien el Portafolio, porque en realidad es lo que en la práctica realizamos. Pero no estoy de acuerdo con la prueba, siento que el nivel de complejidad es muy elevado. Yo he ido a cursos de perfeccionamiento, pero eh... si bien no soy profesora de Inglés... Inglés, no estudié cinco años Inglés, sino que estudié... imagínate, un año y medio, siento que... que es muy difícil, siento que es difícil. O sea, yo creo que... que las personas eh... que viven en otro país, que se hacen unos cursos allá, que viven un tiempo eh... creo que para ese tipo de personas está hecha la prueba. Entonces yo igual he hecho cursos, pero... pero siento que el grado es mucho mayor a lo... a lo... a lo que nosotros realizamos. Creo que... que ahí con la prueba no estoy de acuerdo.

16. **¿Le parece muy compleja?, considerando su preparación...lo que estudió.**

17. E: Sí, muy difícil.

18. **Muy relacionado a lo que me comentaba, ¿cómo ha sido su experiencia al participar de este proceso evaluativo estipulado en la Ley N°20.903?**

19. E: Es anónimo esto, ¿cierto?

20. **¿Ah?**

21. E: ¿Es anónimo?

22. **Sí. Sí, es completamente anónimo.**

23. E: Ya.

24. Yo cada vez que hago el Portafolio, yo me enfermo del estómago de una manera terrible. De hecho –yo- el Portafolio lo hago eh... con licencia, porque yo colapso. Tú... ¿tú sabes que uno colapsa con el tema? Siempre han dicho que van a dar los tiempos... jamás nunca nos han dado tiempo en la escuela para trabajar con Portafolio. De hecho, ahora estos mismos cursos que están haciendo eh... también tuvieron que tomarlo gente que tiene que hacer Portafolio, entonces van a estar con curso y más encima haciendo Portafolio. Entonces yo creo que eh... no se generan las instancias, por lo tanto, para mí es estrés, es mucho estrés. Si se generaran eh... momentos en los cuales uno pudiera dedicarse cien por ciento al Portafolio eh... por ahí sí, pero siento que... que es todo... y sobre todo ahora, que estamos en pandemia, igual encuentro como... como ilógico que nos estén evaluando con el Portafolio, porque estamos apenas trabajando. Yo de verdad... yo me... yo estoy colapsada. Yo trabajo con dos computadores acá eh... después de las dos de la tarde, tengo que volver a conectarme con mi hijo, que tiene clases toda la tarde. Entonces no paro, no paro, entonces eh... me tiene angustiada el tema del Portafolio a mí en estos momentos, esa es mi respuesta.

25. **Ajá.**

26. Sí... si yo me lo puedo sacar, lo voy a hacer, porque no es lo mismo estar en esta situación, que estar en la escuela. Por último, en la escuela eh... uno tiene el tiempo de... de estar trabajando ¿no sé cómo hacerme entender? pero eh... el mismo contexto hace que uno pueda hacer el Portafolio de una manera adecuada, no estar encerrada en la casa con todos los ruidos que eso conlleva, con todo el estrés que conlleva llevar una casa eh... y más encima un Portafolio. Encuentro que... que es demasiado. No... como que no piensan en... en realidad en... en la situación pandemia que hay ahora.

27. Perfecto, profesora.

28. Si pudiera contarnos, ¿qué evalúa el Sistema de Reconocimiento?

29. E: Eh... si yo no es que no esté de acuerdo... yo, ah.... pero yo prefiero mil veces el Portafolio, porque en verdad, en la práctica, es eso lo que nosotros hacemos. Siento que la prueba esta demás y... y al final siento que es un colador, como se dice, porque no nos permite avanzar. Por ejemplo, a mí me puede ir muy bien en el Portafolio, pero siempre me va mal en la prueba. No, no logro subir. Yo me preparo eh... pero es muy compleja la prueba, y yo a quienes les he preguntado, de los profes de Inglés, me dicen exactamente lo mismo... las lecturas son tres hojas... de lecturas, para contestar una o dos preguntas, y son ¿seis?... ¿siete lecturas?, entonces es mucho. Quizás hacer esa misma prueba, pero más acotada. Encuentro no... no... no encuentro el sentido de evaluar tanto contenido, siendo que, en una misma actividad, yo puedo evaluar más habilidades ¿no sé si me entiendes?

30. Sí, entiendo lo que me dice.

31. E: Por ejemplo, poner uno o dos textos, yo puedo evaluar mucho... lo mismo que al estar poniendo siete u ocho textos que son gigantes. Creo eso, creo que debiese modificarse la prueba eh... y hacer algo más acotado, no algo en realidad para estresarnos, porque yo siento que la prueba al final es para subir de... de tramo. Siento que... que para eso está, ese es el fin de la prueba, porque si de verdad les interesara en realidad ver que nosotros avancemos, como profesores eh... harían muchos más cursos de... de perfeccionamiento sobre eso, o potenciarían la retroalimentación, creo yo... creo que es mucho, es mucho mejor.

32. Comprendo. Enfocándonos ahora en el Portafolio, ¿considera que los módulos que integran el Portafolio son representativos de la práctica y acciones que los y las docentes llevan a cabo habitualmente, en el día a día?

33. E: Sí. Sí, no... si tiene coherencia el Portafolio, por eso te digo, yo estoy más de acuerdo con ese tema. Lo que sí, el tema del... del evaluador par ¿no sé si mucho?, porque igual es bien subjetivo el eh... él evalúa según lo que ellos perciben, entonces quizás en algún lado...

en algún sentido, no va a estar de acuerdo y eso igual puede perjudicar. Creo que... que eso no está como para mi parecer. Creo que está demás el tema del evaluador par, sin embargo, todo el proceso de la reflexión del Portafolio, de mostrar una actividad y reflexionar acerca de la prueba o del instrumento que aplicaste, de reflexionar acerca de los niños, de los diferentes estilos de aprendizaje, de las diferentes estrategias que uno va a ocupar eh... creo que eso es súper contingente con lo que nosotros hacemos. Eso está bien, creo yo.

34. Perfecto, profesora. Retomando la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, aunque ya se refirió a ella, con la intención de profundizar un poco más... ¿qué dificultades y facilidades presentó usted?

35. E: Yo no veo ni una facilidad.

36. Ya, entonces de acuerdo a lo que me comenta ¿le genera dificultades?

37. E: Veo que es demasiado. Como te comenté anteriormente, es difícil, es súper difícil. Es muy extensa la prueba. Siendo que, como te dije... quizás, en un mismo ítem, pueden evaluar dos habilidades eh... siento que es demasiado, es como ya para casi un nativo, prácticamente, creo yo, y es el parecer de varios profesores. O sea, no es tan sólo yo, porque eh... yo no soy profe de Inglés. O sea, ¿es diferentes estudiar cinco años a estudiar un año y medio?, que fue más o menos un año lo que hice, porque el resto estuvo en paro la Silva Henríquez, así que prácticamente saqué el postítulo así a rastras, con el tema de los paros. Pero yo me he preparado constantemente... estoy estudiando eh... pero siento eso, siento que... que la prueba no debiese perjudicar al... al profesorado. Debiese eh... ayudar más que perjudicar.

38. Ya... a través de los mismos cursos de perfeccionamiento quizás, hacer un curso de perfeccionamiento, y en base a eso, la prueba ¿me entiendes?, como algo más lógico, algo con más sentido, porque es diferente... es totalmente diferente a la realidad. Creo que eso pasa que... que ellos... que es mucha gente la cual trabaja, que no son profes: son abogados, ingenieros, y no tienen idea... idea de cómo es la realidad de nuestra pega.

39. **Okay, profesora.**

40. **En cuanto al Informe de Evaluación Individual, ¿lo recuerda?**

41. E: Sí, donde viene el resultado y las observaciones.

42. **Ese mismo. ¿Considera que la información entregada en base a la evidencia que envió, es clara y comprensible? y ¿en qué medida ha sido útil o no las observaciones y la evaluación formativa para el desarrollo y la calidad de sus prácticas pedagógicas?**

43. E: Sí. Sí, como te digo, la primera vez salí Básica. En el informe decía porque razón era eh..., hice el curso, y luego volví a dar nuevamente el Portafolio, ya sabiendo y conociendo los errores y... y sabiendo que tenía que hacer para no volver a cometerlos nuevamente, así que creo que está bien especificado el informe. Creo que... que es bien detallado y... y eso es bueno, es bueno usarlo en sus errores, porque no es general, es específico, así que creo que sí, si me ha servido.

44. **Vinculado a lo anterior, ¿considera que los criterios empleados para la corrección de los instrumentos de evaluación referidos, aseguran una revisión objetiva y confiable?**

45. E: Eh... la primera vez que yo me evalué, me entrevistó un profesor eh... de Historia ¿creo? Entonces no sé si tendrá también que ver, en este caso como la especialidad, porque se supone que un profe de Historia es especialista en Historia, y no en Inglés. Creo que ahí debiese haber cómo un poco más de criterio, que él que te evalué realmente sea eh... que realice esa actividad... esa misma asignatura. O sea, el de Religión, que evalué a la profesora de Religión, que el profe de Inglés evalué a la profesora de Inglés, y así. Creo que igual es... es importante eso.

46. **Claro.**

47. E: Sí, creo que ahí existe una debilidad, porque igual eh... había cosas que no... no me quedaron muy claras eh... y no sé si atribuirlo por esa... atribuirle por esa razón, que no era profe de Inglés.

48. **Perfecto.**

49. **¿Qué aspectos vinculados a su formación pedagógica, experiencia profesional, bibliografía, entre otros, le facilitó su participación en este proceso evaluativo?**

50. E: Eh... yo la verdad que eh... hablé con... con profesores en realidad, con colegas eh... comentamos acerca de cómo hicieron sus clases, algunas estrategias que funcionan, otras que no, porque igual dentro de... de la... del hacer pedagógico... el quehacer pedagógico eh... hay, por ejemplo, cosas que uno a veces se salta y... y que igual es importante hablarlo con los profesores ¿ya? Eh... no sé -por ejemplo- cosas básicas como indicarles el objetivo previamente a la clase eh... cosas así que uno a veces da por... por alto y... y yo hablé con hartos profesores. También me junté con profesores que hacen Inglés dentro de la comuna, con “XX” es una y “XX” que... que también hacen Inglés dentro de la comuna. Y también nosotros nos ayudamos harto, y nos apoyamos en el Portafolio. También el... hubo un curso que se hace eh... antes del Portafolio, el cual eh... he tenido dos experiencias: Uno lo encontré muy teórico, aburrido. Pero el otro era muy práctico ¿entonces qué hacia el profe? Eh... “XX” ¿no sé si lo conoces?

51. **No.**

52. E: Él iba al colegio en donde trabajo, y hacia el curso en el casino. Después lo volvió a hacer con los otros compañeros que les tocaba evaluarse, y el profe era muy práctico. Él con una niña hicieron el curso. Ellos dos iban a la escuela, entonces ellos ponían un ejemplo -por ejemplo- ¿no sé? proyectaban un ejemplo de tal clase de Matemática, y que el profesor les enseñó los ángulos... hizo esta actividad, entonces comenzábamos a analizar desde la misma práctica, y siento que eso también me ayudó bastante.

53. **Claro.**

54. Profesora, ¿qué importancia le atribuye al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

55. E: Yo creo que es muy jerarquizado, es muy jerarquizado y, al final, es un tipo de filtro que ponen para uno no poder seguir avanzando. Ya, yo... yo asumo, yo no soy profesora de Inglés eh... queda en mi perfeccionarme, queda en mi eh... buscar información, estar constantemente estudiando, porque si yo no practico el inglés, el inglés se olvida... parto por eso, entonces eh... siento que debiesen generarse más oportunidades, que quizás debiese hacerse la prueba, pero no tan, tan difícil, tan extensa, y no debiese ser como para darte un puntaje. Es como una calificación eh... creo que no... no debiese existir eso. Quizás debiesen existir otros parámetros, que fueran en vez de... no sé... irte a ver a la escuela eh... algunos profesores, y evaluarte ahí mismo, la clase, que siento que eso es mucho más práctico que estar evaluándote una prueba. Yo no estoy de acuerdo con la prueba, siento que la prueba es solamente para poder subir a algunos y... y dejarnos estancados a otros.

56. Ujú.

57. ¿Identifica aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos? De identificarse, ¿cuáles aspectos destaca y de dónde provienen?

58. E: No. Como te digo, yo no.... no, no sentí apoyo eh... como es inglés, es diferente. Los colegas de básica se pueden apoyar entre ellos eh... pero ya al tener una especialidad, es distinto, porque yo busqué ayuda con... con otras compañeras, con colegas de otras escuelas eh... la red de inglés nunca ha funcionado, nunca como que ha dado... han dicho que nos inscribamos y todo, pero nunca llega al tope de personas que tiene que hacerse una red, porque tiene que tener como una cantidad mínima, entonces nunca como que han funcionado las redes, pero yo he buscado ayuda por mí misma, con colegas de otras escuelas, y compartimos experiencias, compartimos material... ¿qué actividades podemos hacer?, porque igual hay estrategias que cambian en inglés.

59. A partir de su experiencia, ¿cuál o cuáles han sido los aspectos de este proceso evaluativo más útiles para su práctica docente? ¿cuál o cuáles cree que no han sido tan significativos o relevantes para su labor pedagógica?

60. E: Eh... la reflexión pedagógica. Siento que eh... perdón, la reflexión en cuanto a... a mi quehacer, siento que a veces nosotros lo hacemos, pero es tan acotado el tiempo que... que a veces caemos en lo mecánico. Y las instancias del Portafolio por lo menos me... me... me sirve para eso, para reflexionar acerca de mi quehacer, para eh... hacerlo con conciencia eh... ver ¿qué actividades?, ¿qué estrategias estoy haciendo bien?, ¿qué no estoy haciendo?, porque uno con tantos cursos a veces no tiene tiempo, entonces lo que hace es... es cubrir la planificación, que las notas, que hay que evaluar, que hay que mandar informes, que hay que cumplir, entonces el tema de la reflexión pasa a segundo plano, y creo que con el Portafolio, me ha servido mucho para reflexionar acerca de mi quehacer.

61. ¿Y lo que no me ha servido? creo que el tema eh... de la jerarquización. Eso creo que... que causa angustia, incluso en los profesores. Para mí, al momento de escuchar la palabra Portafolio, me genera eh... mucho estrés, mucho eh... no saber qué va a suceder, y eso me causa angustia y mucha frustración. Pero no tanto por el tema del Portafolio en sí, porque yo siento que el Portafolio me ayuda, me ayuda a crecer con lo que yo estoy haciendo. Siento que cada vez uno toma más experiencia, pero el tema de los tiempos creo que no... no están adecuados. Creo que la prueba... siento que está demás. Como te lo comenté eh... creo que debiesen eso, aumentar como cursos de perfeccionamiento. Eh... ahora -este año- yo no sé si van a haber. No, no creo.

62. ¿Usted desea participar de un curso de perfeccionamiento sobre la Evaluación Docente?

63. E: Sí, me sirve bastante. Por ahora no se sabe nada, entonces eso creo yo. Pero en sí, el Portafolio a mí me gusta, yo... yo siento que aprendo mucho con eso. No, no puedo hablar mal de... del Portafolio en sí, porque bueno... quizás algunos detalles... quizás eh... con el tema de... de que fuera más práctico. Yo siento que debiesen ir a la escuela de repente y

evaluarnos una clase. Siento que eso es mucho mejor que estar de repente haciendo algo donde no nos dan el tiempo de preparar. Además, sería mucho más espontáneo.

64. **Entiendo.**

65. **Profesora, teniendo en cuenta que el módulo 3 del Portafolio se centra en el trabajo colaborativo. En base a su experiencia, ¿usted cree que los instrumentos evaluativos en cuestión consideran y otorgan relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y reflexión entre pares, de acuerdo a lo señalado en la Ley N°20.903?**

66. E: Siento que uno lo hace eh... pero lo hace de forma informal, de manera informal eh... se trabaja colaborativamente eh... lo que sí, las veces que lo he hecho, nunca me lo han considerado, porque las veces que lo he hecho, no la primera vez... creo que no incidía el puntaje y después la segunda creo que también fue lo mismo. Igual lo presenté, pero nunca... tampoco me lo evaluaron, tampoco hubo una observación. Entonces nunca he sabido en realidad. Siempre he sentido que esa parte eh... es como... como abstracta ¿no sé?, como que no se entiende, ¿no sé si... si me hago entender?, que no... que no... no se especifica muy bien.

67. **¿Considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día?**

68. E: Eh...

69. **¿Si hay una relación entre los resultados que le han entregado, con cómo usted se considera profesionalmente?**

70. E: Eh... como te digo, en el Portafolio me ha ido bien... me ha ido bien. Bueno, una vez Básica y después, las otras dos veces Competente eh... pero siento que no se condice muchas veces. No se condice, porque yo paso por una situación de estrés horrible... horrible. Para

hacer los portafolios, yo no puedo comer, al final ando a pura agua y manzana, nada más. Siempre adelgazo mucho en el tiempo del Portafolio, y... y siento que eso no es sano para nadie, aparte esta pega ya es absorbente, ya implica mucho eh... sacrificio, esfuerzo, pero... pero siento que... yo no estoy en realidad de acuerdo, siento que... que debiese ser algo eh... mucho más práctico eh... y vuelvo a repetir que se debiesen generar instancias para hacer el Portafolio en el lugar de trabajo realmente.

71. En retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos evaluativos (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos)? ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados?

72. E: Eh... lo que pasa es que siempre yo he tenido esta traba con el tema de la prueba. Yo sé que el Portafolio eh... puedo pasar horas sin dormir, puedo preguntarlo, lo arreglo, lo... me lo... me ayudan a revisarlo, lo vuelvo a hacer si es que lo requiere. Le pido ayuda incluso a mis colegas, por el tema de la redacción. Yo busco ayuda, busco ayuda, pero siento que es un desgaste mental eh... terrible. Yo lo hago, yo sé que uno aprende del Portafolio, pero... pero ¿por qué razón uno tiene que estresarse tanto con este tema? Yo... yo siento y comparto con varios, que es un nivel de estrés, pero terrible, cuando... cuando nosotros estamos en medio de esta evaluación.

73. Claro, comprendo.

74. E: Así que creo que eh... mis expectativas son eh... que me vaya bien, no salir Básica eh... tratar de dar lo mejor, pero siento que implica mucho sacrificio, y yo me estreso mucho. Para mí es muy angustiante.

75. Okay.

76. ¿Considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se

encuentra encasillada, influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros/as docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional?

77. E: Sí, totalmente. Éste... esto es totalmente jerarquizado eh... yo creo que sí, que genera eh... discriminación por parte de... del equipo directivo, por parte de los profesores eh... creo que sí. Todos somos profesores eh... debiésemos estar igual, ya no... no debiesen a nosotros medirnos. O sea, no estoy queriendo decir que no... no estemos expuestos a Portafolio ni nada, porque igual tienen que hacerlo, o sea, se entiende. Se entiende que igual hay que ver cómo vamos progresando y todo, y también es una ayuda... es una ayuda, pero creo que el tema de la prueba eh... y de esto de la jerarquización -en realidad- causa discriminación dentro de... de los mismos profesores.

78. Profesora, ¿cuáles son los aprendizajes más relevantes asociados a su participación en este proceso evaluativo?

79. E: ¿Los aprendizajes?

80. Sí.

81. E: Ya eh... siento que al momento, como te decía... también al reflexionar sobre mi quehacer pedagógico, estoy más preparada para tomar decisiones, para aplicar diferentes actividades eh... para todos los niños, porque uno en realidad, en el diario vivir eh... o sea, en el... en la pega... en el trabajo, siento que a veces no me alcanza, no me alcanza el tiempo para los niños PIE, por ejemplo eh... yo muchas veces tengo que enviarles actividades adaptadas, pero no lo hago en el momento que debiese hacerlo, porque no me alcanza el tiempo. Entonces eh... creo que me sirve eso del Portafolio, porque tomo mucha más conciencia, y se considera a todo el grupo curso en esta actividad del Portafolio.

82. En base a su experiencia, ¿cree que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, consecuentemente, el tramo del desarrollo profesional pueda influir en la continuidad laboral de un/a profesor/a?

83. E: Eh... siempre han hablado que uno al salir consecutivamente dos o tres veces Básica se supone que ya no puedes ejercer más, pero no he escuchado a nadie que le haya sucedido eso. Entonces ¿no sé qué tanta veracidad tendrá eso, salir tantas veces Básica? Aparte, si te ofrecen cursos de perfeccionamiento o cursos de Portafolio, debiese igual irte mejor.

84. Claro.

85. E: Igual, uno se siente mal cuando obtiene el resultado bajo, porque piensas que tus directivos o colegas pueden verte como alguien con muchas debilidades, poco preparado, quedas como más expuesto ¿no sé? Eso es complejo, es angustiante.

86. En consonancia a lo que me estaba relatando, ¿considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento profesional de un docente?

87. E: Creo que sí se relaciona. El tema que aquí es cuantitativo, entonces eh... se... se llevan por eso, o sea, por el resultado que uno obtiene. Pero ¿qué pasa si un profesor está depresivo?, ¿si un profesor le sucedió algo al momento de dar la prueba?, ¿se le falleció alguien? Eh... yo la última vez que fui a dar la prueba eh... hacía un calor horrible, el no... tenía venti... sólo algunas salas tenían ventilador. Habíamos como treinta en una sala. Me acuerdo que nos corría a todos la gota, yo en un momento tuve que salir a tomar agua, me sentía mareada. Aparte donde no había aire, hacía calor, y más encima el estrés de la prueba, entonces eh... ¿no sé si tomarán ellos en cuenta esas circunstancias también po'?, porque uno es igual ser humano, también puede fallar en algunos momentos, entonces creo que sí, que... que es totalmente... esto es para jerarquizar y para dejar algunos profes como los buenos, y otros como los malos.

88. De acuerdo a su experiencia, ¿considera que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje?

89. E: Eh... sí, es una carga más de trabajo. A mí me sirve, pero yo te digo... te dije todo lo que eso conlleva. Yo sé que en el fondo aprendo, me sirve, tomo conciencia, pero eh... siento que es demasiado, es demasiado. Yo ahora -de hecho- ya pensar tan sólo en el Portafolio, digo: ¿en qué momento lo voy a hacer?, ¿después de clases?... voy a tener que pedir una licencia para poder hacerlo, porque realmente no... no existen tiempos para... para poder hacerlo. Estando en la casa ¿cómo?... ¿cómo uno se va a concentrar?, si tiene eh... millones de cosas que hacer. Entonces siento que es una sobre exigencia, y sobre todo ahora, que estamos en pandemia. ¿No sé cómo eh... pueden pensar tan poco en los profesores? No, eso no lo entiendo. Ojalá que sea alternativo este año. Si alguien quiere evaluarse, que lo haga, porque yo sé que igual hay personas que... que les encanta evaluarse, que esperan el momento de evaluarse eh... pero que sea voluntario, porque si es así, yo no me voy a evaluar.

90. De acuerdo a su carga horaria, ¿considera que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes?

91. E: No, no, no, no, no, para nada. De hecho, yo tengo dieciséis cursos, a todo el colegio. Yo trabajo de lunes a viernes, de las 08:00 hasta las 11:30 que duran las clases eh... pero yo el material, todas las actividades, tengo que hacerlas el fin de semana. Yo trabajo sábado y domingo. Yo todos los días prendo el computador -de domingo a domingo- entonces eh... ¿no sé si eso será legal?, ¿si es ilegal?, quizás debiesen tener un especialista en Primer Ciclo y otro en Segundo Ciclo, ¿no lo sé?, pero eh... como vez, más encima el Portafolio. Tendría que pedir una licencia. Sí, de hecho, yo estoy pensando eso, si hago Portafolio, voy a tener que pedir ahí un... un tipo de descanso para poder dedicarme cien por ciento al Portafolio, y que me vaya bien.

92. Profesora, ¿considera posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad?

93. E: Siento que sí, obviamente, pero es eh... está como intrínseco en nuestra sociedad el tema de las calificaciones y el puntaje eh... entonces mientras no se cambie esa cultura, difícil, yo lo veo, porque al final aquí importa eh... al que haya... que le haya ido mejor en el Portafolio eh... al que no le fue muy bien, pobrecito y sería, pero ya... ya queda ahí con el... el sesgo o la etiqueta por así decirlo, que le fue mal por flojo.

94. En base a su experiencia, como profesora que ha participado más de una vez de este proceso evaluativo, ¿considera qué debiese incorporar algunos cambios?

95. E: Sí, que no... que no se hiciera la prueba en primer lugar, o que si se hiciera la prueba eh... que fuera más acotada. Creo que debiese hacerse, pero no con un puntaje eh... cuantitativo. No, no debiese ser con puntaje, sino que debiese ser como con MB o B. Así como se hace eh... no con una nota, no con un número creo yo, porque al final, somos todos docentes. Siento que... que igual eh... no corresponde estar comparando a un profesor que sacó mayor puntaje que otro, y decir: “éste por flojo salió Básico de nuevo”, así caemos en crear categorías de profesores, lo que claramente genera tensión y conflicto. O sea, no se piensa en el estrés que... que eso implica eh... como que nadie eh... considera el nivel de estrés que nosotros tenemos al momento de realizar esa pega po’, que es una pega extra. Entonces, creo que no debiese estar eh... relacionado a un puntaje, a una nota, sino que... que a una observación solamente debiese ser.

96. En esa misma línea, ¿usted considera que los resultados obtenidos por los profesores y, consecuentemente, los tramos de encasillamiento, contribuye a generar un ambiente competitivo? ¿no sé si me entiende?

97. E: Sí, si po’... que con este sistema sí, se da totalmente, se da totalmente. Pero con un sistema que fuera sólo una observación, una consistente retroalimentación, y que no implicara subir de nivel a Inicial, a Temprano, no me acuerdo los otros niveles eh... creo que

así, de esa forma no... no estarían discriminando. Siento que es un modo de discriminación, pero como te digo, está tan instaurado el tema de las calificaciones eh... en nuestro sistema escolar, que... que igual es difícil. Creo que es difícil que lo hagan, porque es como un cambio de... de mentalidad, yo creo. También, yo no estoy de acuerdo con las notas de los niños, pero... en un momento dijeron que ya no se iban a poner notas, iba a ser sólo por observación, por proceso, creo que eso es mucho mejor, pero ¿no sé? ¿no sé? Creo que tiene que haber ahí, cambios con el tema de... de las reformas, todo. Creo que es demasiado arcaico ya para nuestros tiempos.

98. Profesora, según su opinión, y retomando lo que me ha señalado ¿cuál sería la forma ideal en que se debería evaluar el desempeño profesional de un docente?

99. E: Ir a clases, observar a un profesor haciendo una clase. Creo que es lo mejor, la práctica. Cien por ciento práctica, creo que es mucho más eh... se observa realmente el desempeño de un profesor. Creo que es mucho más eh... verdadero, verídico, que... mucho más que un Portafolio y que una prueba.

100. Perfecto, profesora.

101. ¿Qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, respecto al desarrollo profesional docente?

102. E: Ya, lo positivo es que a uno -personalmente- eh... este es un tema bien personal mío, a mí me sirve para reflexionar acerca de mis prácticas. Siento, en ese sentido... yo creo que... que es súper bueno el Portafolio, es muy bueno. Uno también tiene mayor comunicación con los colegas eh... y eso debiese ser siempre. Yo no... no tengo a ningún especialista en inglés, entonces por eso yo empiezo a buscar... igual eh... a profes de la comuna, y siento que eso me ha dado resultado. En cuanto a lo negativo, siento que el tema de... de que sea con nota, que sea con un nivel de... de tramo, creo que... que es muy discriminador. En ese sentido, siento que es muy discriminador, al categorizar, porque ocurren millones de factores eh... los cuales pueden incidir en ese momento, a que uno obtenga mayor resultado o que tenga menor resultado.

103. **Perfecto, profesora.**

104. **¿Hay algo más que le parezca relevante mencionar sobre este proceso evaluativo y que no hayamos abordado durante la entrevista?**

105. E: Eh... no. Darte las gracias, porque igual es un desahogo.

106. **Gracias a usted, profesora...**

107. E: Es un desahogo.

108. **Porque le quite bastante tiempo.**

109. E: No, no te preocupes.

Entrevista N°2

Duración de la entrevista: 1 hora, 26 segundos.

Entrevistadora: **-En negrita-**

Entrevistado/a: "E"

Palabras que no se entienden: "(mm:ss)"

Interrupciones: *-cursiva-*

Nombre y apellido de persona: "XX"

Observaciones

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Temprano.

Fecha: 12 de octubre de 2021

Hora: 15:00

1. Buenas tardes, profesora. En primer lugar, quisiera agradecerle por acceder a participar de esta entrevista, la cual guarda relación con su experiencia al participar del proceso evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente. Por ello, quisiera saber ¿cuál es su experiencia profesional, o sea,

cuántos años lleva ejerciendo docencia en esta escuela que depende del Servicio Local de Educación Pública Barrancas?

2. E: Ya eh... yo llevo trabajando en el sistema público desde el 2006.

3. **Ya.**

4. E: 15 años más o menos. Sí, trabajando en el sistema público llevo 15 años. Primero en la Corporación municipal y luego en el Servicio Local, ya.

5. Profesora, teniendo en cuenta la dependencia del establecimiento educacional, usted se encuentra ingresada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por esta razón, ¿cuántas veces ha participado de este proceso evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento?

6. E: Tres veces.

7. **Ya, perfecto.**

8. Vinculado a lo anterior, ¿qué resultados ha obtenido en los instrumentos de evaluación contemplados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, considerando el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, respecto a su participación más reciente? Menciónemelo siempre y cuando desee compartir esta información personal, de lo contrario, no.

9. E: Sí, ningún problema. Del último proceso eh... mira... de la Evaluación Docente, en el Portafolio resulté Competente, pero de la evaluación en sí, no me acuerdo muy bien del resultado, lo que si eh... me fue... bueno, ahí evalúan las ciencias: biología, física y química. Me fue... tuve mejor resultado en la parte de química, luego en física y, finalmente, en biología; que es supuestamente lo que yo mejor manejo, pero es donde peor me fue en la prueba.

10. **Perfecto.**

11. E: Sí, la verdad es que mi puntaje fue considerablemente bajo en la parte que creí que me iría mejor. Cosas que a veces nos pasan.

12. **Profesora, de acuerdo a los resultados obtenidos en los instrumentos evaluativos y a su experiencia profesional, ¿en qué tramo del Desarrollo Profesional Docente se encuentra encasillada actualmente?**

13. E: En Temprano.

14. **¿Temprano?**

15. E: Sí.

16. **Ya.**

17. **Profesora, ¿cómo describiría el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos evaluativos que lo conforman, a modo general?**

18. E: Haber... la verdad es que la Evaluación Docente la encuentro que es eh... si bien mide las habilidades, cierto... que uno tiene para planificar, para evaluar a través de instrumentos de evaluación y todo, igual siento que... que la forma, el cómo se entiende, es una evaluación muy punitiva. Entonces uno como que... eh... la presión te hace de repente, a lo mejor, no... no ser tan...eh, clara en como uno realmente hace las cosas de manera regular y trata... como que se genera una auto presión, entonces eso te provoca un estrés. Siento que la Evaluación Docente es un proceso muy estresante eh... sobre todo lo que implica la clase filmada, por ejemplo, porque si uno está en una clase regular de cualquier día, y uno tiene una buena relación con los estudiantes y tiene manejo de contenido, la clase fluye de manera natural e incluso se genera un ambiente agradable para todos: para los niños y para nosotros los profesores. En cambio, cuando uno hace la clase grabada, siento que las cosas no fluyen

como debiesen fluir, por lo tanto, creo que no es una mirada muy objetiva de lo que realmente pasa en un aula de clases. Existe un distanciamiento en ese aspecto.

19. En base a lo que me señala, ¿cómo ha sido su experiencia al participar de este proceso evaluativo estipulado en la Ley N°20.903?

20. E: Es un proceso bastante estresante.

21. ¿Por qué considera que es un proceso estresante?

22. E: Es un proceso muy estresante. Es un proceso estresante y del cual... bueno, a nosotros siempre nos dicen que los estudiantes tienen que conocer la rúbrica, o bien, informarles sobre el instrumento de evaluación que consideremos pertinente aplicar. Tienen que conocer lo que se les va a evaluar, pero siento que la información que se entrega sobre la Evaluación Docente no es la... la información completa. Siento que hay aspectos que te los dejan como muy al azar, muy a lo que podría ser, lo que uno puede creer que puede ser. Por eso, yo creo que no nos va tan bien a algunos en la Evaluación Docente.

23. Profesora, centrando nuestra atención en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos ¿cuál es su experiencia respecto a la preparación y el desarrollo de ésta?

24. E: ¿La prueba de conocimientos específicos?

25. Claro, refiriéndonos a la prueba.

26. E: Sí. Sí, yo creo que eso tiene que ver igual con... depende del nivel en que uno se desempeña, porque bueno, todas las escuelas tienen distintas realidades, en diferentes comunas, entonces de repente uno no puede avanzar cierto con los contenidos y te detienes, entonces eso como que evita que tú te mantengas un poco más actualizado con los

conocimientos. Entonces yo siento que eso como que nos juega en contra, influye de una u otra forma.

27. ¿Cómo es eso?

28. E: Nos juega en contra, quizás si se realizara a lo mejor una evaluación de conocimientos solamente todos los años a los profesores, creo que sería súper bueno eh... nos permitiría quizás eh... mantenernos un poco más actualizados cierto, conocer nuevas técnicas, nuevas estrategias, no se po', lo que trabajo yo en ciencias y, como decía, mantenernos un poco más actualizados. Siento que el hecho de trabajar siempre en los mismos niveles, impartiendo clases a los mismos cursos, te permite conocer al revés y al derecho esos contenidos, pero en la prueba el rango de contenidos a evaluar es mucho más amplio. Por lo mismo, si uno quiere obtener un puntaje bueno, que te permita avanzar en la carrera, necesita tiempo para estudiar, lo que te lleva a la encrucijada de ¿qué hacer? O sea ¿me preparo para hacer el Portafolio y estudiar para la prueba, o me enfoco en mi trabajo diario con los niños? Es difícil hacer ambas cosas a la vez, porque ser profesor, en este contexto, cumplir con la infinidad de pega, además de completar el Portafolio y estudiar para la prueba, es complicado. Es difícil cumplir con todo, de manera exitosa. Cuando uno aplica ciertos contenidos una vez, otra vez... cierto, uno va adquiriendo también mejor maestría, sabes cómo abordarlo de diferentes maneras. Entonces... quizás, si se hiciera como te digo de manera anual, a lo mejor solamente una prueba de conocimientos, porque es lógico que cada profesor tiene que tener esos conocimientos, si son... se supone que son los conocimientos básicos, uno debe manejarlos, es nuestro deber. Pero como te digo, me parece mucho más útil para nuestro desarrollo profesional la prueba que el estar completando el Portafolio ¿por qué? porque estar haciendo el mismo Portafolio cada cuatro años, con el mismo mecanismo de corrección y retroalimentación que tiene, una retroalimentación con falencias, no... no aporta mucho a mi desarrollo.

29. También decirte que los tiempos para desarrollar esa prueba tampoco son los adecuados. En realidad, la última vez que la di, me pareció que era bastante extensa para ser completada en ese tiempo... la verdad, prefiero dejar ahí ese tema, porque no recuerdo el tiempo exacto

que dan, pero a mí se me paso volando. Percepción mía, quizás para otros profesores es el tiempo preciso.

30. Perfecto, profesora.

31. ¿Qué evalúa el Sistema de Reconocimiento? tanto el Portafolio como la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, en base a su participación más reciente.

32. E: Yo creo que la prueba principalmente evalúa conocimientos, conocimientos eh... ¿habilidades? si vienen un par de preguntas cierto de cómo tú aplicas el contenido, de cómo lo desarrollarías, pero muy poco, es muy poco. Es más que nada como conocimiento específico, así... muy académico, mucho.

33. No, no hay habilidades, no te consideran no sé... el conocimiento de diferentes estrategias. No, eso es muy poco, es muy poco.

34. Respecto al Portafolio ¿qué evalúa?

35. E: Eh... en el Portafolio yo creo que esperan medir eh... una clase ideal, una clase que... que requiere en nuestra realidad de... de dos horas pedagógicas, cierto, y que tenemos que organizarla y tratar de considerar todo en menor tiempo. Es poco flexible, no te dan la flexibilidad no sé de... de, por ejemplo, si yo quiero describir una clase, incluso el asunto de los caracteres complica. Es muy limitante, porque hay detalles de una clase que tú quieres planificar y que claro, uno cuando hace la planificación, cierto, del Portafolio eh... son clases que tú también has hecho en otras ocasiones, entonces tus vas realizando cambios y todo eso, pero hay detalles que son súper importantes considerar y que por los caracteres te limita, te limita. Entonces tú empiezas de repente a cortar... a cortar y... y dejas fuera cosas que, a lo mejor, pueden ser muy relevantes para lo que te van a evaluar. Yo creo que eso es un problema.

36. Profesora, centrándonos nuevamente en el Portafolio ¿considera que los módulos que integran este instrumento evaluativo son representativos de la práctica y acciones que los y las docentes llevan a cabo habitualmente?

37. E: Yo creo que sí. Yo creo que sí, que si corresponden eh... que si cubren todo lo que uno realiza en un proceso de eh... educativo. Creo que también la reflexión que ellos solicitan es súper pertinente eh... y creo que una debilidad de los profesores quizás es pasar lo que uno hace al papel. Yo creo que eso es lo que nos complica, pero sí creo que... que efectivamente eh... aborda todas las actividades, las habilidades, los conocimientos que tiene que tener un docente respecto de la planificación. Como te decía, me parece apropiado porque es lo uno realiza todos los días, el punto es que, al ser evaluado, a veces uno lo hace como... como aparte.

38. ¿Cómo es eso?

39. E: Uno mantiene lo planificado con los estudiantes, pero; a veces... me ha pasado, las clases que uno considera en el Portafolio no es necesariamente lo que uno está aplicando, por el hecho de que al saber que son las que te evaluarán, uno se sobre exige. Uno quiere hacerlo bien, las revisas varias veces, le pides ayuda a colegas, lo mismo pasa con la evaluación que debes presentar. Al revisarlas y hacerles cambios, a veces no alcanzas a aplicarlas en las fechas estimadas y -finalmente- lo que subes para que te evalúen lo pones en práctica después, pero no en el momento en donde debieses haberlo hecho, pero uno no va a detallar eso en la plataforma, porque sabes que es una evaluación.

40. Y la entrevista por el evaluador par ¿qué le parece?

41. E: Eh... la entrevista nunca lo he sentido, de las tres veces... nunca lo he sentido como un diálogo entre pares, nunca. Siempre eh... siento que el tipo de preguntas... que la limitante que tiene quizás el evaluador par para activar... porque yo creo que todas las personas que educan, que son profesores, tienen esos conocimientos, pero a veces hay que activarlos y siento que el evaluador par no logra eso, no. El evaluador solamente se basa en las preguntas,

y en la pauta, que de las posibles respuestas. Entonces si tú no... no... no abor das los puntos que ellos tienen considerado po', que se los entregan por supuesto, no... no estás en lo correcto. Entonces yo siento que el trabajo entre pares, el trabajo colaborativo tiene que ver más con una... con un proceso de participación, de diálogo. El evaluador te formula preguntas, pero a mi juicio es muy, muy estructurado, es muy poco flexible.

42. De acuerdo a su experiencia desarrollando el Portafolio y el instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, ¿qué dificultades y facilidades presentó usted?

43. E: Las dificultades eh... yo creo que los tiempos, los tiempos. El nivel de estrés que implica estar en un cierre de año, que si bien es verdad que te entregan el Portafolio en julio, pero en julio uno está cerrando un semestre, está comenzando con las planificaciones del segundo semestre, y con un plazo de entrega de octubre. Decir también que la prueba se rinde generalmente en diciembre, que es cuando se está cerrando el año escolar, por eso, yo siento que es un proceso muy estresante eh... para mí tiene muchas desventajas, muchas desventajas y... ¿ventajas y cosas positivas? la verdad es que no sé. Yo siento que los docentes no contamos con el espacio de tiempo para trabajar, por ejemplo, eh... en la escuela no se dan esas... esas oportunidades, porque el trabajo administrativo igual te requiere eh... la mayor cantidad del tiempo que tienes disponible, y te queda poco tiempo. Entonces tienes que realizarlo en tu casa eh... una instancia, así como de estrés, de agotamiento, de que uno a veces está bloqueado. Siento que sí, que tiene esos aspectos negativos. En cuanto a oportunidades para el desarrollo eh... la verdad es que no veo muchas oportunidades para el desarrollo, en la prueba vislumbro más, como te mencioné hace un rato.

44. Profesora, en lo que atañe al Informe de Evaluación Individual, el que a uno le entregan ya con los resultados, una vez finalizado el proceso evaluativo ¿considera que la información entregada en base a la evidencia que envió, es clara y comprensible? y ¿en qué medida ha sido útil o no las observaciones y la evaluación formativa para el desarrollo y la calidad de sus prácticas pedagógicas?

45. E: Yo la verdad es que creo que sí, que el informe te entrega cierto... algunos aspectos eh... relevantes del Portafolio eh... obviamente te entregan los aspectos negativos, además de calificarte como Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado, cierto. Destaca eh... mucho los aspectos que tú estás más bajo. Sin embargo, bueno; con el tiempo igual uno va comparando y se fija que... que las sugerencias son casi sacadas como de un modelo así y que son para todos iguales. En el fondo no es como muy centrado en tu trabajo específico, es una cosa muy general. Se hace una observación general, por ejemplo, a mí, en mi último Portafolio tuve deficiencia en el... en la parte de evaluación, que reconozco que si tenía eh... deficiencias, pero yo lo comparé con otros resultados y efectivamente todos teníamos las mismas sugerencias. Como te digo, es una mirada como general y respecto de trabajos totalmente distintos.

46. Entiendo.

47. E: No es para nada específico, relacionado con tu trabajo... eso no, no se da.

48. Referido a la corrección del Portafolio ¿considera que los criterios que se emplean, aseguran una corrección objetiva y confiable?

49. E: Yo creo que sí, no tengo muchas dudas en eso eh... lo que si a mí me complica es que, por ejemplo, las personas que corrigen los portafolios eh... los portafolios en mi caso de Ciencias Naturales, yo sé que son profesores de Ciencias Naturales eh... porque igual uno se informa de esto, pero también sé que no todos los profesores de... que revisan los portafolios se han evaluado alguna vez o han realizado portafolios. Entonces, para mí eso... eso genera cierto grado de desconfianza. Si bien las rúbricas yo sé que son eh... elaboradas con equipos igual súper capacitados, de universidades, cierto, de centros educativos, pero siento que quizás si fuésemos evaluados por docentes que si han vivido la experiencia, yo creo que sería un poco más objetivo todavía.

50. Profesora, ¿qué aspectos vinculados a su formación pedagógica, experiencia profesional, bibliografía, etc., le facilitó su participación en este proceso evaluativo?

51. E: Sí, yo creo que el perfeccionamiento... un perfeccionamiento que tuve de evaluación, creo que me sirvió muchísimo. Me di cuenta de que sí, que tenía unas debilidades en eso, y las pude reconocer gracias al perfeccionamiento, pero también creo que el trabajo colaborativo con otros docentes ayuda bastante a... a enriquecer todo lo que es el capital cultural relacionado con este asunto de elaborar un Portafolio que, es algo igual, que si lo hemos desarrollado... yo, en tres oportunidades, pero es algo nuevo, que no está como tan... tan asimilado como parte de la labor docente, porque igual es visto prácticamente como una amenaza en el fondo.

52. ¿Qué importancia le atribuye al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

53. E: Eh... sí, yo creo que igual bueno... todos los profesionales deberíamos evaluarnos, pero siento que la forma en que se aplica no corresponde. Por ejemplo, si a mí me preguntaran, yo preferiría mil veces que viniesen a evaluarme eh... una unidad completa. Esta forma de Evaluación Docente no me gusta, no la comparto, sin embargo, si me dicen: “a usted le van a evaluar la unidad tres de su asignatura, en tal curso” ... si me evaluaran a mí el desarrollo de toda una unidad desde el inicio, desde la activación de los conocimientos previos, el desarrollo de actividades, la evaluación, el cierre de la unidad, creo que sería mucho más objetivo.

54. En base a su experiencia, ¿cuál o cuáles han sido los aspectos de este proceso evaluativo más útiles para su práctica docente?

55. E: Yo creo que en ciertos aspectos ha sido bastante útil. Sí, porque en la búsqueda de actividades eh... conocer una... una más amplia gama, cierto de... de formas de abordar los contenidos eh... yo creo que sí, que en el fondo igual uno se informa un poco más, busca más herramientas eh... también eh... bueno, uno utiliza un poco más la tecnología, de manera regular. Yo creo que sí, que igual es beneficioso, que igual me genera un cierto aprendizaje.

56. En esta misma línea, ¿cuál o cuáles cree que no han sido tan significativos o relevantes para su labor pedagógica?

57. E: Yo creo... ¿del Portafolio?

58. Tanto del Portafolio como de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos.

59. E: En cuanto al Portafolio, yo creo que las consideraciones contextuales eh... no... no sé si están bien enfocadas, si las abordamos de una buena manera. Si bien son súper importantes, no sé si... si son tan coherentes con el Portafolio, porque si te piden consideraciones contextuales y uno claro... la verdad es que si tuviésemos que poner todas las consideraciones contextuales, en el caso de las escuelas públicas, serian muchísimas, pero al momento de... de revisar tu Portafolio y de ¿por qué a lo mejor tu utilizaste esta estrategia con estos niños y no usaste a lo mejor una tecnología?, yo siento que no lo relacionan con las consideraciones contextuales. Es mi sentir, siento que no... que... si bien son importantes, pero, para el Portafolio en sí, no. Finalmente, revisan de acuerdo a la rúbrica, a los indicadores que están ahí, obviando las consideraciones. Te lo digo, porque trabajé como correctora de Portafolio en una ocasión.

60. Por otra parte, creo que la prueba ha sido muy relevante para mi labor, para mis prácticas educativas, porque me ha permitido refrescar por así decir, mis conocimientos. O sea, he podido actualizarme en el ámbito profesional.

61. Profesora, ¿identifica aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos?

62. E: No, no. Yo creo que... o sea, aquí se hace un trabajo colaborativo eh... la jefa de UTP te apoya de manera informal, pero no hay como instancias, así como... de apoyo tan efectivas. Quizás nos hemos juntado alguna vez, en una reunión, y se nos ha informado:

“mira, lo que necesiten ustedes”, pero no hay una instancia así, como de trabajo colaborativo, ni apoyo por parte de... de la escuela.

63. ¿Qué le parece la página web y la plataforma DocenteMás... y la página del CPEIP de uso exclusivo para los y las docentes que desarrollan los instrumentos de evaluación?

64. E: La verdad es que no suelo revisar mucho esas páginas web, por el hecho de que la conexión a internet que tengo en mi casa no es muy buena. Sí o sí, debo usar la plataforma para realizar avances, y he tenido varias dificultades por el problema de internet que te decía. En ocasiones, no se guardaban mis avances, teniendo que volver a destinar tiempo en traspasar mis escritos, es una lata.

65. Yo creo que eh... la verdad es que no han sido útiles para mí, porque el acceso a ellas tampoco está cubierto para todos. Si tuviese un buen acceso a internet y el tiempo para recurrir a esas páginas, me imagino que las aprovecharía, pero no es mi caso. Yo creo que cuando... de parte del Colegio de profesores, cuando funcionábamos como Corporación de Educación, sí, eso se daba, sí teníamos ese apoyo, bajada de información, respaldo técnico... teníamos hartos, hartos apoyos. Pero ahora como Servicio Local la verdad es que no, no.

66. Bueno, volviendo a la pregunta anterior, relacionada con las oportunidades que tenemos aquí en la escuela, tampoco a nosotros se nos da el tiempo para desarrollar este trabajo que... que claro, uno lo ve y son pocas hojas: una hoja para cada planificación, una hoja de reflexión... son como ocho hojas de trabajo, pero de trabajo que requiere tiempo, que requiere mucho análisis, entonces siento que no contamos con esos tiempos.

67. Perfecto.

68. Profesora, la ley N° 20.903 hace referencia a la importancia del trabajo colaborativo, el diálogo y la retroalimentación entre pares para el desarrollo profesional docente ¿usted considera que estos instrumentos evaluativos reflejan lo explicitado en la Ley?

69. E: Yo creo que sí. Sí, pero la verdad es que siento que el trabajo colaborativo eh... se da todos los días, se da constantemente de manera informal, pero siento que el trabajo colaborativo del Portafolio es una... es un requerimiento que los profesores terminamos haciendo prácticamente para incrementar el puntaje eh... muy pocas veces creo que corresponde a un trabajo efectivamente colaborativo, desarrollado con resultados... la verdad es que esa es mi percepción. Siento que... primero, que no es considerado cierto eh... en el Portafolio, a menos que te favorezca eh... no es consi... no es considerado. Creo que no, no refleja efectivamente el trabajo colaborativo que se da en la escuela.

70. Entiendo.

71. E: Yo creo que la capacidad de trabajo colaborativo a lo mejor la podría evaluar el director, con la capacidad de cada docente, no sé po', del trabajo que se hace en los consejos de reflexión y la evaluación de eso. Yo creo que debería hacerlo alguien que forme parte de tu comunidad educativa, que ellos fuesen los encargados de revisar el trabajo colaborativo que uno realiza. Para mí, sería más productivo así, de mejor forma.

72. Perfecto. ¿Considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día?

73. E: No, no... lamentablemente no. No, porque como te decía -por ejemplo- las clases que me han grabado las... las he tratado de preparar, cierto; como preparo todas mis clases, pero el asunto este de la presión eh... la verdad es que yo lo he comentado hasta con mis estudiantes, o sea, eh... por ejemplo, una clase grabada eh... resulta muy estructurada, los niños no se sienten libres, no actúan espontáneamente. Después de una clase grabada yo puedo trabajar el mismo contenido y me resulta absolutamente distinto, con una participación excelente de los niños. Entonces siento que no, que no es congruente el resultado, con lo que yo realmente hago en el aula, con todas las labores, con lo que implica eh... las relaciones humanas. Por ejemplo, si uno dice: "hola niños, buenos días, que estén bien", pero la relación humana no se da de manera estructurada, se da de manera tan natural con los estudiantes que

tenemos nosotros acá. Yo tenga una relación súper cercana con ellos, yo eh... logro participación de niños que en otras clases la verdad es que les cuesta mucho participar, igual lo mío es Ciencias, y logro una cercanía y una relación con los niños muy cordial, pero cuando he tenido clase grabada, lamentablemente eso no se da, no se da, porque puede que yo me ponga nerviosa y también los niños... se sienten cohibidos, no sé, pero siento que no representa para nada mi desempeño diario, no lo refleja.

74. En retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos evaluativos? ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados?

75. E: La verdad es que sí, sí. Cuando he elaborado los portafolios yo siento siempre que están excelentes po', o sea, que viendo los indicadores que publican, cumpliendo, cierto, uno va revisando su trabajo. Definitivamente te diría que a mi juicio espero que sean mejor evaluados, pero; como te decía, los instrumentos de evaluación que nos entregan a nosotros, la rúbrica a lo mejor no considera todos los puntos, hay cosas que... que no vienen consideradas, que no están bien especificadas, o uno las interpreta de forma distinta, teniendo en cuenta que no hay una persona en concreto que te guíe, que te oriente. Pero, por mi parte, trato de hacerlo de la mejor forma posible. Yo creo que cada vez que uno hace el Portafolio, el siguiente lo quiere mejorar, pero... cuesta, cuesta mucho.

76. En otro aspecto, ¿considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillada influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional?

77. E: Sí, yo creo que sí, aunque uno diga: "la verdad, me da lo mismo" eh... pero sí, te encasilla y te pone bajo la mira. Si saliste Básico complica, complica. Cuando uno ya tiene experiencia, es un poco más maduro y es más consciente a lo mejor de la intención de este

proceso evaluativo, que es medir y encasillar, le da lo mismo, pero cuando eso le pasa a un profesor más joven y con menos experiencia es distinto. Yo he visto que sí, que uno se complica... a mí me paso... la primera vez que me evalué salí Básica, y fue bastante complicado. Dudé de mis capacidades, en el sentido de si sería capaz de hacerlo mejor la próxima vez, porque le había dedicado harto tiempo. Además, lamentablemente; con las leyes si tú salís Insatisfactorio eh... tú corres riesgo incluso de perder tu trabajo, todo eso a uno lo desmoraliza también.

78. **Claro.**

79. **Profesora, ¿cree que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, consecuentemente, el tramo del desarrollo profesional pueda influir en la continuidad laboral de un docente?**

80. E: Sí, eso ocurre.

81. **¿Por qué?**

82. E: O sea, y de hecho influye... influye, pero creo que no debería influir, porque bueno, tenemos instancias eh... de perfeccionamiento. Se supone eh... la verdad, es que no estoy muy al tanto, pero es complicado ese punto, porque bueno, está dentro de la Ley todavía que, si sales Insatisfactorio por segunda vez, tu jefe directo te puede poner a disposición. Entonces igual es como... es tan punitivo el asunto del encasillamiento. Yo creo que en vez de jugar eh... a favor de la... del trabajo colaborativo, está generando una especie de competitividad entre los profesores. Creo que es un efecto totalmente contrario al que se necesita para trabajar y para construir en una escuela.

83. **Lo otro, ¿considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento profesional de un docente?**

84. E: O sea, yo creo que influye, influye eh... cuando, por ejemplo, cuando tú sales bien evaluado, claro... tu autoestima, cierto, la percepción de ti misma, de tu labor eh... se fortalece, pero al mismo tiempo como es tan punitivo, si tu sales Básico o Insatisfactorio, o sea, todo lo que tú haces en realidad lo sientes que esta malo. Se tiende mucho a comparar entre un resultado y otro, entonces es bastante complejo para nosotros los profesores, porque si nos miráramos todos, yo creo que en muchas partes se dice: “pucha, yo salí Insatisfactoria y yo soy buena profesora, yo tengo excelente relación con los niños, manejo los contenidos, manejo... y esta persona que no hace nada o que trabaja de una manera que no llega con los niños salió Destacado”, entonces te genera cierta incomodidad... lo uno o lo otro... uno de los dos resultados te genera de todas maneras un cierto malestar.

85. Perfecto. De acuerdo a su experiencia, ¿considera que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje?

86. E: Yo creo que es una carga más que una experiencia formativa, claramente una carga. Si bien como te mencioné antes, igual te deja algún aprendizaje, alguna enseñanza... como te decía, el poder conocer nuevas estrategias, el reflexionar sobre tu práctica, pero yo creo que más que nada te juega en contra en el fondo, considerando que interviene en tus niveles de estrés y preocupación, ya que se añade a tu trabajo como profesor, a tus obligaciones y deberes en tu lugar de trabajo.

87. De acuerdo a su carga horaria, ¿considera que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes?

88. E: Yo creo que los tiempos que dan si son suficientes y si uno pudiese trabajar en esto en sus horas no lectivas creo que si se podría. El problema es que los profesores estamos sometidos a... a no disponer de esos tiempos, estamos sometidos a cubrir eh... inasistencias de otros profesores cuando nosotros tenemos también el desarrollo de este Portafolio.

Entonces todo eso genera malestar, lo que lleva a una... una mala disposición al trabajo, porque si a ti, por ejemplo, este otro profesor está en el proceso de Portafolio eh... bueno, si hay alguna urgencia, alguna cosa, está este otro docente para cubrir, y el próximo año se cambiará, pero siento que sí, que no se respeta. No se respetan los tiempos y eso provoca malestar y rechazo al Portafolio, porque te... te molesta que dispongan de tus tiempos, que no respetan tu espacio, no respetan que es un proceso súper relevante que, si bien no todos estamos de acuerdo con él, pero determina en el fondo tu futuro laboral. En ocasiones determina tu... tus ingresos. Entonces en el fondo, el que no te respeten los tiempos, yo creo que juega muy en contra y genera una visión aún más adversa a la positividad que puede tener el Portafolio.

89. El no disponer de tus horas no lectivas para poder avanzar en el Portafolio y después preparar el temario para dar la prueba, hace que la Evaluación Docente la termines haciendo de manera paralela... no sé cómo explicarlo, o buscando otras alternativas, como la compra de temarios hechos. O sea, ciertos aspectos que realizas de los módulos se distancian de lo que estás haciendo en el aula de clases, porque quieres obtener un buen resultado. Yo creo que se distancia un poco de lo que realmente pasa en el aula eh... principalmente en el espacio de la reflexión, porque -efectivamente- yo cuando he hecho el Portafolio y la reflexión en base a los resultados de la prueba que eh... he aplicado en el curso, me ha tomado mucho tiempo para reflexionar eh... reviso las... los resultados de los niños, en que fallaron eh... reconozco lo que tengo que retroalimentar, modifico mi planificación, el contenido lo abordo a través de nuevas estrategias, pero -lamentablemente- es poco el tiempo con el que contamos de las horas no lectivas para poder hacer eso. Entonces por supuesto que se distancia, sobre todo en el aspecto de la reflexión que... que te solicitan incluir en el Portafolio.

90. Profesora, ¿considera posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad?

91. E: Yo creo que de todas maneras sí, sí.

92. ¿Por qué?

93. E: Yo creo que todas las pruebas estandarizadas, incluidos los instrumentos de evaluación que conforman este sistema, que también son estandarizados eh... por supuesto que... que miden los aprendizajes logrados. De todas maneras, yo creo que eh... la labor docente es tan... es tan amplia en todas sus formas de abordarla, de ejecutarla y, para que se evalué la labor de un profesor de aquí, de... no sé po', de Pirque, por ejemplo, de la costa, siento que estandarizado no sirve. Yo creo que eso es lo que provoca que los resultados no sean tan positivos como ellos esperan y, efectivamente, si po', nos califica, nos cuantifica.

94. En base a su experiencia como evaluada ¿considera que el proceso evaluativo debiese incorporar algunos cambios?

95. E: Yo creo que sí.

96. ¿Por qué?

97. E: Yo creo que sí, que ciertos aspectos si deberían mejorar. Por ejemplo, lo que te comentaba yo al comienzo eh... pucha, yo puedo mandar una evaluación súper bien hecha y todo, pero no es lo que realmente pasa en el aula. Quizás evaluarnos de una manera distinta eh... quizás que sea un proceso que dure tres meses, pero focalizado en la realidad, no solamente en el papel. Que vengan, cierto, que observen tus clases, que tú tengas que enviar tus instrumentos de evaluación, que te los evalúen, que te retroalimenten. Que sea un proceso realmente de aprendizaje, porque si a mí me entregan la retroalimentación después de la Evaluación Docente, pero una vez que yo ya salí Insatisfactoria, por ejemplo, entonces yo creo que esto juega en contra incluso para los fines de esto, que quieren eh... bueno, mejorar la... la labor docente, cierto... el trabajo docente, pero a mí me entregan un resultado que yo lo puedo comprobar si lo cambie en cuatro años más, a menos que sea un resultado Insatisfactorio o Básico. Yo creo que eso sería uno de los cambios necesarios, que te entreguen retroalimentación... que, así como hay revisores de Portafolio, cierto... que tú envíes y que te devuelvan una retroalimentación, y que después tú lo vuelvas a aplicar, lo vuelvas a ajustar, lo vuelvas a adecuar. Eso yo considero que es un trabajo realmente de aprendizaje.

98. Profesora, ¿qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, respecto al desarrollo profesional docente?

99. E: Eh... la verdad es que es difícil, es difícil. Sería ideal que aportara, pero no sé si... no sé en qué nivel aporta, porque eh... por ejemplo, si mi Portafolio este año sale Destacado y yo elaboré una evaluación completa, consideré todos los contenidos, habilidades, actitudes eh... si hice una evaluación de calidad, si yo pude reflexionar respecto a esa calidad y si yo pudiese seguir trabajando de la misma manera el resto del tiempo hasta mi siguiente evaluación, yo creo que si sería como me dices tú eh... que ayude al desarrollo profesional, pero no sucede. Es una cosa aislada, es una cosa que yo... como te decía, destino mucho tiempo para la reflexión, para trabajar con el error, pero no siempre tengo el tiempo de hacerlo -por lo tanto- no lo puedo volver a aplicar, entonces queda ahí.

100. Eh... también considero que es un proceso muy solitario. Yo creo que eh... bueno, se produce una sensación de desconfianza, de temor de compartir lo que tú tienes con otros eh... no sé, siento que... como que nos da miedo de mostrar lo que nosotros hacemos a otra persona, pero también siento que cuando tú tienes algo que aportar, las demás personas tampoco están muy receptivas, tampoco están muy... muy abiertos a recibir información. Siento que se genera una desconfianza, una desconfianza. Siento que en lugar de fomentar el trabajo colaborativo eh... yo creo que esto juega como en contra del fortalecimiento del trabajo colaborativo, porque tú recurres... si quizás trabajáramos todos en equipo, pero yo te estoy hablando de mi realidad, pero la verdad es que uno en estos casos tiende a recurrir a las personas que son más cercanas, más de confianza, pero con el resto que está como temeroso... yo creo que también eso es una muestra de nuestra inseguridad, cierto, de que también nos vean si tenemos algo malo, algo equivocado, no queremos que todos se den cuenta. Se genera mucha inseguridad en sí, y eso va absolutamente en contra del trabajo colaborativo. Si no te sientes seguro y no hay confianza, no hay trabajo colaborativo.

101. Según su opinión, ¿cuál es la forma ideal en que se debería evaluar el desempeño profesional de un docente?

102. E: Pensando hipotéticamente, me gustaría eh... que me evaluaran el desarrollo de una unidad completa, de una unidad completa o de un objetivo de aprendizaje... por último, completo eh... que me permita, cierto, abordarlo no en tres clases, porque de repente yo necesito trabajar un contenido, por ejemplo, de sexualidad, de autocuidado que viene con 12 horas en el programa, sin embargo, yo necesito trabajarlo 24 horas. Que exista flexibilidad en los tiempos, que uno aplique y que te midan de acuerdo a tu realidad, a tu contexto. Que te midan una unidad. Como te decía, que evalúen los instrumentos que tú utilizas, las herramientas, los recursos, el tipo de actividades eh... corroborar sí, efectivamente, los niños aprendieron, porque en la Evaluación Docente yo puedo poner: “los niños comprendieron absolutamente el contenido y desarrollaron un auto con un motor eléctrico a la perfección,” pero eso es lo que yo digo, entonces yo creo que tiene que ser mucho más objetivo. Necesariamente tiene que ser más objetivo, necesariamente tiene que ser una Evaluación Docente que forme parte de tu trabajo, de tu... no que sea algo aparte. Que sea parte de tu trabajo, que lo puedas ir desarrollando durante tus horas de trabajo, que lo puedas ir... no se po’, mejorando durante tus horas de trabajo, y no que sea una carga emocional, una carga de estrés, que tengas que realizar en tu hogar.

103. Bueno, obviamente esto va a continuar por mucho tiempo más, por eso, creo que 45 minutos, 40 minutos no es suficiente para la clase grabada. Creo que eh... que, si bien deberían grabar, pero sin una persona ahí... que te instalen una cámara, que la programen y que te dejen fluir tu clase, y uno manejarse con los tiempos eh... porque estamos acostumbrados a planificar para una hora y media de clases, cuando uno aborda un objetivo de aprendizaje, cierto... o un indicador, uno planifica para una hora y media de clases con niños de Primero a Octavo Año Básico, porque tienes que flexibilizar un poco el tiempo. Entonces yo creo que se debería hacer en un periodo más largo eh... que te permita a lo mejor, incluso, cuando tienes alguna dificultad, cierto; que vean como tú sales de esa dificultad. Que no sea una traba para tu proceso de grabación de la clase. Porque a mí, por ejemplo, se me bloqueó el data en la clase y la verdad es que uno se bloquea y se hace difícil salir del paso. En otras clases se me ha bloqueado, pero si estoy sola: “chiquillos, tranquilos”, continúo trabajando. Uno regula, pide la ayuda que necesita, porque son cosas reales que pasan en las clases. Entonces ese día a mí se me apagó el data y yo... chuta, me puse nerviosa

po', no hallaba que hacer. Por lo mismo, encuentro que es todo tan... tan estructurado, que no apunta a la flexibilidad que tiene una clase, así que eso. Yo creo que más flexibilidad, más tiempo eh... menos presión, no se po', igual hay recursos para tener, tecnologías que te instalen o, por último, que te lleven a un espacio habilitado para eso, y que implementes tu clase como tú quieras, con mayor naturalidad.

104. En cuento a la prueba, yo creo que no... que sí es difícil la prueba, pero son contenidos que tenemos que manejar sí o sí. Pero como te digo, quizás debiese hacerse de manera más regular. Quizás no un Portafolio y si la evaluación de conocimiento, porque se supone que, si uno es un profesional y tiene las herramientas para ser un buen profesor, y cuenta con la experiencia que brinda el aula de clases. Siento que, quizás, si fuese sólo la prueba de conocimientos específicos, sería perfecto.

105. Profesora, ¿hay algo más que le parezca relevante mencionar sobre este proceso evaluativo y que no hayamos abordado durante la entrevista?

106. E: Eh... no, no. La verdad es que súper acertadas las preguntas, que te permiten expresar lo que realmente sientes con este proceso eh... así que no. Súper bien, muchas gracias.

107. Gracias a usted, profesora.

Entrevista N°3

Duración de la entrevista: 1 hora, 27 segundos.

Entrevistadora: **-En negrita-**

Entrevistado/a: "E"

Palabras que no se entienden: "(mm:ss)"

Interrupciones: *-cursiva-*

Nombre y apellido de persona: "XX"

Observaciones

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Avanzado.

Fecha: 01 de julio de 2021

Hora: 12:00

1. Buenas tardes, profesora. En primer lugar, quisiera agradecer su disposición a querer participar de esta investigación. Para iniciar nuestra conversación, quisiera saber ¿cuántos años lleva ejerciendo docencia en este establecimiento educacional dependiente del Servicio Local de Educación Pública Barrancas?

2. E: Eh...llevo trabajando en esta escuela... ocho años. Serían... tres años, desde que depende del Servicio Local Barrancas.

3. Perfecto. Considerando la dependencia del establecimiento educacional, usted se encuentra ingresada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por ello, ¿cuántas veces ha participado de este proceso evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento?

4. E: Dos veces he dado el portafolio, o sea, he participado de este proceso.

5. En relación a lo que me ha señalado, ¿qué resultados ha obtenido en los instrumentos de evaluación contemplados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es decir, en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, considerando su participación más reciente? Si no recuerda sus resultados con exactitud, puede ser una estimación.

6. E: Claro... no recuerdo los puntajes que me asignaron, pero las dos veces que he participado de este proceso, eh... he salido Competente en la Evaluación Docente.

7. Perfecto. De acuerdo a los resultados que obtuvo en los instrumentos de evaluación y a su experiencia profesional, ¿en qué tramo del Desarrollo Profesional Docente se encuentra encasillada actualmente?

8. E: Claro, estoy encasillada en Avanzado, en el tramo Avanzado. Sí, porque la primera vez no di la prueba que era la... no me recuerdo... que era la prueba para subir los resultados y poder quedar encasillado en otro tramo. Todos los que dieron esa prueba anteriormente, quedaron encasillados un poquito más arriba que los que no... no la dimos.

9. Ah... claro.

10. E: Sí. No me acuerdo como se llamaba esa prueba... ¿podría ser AVDI? Creo que así se llamaba. Bueno, el punto es que tomaron en cuenta esa prueba para encasillar también po', entonces los que no la dimos quedamos más... más abajito. Yo no la di, e incluso parece que pagaban por ir a dar esa prueba a los que asistían.

11. Okay, profesora. Usted, ¿cómo describiría el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos evaluativos que lo conforman, atendiendo a sus características generales?

12. E: Ya... en términos generales, yo siento que es una... una evaluación que no refleja realmente lo que... toda la labor que realiza el profesor. Tampoco refleja el proceso que puede eh... en el que puede influir un profesor, porque representa una unidad y en esa unidad tampoco se puede ver representado todo el esfuerzo, el aprendizaje que uno le... le va a entregar a los niños, o todo el avance que puede tener, por ejemplo, durante un año, porque como trabajo en cursos chicos, es mucho más lento todo. Entonces, son cosas que no se ven... directamente en una clase o específicamente en una unidad. Pero creo que realmente no... no tiene que ver con... con lo que hace un profesor. La evaluación yo creo que sí, que si tiene que ver con tus conocimientos y es necesario que nos midan los conocimientos... la prueba escrita me refiero. Es necesaria, porque todos tenemos que tener conocimientos básicos para para poder trabajar como docentes. Pero el Portafolio no, de hecho, nunca he entendido su

intención al evaluar. Sé que tiene que estar completamente referido al Marco para la Buena Enseñanza, pero dentro de eso eh... que se destaquen algunos profesores que... que no realizan la tarea como corresponde en su diario vivir, y otros que si hacen su pega como corresponde es... es raro. Da a entender que... el que... el instrumento de evaluación no... no está correcto, digámoslo de alguna forma.

13. Claro, perfecto. Profesora, quisiera saber ¿cómo ha sido su experiencia al participar de este proceso evaluativo estipulado en la Ley N°20.903?

14. E: Eh... yo creo que para todos los profesores es estresante. Desde el momento que te dicen que vas... que te vas a evaluar, porque te comienzan avisando, después te dan la fecha, después te tienes que inscribir... la autoevaluación... todo es un proceso bastante estresante, ya que -por ejemplo- a nosotras, no nos dan mucho tiempo para realizarlo dentro de nuestras horas eh... de trabajo. Nosotros tenemos que llegar después del trabajo a realizar todo lo que tiene que ver con el Portafolio, así que más que nada, es estresante, cansador. No sé si es como una experiencia en la que uno aprenda más, porque es como lo que uno hace a diario. Entonces... entonces, no... no sé... yo creo que es más que nada como estresante, en cuanto a que tienes que cumplir ciertos tiempos. Tienes que entregar ciertos productos, y eso como... más que nada, te deja como eh... terminando un... un proceso totalmente exhausto, así mal.

15. Teniendo en cuenta que ya ha participado dos veces de este proceso evaluativo, si pudiera decirnos, ¿qué evalúa el Sistema de Reconocimiento?

16. E: Eh... yo creo que más que nada, conocimientos disciplinares. El tener un... un buen vocabulario técnico quizás, el... el saber los conceptos de base y poder aplicarlos quizás, pero no... no completamente lo que es la pedagogía, porque la pedagogía implica más que conceptos y significados. Eso, más que nada.

17. Ahora, centrándonos en el Portafolio. ¿Considera que los módulos que integran el Portafolio son representativos de la práctica y acciones que los y las docentes llevan a cabo habitualmente?

18. E: Eh... yo creo que... no son tan representativos, porque básicamente... o sea... sí, nosotros planificamos, pero también esas planificaciones, dentro del mismo tiempo que ya las tenemos planificadas, las volvemos a adecuar, producto de lo que vamos trabajando en el momento, de que si el niño no sé po'... si la mayoría del curso quizás no... no va avanzando como nosotros pensábamos, tenemos que volver a evaluar y volver a... a... a rehacer esa planificación. Sin embargo, esto... este tipo de evaluación no te lo permite, porque tienes que entregarlo dentro de un período, y son tres clases que tú tienes que planificar para una unidad, no te puedes pasar de eso. Entonces no. No esta como relacionado con la realidad... no... nosotros siempre quizás tenemos que volver atrás, para luego continuar, y eso no se puede dar en la... en la planificación. Realmente no muestra lo que se hace. Sí, la evaluación. Sí, quizás la reflexión, de acuerdo a lo que vamos trabajando, pero el trabajar la unidad, creo que... que no está como concretamente como ligado a la realidad. Quizás no conocen como es el proceso de... de planificación o lo que implica, ¿no sé?

19. Profesora, enfocándonos ahora en la entrevista por el/o la evaluador/a par, ¿qué le parece? ¿en qué consiste?

20. E: Eh... en mi experiencia personal, no creo que es como una reflexión o como un diálogo, ¿quizás no?... no es así, porque va el evaluador más que nada a realizarte las preguntas y espera que tu respondas. No... no se genera un diálogo en el que uno quizás se sienta en un ambiente grato, para... para poder reflexionar o abordar el tema, así como más profundamente, sino que como que te dice: "Ah... ya... okay... ya, si... ¿algo más?". Y eso sería, no sé si le pasará lo mismo al resto, pero en mi caso más que nada, se dio eso... esa situación. ¿Qué más decirte? ...la persona que me estaba entrevistando como que ni siquiera me... me miraba, estaba escribiendo y tampoco estaba como tan próxima a mí, entonces yo hablaba, y yo veía que ella escribía, pero yo no sabía si ella estaba escribiendo todo lo que yo le estaba diciendo, porque el espacio... el espacio era corto y uno sabe que cuando uno habla, uno a veces dice mucho. Entonces yo no sé si efectivamente ella escribió lo que yo le dije o no, también me dio cosa a mi preguntarle, a lo mejor fue un... eh... culpa mía también, pero yo ya lo dejé no más, estaba nerviosa.

21. ¿Le generó inseguridad?

22. E: Exactamente, y además que, con respecto a eso, nadie te dice si tú puedes preguntarle que escribió, si tú puedes mirar o... o comentar cosas. Aparte po', no hay como una instrucción respecto a eso. Sólo se sabe que una persona que es un par tuyo, te va a ir a hacer algunas preguntas, nada más.

23. Perfecto.

24. E: No... y el hecho también que tú ya sabes que te está evaluando, entonces como que estás en una posición distinta. Entonces a uno le da cosa, porque uno dice: “pucha, puede que se moleste y después a lo mejor eso influya... ¿no sé?... en mi evaluación, así que mejor lo dejo ahí, no hago problemas”. Uno tiene todas esas inseguridades, más cuando es tu primera evaluación, porque no sabes a lo que te enfrentas. Entonces eso es súper importante, uno llega ahí, todo pollito. A mí me tocó en el segundo año de... de ejercicio, entonces fue como ya... evaluación, y llega una persona y te empieza a preguntar eh... “ya... y tú ¿cómo harías si... no sé... con... para trabajar el tema de género con los niños? dame un ejemplo” ... ah... y tú empiezas a pensar. Ella escribe, escribe, escribe, nada más... “ah... ya... ajá, si... ¿algo más?... ¿quieres agregar algo más?... ya, listo... la siguiente” ...y así, no... no es como una instancia en donde tú te sientas cómodo. No sé si para todos sea igual, pero por lo menos mis dos veces han sido así.

25. Okay.

26. E: Por lo menos, mi experiencia ha sido así. He escuchado de profesores que... que han dicho de que lo... los han ayudado o han estado ahí, y les han como guiado la conversación, o le han dado así como... lineamientos... no sé... como: “mira, ahora habla lo otro”. A mí me pasó lo contrario, le contestaba y era como: “¿quiere agregar algo más? ¿no?”. Ya, y pasábamos a la siguiente. Y cuando te dicen eso, es como eh... ¿faltará algo?, ¿no habré dicho algo importante?, y quedas como... con esa sensación eh... Sí, es terrible eso.

27. Profesora, respecto a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos...

28. E: Ujú.

29. ¿Qué dificultades y facilidades presentó usted, considerando el período de preparación y la rendición del instrumento evaluativo propiamente tal?

30. E: Haber eh... ¿no sé si estará bien?, pero yo creo que facilidades... para mí, es que depende netamente de mí y de mis conocimientos, de lo que... del tiempo que yo le dedique a estudiar, de... de lo que yo pueda hacer. No depende de lo que otro vea de mí, como -por ejemplo- en el Portafolio de... no sé po'... de la evaluación que otro pueda hacer de mí, siendo que no... no conoce todo el contexto, ni nada. No es como tan eh... ¿cómo es la palabra?

31. ¿Contextualizada?

32. E: Claro, porque depende netamente de lo que yo haya estudiado y de lo que yo sepa, el cómo yo pueda aplicar mis conocimientos en la prueba. ¿Lo difícil? es quizás que no tenemos tiempo como para estudiar, lo que se debería ¿no?... no nos dan los... los momentos, los instantes para poder realizar el estudio y realizar el Portafolio en sí, para... para hacerlo, porque -por ejemplo- esta prueba es a final de año, justo cuando estamos con todo el cierre, con las notas, con todas esas cosas, entonces se nos hace súper difícil el... el estudiar, el juntar informes eh... revisar notas, que estén bien puestas en el sistema, ver evaluaciones, y todo ese... ese cierre de año que es caótico generalmente para todos los profesores.

33. Perfecto. En cuanto al Informe de Evaluación Individual, ¿considera que la información entregada en base a la evidencia que usted envió, es clara y comprensible? y ¿en qué medida ha sido útil o no las observaciones y la evaluación formativa para el desarrollo y la calidad de sus prácticas pedagógicas posteriores?

34. E: Ya.

35. Eh... no. No es para nada clara, yo no encuentro que sea clara, de hecho, yo estuve revisando mis resultados porque pensé en... en pedir que los volvieran a revisar... ¿no sé si había un tiempo para... para pedir que vieran de nuevo los resultados de... de la Evaluación Docente cuando yo la di? Eh... porque en mi... en el informe aparece específicamente un párrafo, que revisando en grupos de... de Evaluación Docente de Facebook, a muchas personas le pusieron. Era como un copy page de lo mismo, ¿no sé si tú lo... lo conocerás?, pero era: “el docente bla bla bla bla bla eh... ha podido llegar eh... pero, sin embargo” ... Era exactamente lo mismo a tres, cuatro personas del mismo grupo. Tenían exactamente lo mismo, de distintas comunas, entonces... eso ya te genera como desconfianza ¿qué tipo de revisión se le hace? si es como puede ser, una lista de cotejo, pero tú no vas a escribir en la descripción que va a el informe lo mismo que sale en la lista de cotejo, sino que más bien, uno espera que le describan cuáles fueron tus fortalezas y debilidades, yo creo.

36. ¿Usted esperaba observaciones más precisas?

37. E: Exactamente, entonces no se entiende bien que... ¿qué es a lo que apunta el... el informe?, porque por lo menos a mí, no me ayuda a mejorar en lo que fui débil.

38. Entonces, ¿la información entregada no contribuyó a la mejora de sus prácticas pedagógicas?

39. E: Por supuesto que no, no es una ayuda que te den un... o sea, un comentario como tan estandarizado y tan como... cerrado, por así decirlo.

40. Perfecto.

41. E: Y que muchas personas tengan el mismo comentario, siendo de distintas comunas, distintos cursos... no sé si eso te da confianza o te... te da a entender que tienes que mejorar, ¿cómo tantas personas tienen las... las mismas debilidades? No dudo que pueda darse, pero los productos que cada profesor sube a la plataforma para que se evalúen son individuales, personales, entonces la retroalimentación debiese ser diferente, en base a tu trabajo.

42. En esta misma línea, en lo que respecta a la corrección del Portafolio ¿considera que los criterios que se emplean para la corrección de este instrumento evaluativo, aseguran una corrección objetiva y confiable?

43. E: Eh... ahí yo tengo mi... como mi opinión personal... que siento que eh... lamentablemente todo lo que se nos evalúa, va al juicio de la persona que lo está revisando. Entonces puede que esa persona no encuentre... no tenga la misma opinión que otra, y nunca va a ser algo totalmente justo, ni equitativo, ni... se me fue la palabra que te iba a decir, pero no... a ver cómo explicarlo...no creo que... que sea una evaluación que demuestre, y que sea que... que demuestre el desenvolvimiento profesional del profesor, ni que sea... es que se me olvido la palabra y no la puedo encontrar, y estoy pensando todo el rato en la palabra... es que cómo decir que... por ejemplo...no... no es coherente la palabra... eh... es muy subjetiva, esa es la palabra. Es muy subjetiva, porque depende del criterio de la persona que te evalúa. No, no es algo que... que tu sepas realmente, ya que depende de cómo te vea otra persona, o lo que crea otra persona... así es como te van a evaluar.

44. Claro.

45. Profesora, mientras se encontraba desarrollando su Portafolio, ¿tenía conocimiento de los criterios que emplearían para su corrección?

46. E: No. No, no me entregaron en ninguna de las dos ocasiones. Me entregaron las rúbricas, o sea, uno las tiene porque le llegan como de forma entre comillas pirata, o te llegan por compañeros que anteriormente la han realizado, pero lo que te entregan a ti, es más que nada el manual para tu poder guiarte y hacer el Portafolio, y después eh... como más o menos los contenidos que van a entrar en la prueba, pero nunca una rúbrica con que se te va a evaluar ni nada.

47. ¿Tiene conocimiento de la página web oficial en dónde publican información referente al proceso?

48. E: Sí, incluso he llamado al número que comparten, y tampoco son capaces de darte respuesta o de contestar para... para uno poder quedar tranquila con lo que tiene que hacer.

49. En otro ámbito, ¿qué aspectos vinculados a su formación pedagógica, experiencia profesional, bibliografía, entre otros, le facilitó su participación en este proceso evaluativo?

50. E: Eh... yo creo que el... el tener el conocimiento como profundo respecto a los planes y programas, decretos, contenidos, porque incluso en la universidad, yo creo que a todos nos hacen leer a fondo el Marco para la Buena Enseñanza. El trabajar con bibliografía que tiene que ver con la... las estrategias de lectoescritura... ¿qué más? ...en el último, es que no me acuerdo del primero, pero en el último más que nada tenía que ver con temas de... de género y de equidad. Entonces eso también sirve, el estar informado de eso, de poder leer sobre esas temáticas.

51. Okay.

52. E: Pero más que nada eso... temas de lectoescritura, porque en mi prueba también salió bastante de la lectoescritura. De hecho, eran preguntas de desarrollo de lectoescritura, de conciencia fonológica, estrategias y habilidades necesarias... todo eso.

53. Perfecto.

54. E: Eso... si uno lo quiere hacer bien, te toma mucho tiempo, además de todas las otras preguntas. No me acuerdo si eran como... ¿más de 40?... más de 40 preguntas son. Entonces el tiempo es... es poco para todo eso, más los nervios y todo eso.

55. Entiendo.

56. ¿Qué importancia le atribuye al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

57. E: Yo creo -personalmente- que eh... es importante que los profesores estemos siendo evaluados. Yo no me niego a una evaluación, porque creo que nosotros tenemos que estar siempre aptos para poder enseñar, o sea, formamos a... a los futuros profesionales, a los futuros técnicos y a las futuras personas en sí, que van a estar a cargo incluso del país. Necesitamos estándares básicos para poder eh... hacer nuestro trabajo igual que los médicos, igual que... que todo profesional que tenga a cargo una vida, pero eh... sí creo que... que, en este caso, este tipo de evaluación no contribuye tanto a mi... a mi labor, porque no te deja más allá que el estrés final y después la eh... no sé, la ansiedad porque lleguen los resultados. No te deja un... un conocimiento o un aprendizaje más profundo.

58. En relación a lo que me señala, ¿cuál o cuáles han sido los aspectos de este proceso evaluativo más útiles para su práctica docente?

59. E: Eh... yo creo que dentro de todos los productos que se entregan en el Portafolio y también tomando en cuenta la prueba, creo que es importante el tema de la reflexión, que se inste a la reflexión, porque hay mucha gente que no lo hace. En el mismo colegio en donde me desempeño como profesora, hay gente que trabaja, que hace la guía, que hace la actividad y listo. No... no piensa más allá, en un... en un aprendizaje significativo de los niños, o específicamente en su grupo, sino que tira guías como fotocopidora no más. Entonces el... el... la reflexión sobre tu propio trabajo, sobre cómo están aprendiendo los niños, es súper importante. También destaco el trabajo colaborativo que... que nos ayuda a... a comprender como nosotros podemos influir y ser influenciado, y mejorar el aprendizaje de los niños, gracias a... al trabajo, a la colaboración, a las reuniones, a las instancias específicas con otros profesionales que no... no necesariamente tienen que ser profesores, sino que, de todo ámbito como, por ejemplo, de integración... no sé po', Ley SEP... todo.

60. Claro.

61. E: Yo creo que eso es como lo que más destaco.

62. Perfecto.

63. ¿Identifica aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos? Si los identifica, ¿cuáles aspectos destaca y de dónde provienen?

64. E: Difícil ah... no, en mi caso eh... más que nada, de colegas. Son los propios colegas de... del establecimiento los que te apoyan, que te ayudan, que te dan como algunas directrices o consejos de... sobre lo que ellos hicieron. Te ayudan con la redacción quizás, pero más que nada ese tipo de cosas. Por el Colegio de Profesores supe que impartieron un curso, pero no... esa información no llega a todos... no llega a todos, para que puedan participar eh... del CPEIP también sé que hay un acompañamiento, pero creo que es sólo para los... los profesores novatos ¿creo?, los que están iniciando en la... en la Carrera Docente, entonces tampoco... y que se implementó después que yo ya había dado mi primer Portafolio. De hecho, hace poco empezó a implementarse, cuando inició esta carrera ya más... más marcadamente. Pero no, no sentí ningún tipo de apoyo más que de los... de los propios colegas que uno generalmente recibe.

65. Claro.

66. Como me indica, cuando presentaba alguna duda, recurría a sus colegas. De igual forma, ¿consultó alguna interrogante a través de los medios oficiales como, por ejemplo, la página web DocenteMás?

67. E: O sea, mi experiencia también es que yo llamé, pregunté eh... algunas cosas. No, no te dejan totalmente satisfechas o... o resuelven las dudas que tú tienes. Muchas veces no contestan, porque también la línea como que... parece que no... en un cierto tiempo como que colapsa, y no responden todos los llamados, entonces uno siempre está como en el aire. El manual también deja algunas dudas que... que tampoco son completamente resueltas.

68. Entiendo.

69. E: Yo creo que se debería dar un... un encargado por colegio de... de este tema. Alguien que tuviera quizás un... un... una comunicación directa con los evaluados, que pudiera

solucionar preguntas, que te ayudará ¿no sé?... ¿tiene alguna duda?, mandemos un correo a esta persona para que nos solucione al tiro. Sin embargo, es uno quien tiene que gestionar ese tipo de... de situaciones.

70. Claro.

71. E: Y con la carga horaria que uno tiene, también a veces es difícil po'. Uno lo va dejando de lado, uno se centra más a veces en el trabajo del día a día con... con los estudiantes. Organizar los tiempos también es complicado, por ejemplo, nosotros salíamos a las cinco, el llegar a la casa... quizás comer algo ¿no sé?, cambiarse de ropa, ducharse ¿no sé?... cualquier cosa, ya se te pasa la hora y quizás no es el horario en el que tú puedas llamar o mandar un correo, porque seguramente te lo van a responder al otro día, y así va pasando el tiempo, y uno va quedando con la duda ahí, sin resolver.

72. Okay, profesora.

73. ¿Usted cree que los instrumentos evaluativos en cuestión consideran y otorgan relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y reflexión entre pares, de acuerdo a lo señalado en la Ley N°20.903?

74. E: En el trabajo en general no, porque se toma específicamente en cuenta un... un producto que es el trabajo colaborativo, que es aparte de tu unidad, y que puede ser tomado en consideración como no. Si te va bien, es tomado en consideración. Y si no, da lo mismo que lo hayas hecho. Entonces no sé si sea como tan explícito o tan tomado en cuenta como... como se menciona. Si fuera ya, quizás una herramienta, que sea como... que aporte a tu puntaje específicamente, y no... no que sea optativa, ¿quizás?... quizás sí. Que sea aparte de los módulos del Portafolio, y que no considere las conversaciones que se tuvo con el... no sé, paralelo, con... con las profesionales de integración, quizás diferenciales... ¿no sé?, pero no, no se toma en cuenta eso. Es sólo el apartado del trabajo colaborativo -por lo menos- hasta cuando yo lo di. ¿No sé si habrá cambiado el año pasado?, pero parece que se mantiene de igual forma, no ha tenido cambios muy trascendentales.

75. Lo otro, ¿considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día?

76. E: Hay ¿qué difícil eso?, porque eh... uno tiende a compararse con el resto es... es súper difícil no hacerlo, porque uno sabe también, y ve en el día a día su trabajo y el trabajo que pueden estar realizando otros... otros profesores. Y yo siento que... que no representa lo que yo hago y lo que eh... realizo por mis estudiantes. No sé si tendrán que ver mis resultados ¿quizás?, con que no haya ocupado eh... las palabras claves que siempre se mencionan que son las que tienen que estar dentro de la planificación, dentro de la reflexión o... términos específicos. Nunca he entendido bien, porque como te mencioné anteriormente, tampoco la... la retroalimentación te aporta mucho. Entonces como que nunca he sabido eso, pero espero eh... algún día salir Destacada. Nunca he salido, así que está... es como complejo, porque te hace sentir en un principio, cuando la di por primera vez, como que... como que no estás apta. Así como que no... no te fue bien, siendo que como me dice eh... "XX", que él fue evaluador y todo eh... que ser Competente es lo que se espera de ti. Destacado es que estás sobre el... el nivel. Pero igual uno siempre opta a más.

77. Entiendo, profesora.

78. Entonces, ¿los resultados obtenidos no la han dejado conforme?

79. E: No, siempre he aspirado a mejorar, a tener un resultado destacable, pero como te señalé, la... la descripción o cómo... los criterios para llegar a ser Destacada, como que no... no se detallan bien. No se menciona qué tienes que hacer tú, para llegar a ser Destacado. Eso queda en el aire, no es claro para la persona que se está evaluando.

80. Claro.

81. E: No se menciona que es lo que se necesita para que te consideren Desatacado.

82. **¿Complejo?**

83. E: Sí, totalmente.

84. **En retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos evaluativos (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos)? ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados?**

85. E: Eh... ciertamente uno se... bueno, yo me preparé, estudié, porque quería tener buenos resultados. Como en ese momento uno desconoce los resultados del Portafolio eh... trata de poner su mayor esfuerzo para que esta prueba te logre ayudar. En ese sentido eh... traté de que me fuera bien también, porque sabía que eso me podía ayudar a subir en la... subir de tramo, mejorar y también iba a tener una bonificación en mi sueldo, que es algo que uno también espera. Aunque sea como algo... quizás muy superficial ¿no sé?, pero es también algo que uno... a lo que uno postula, porque es la única forma de subir de sueldo en lo que nosotros trabajamos. No hay otra forma.

86. **Claro.**

87. E: Entonces fueron esas dos cosas más que nada, las que inspiran. Además, que uno necesita también tener esa... como esa satisfacción entre comillas de... de haberlo hecho bien.

88. **Profesora, ¿considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillada influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros/as docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional?**

89. E: Eh... yo creo que de cierta forma sí, que si se ve eh... si se ve reflejado eso, porque si ven al profesor o profesora de otra forma, porque les fue bien. De hecho, es... es para recordar como le llamaban a "XX", "el Destacado". Entonces eh... pero más que nada, yo creo que es como la visión que se tiene de...de este como... de este término adquirido para... para calificarte, porque bien sabemos que no, no es la realidad de cada profesor. Pero sí, yo creo que los directivos lo toman en cuenta, lo toman en cuenta para cualquier cosa, además que ellos tampoco pueden tener en su planta a gente que es... que ha salido mal... no sé po', sabido es que no puedes salir Básico dos o tres veces seguidas.

90. **Claro.**

91. E: Entonces tienen que estar pendientes también de este tema. A ellos le piden gente que estén en Experto, o en... si po', en Experto 1 o Experto 2 ¿creo?, para que puedan apoyarlos en ciertas actividades. Entonces yo creo que sí, si están pendientes y si valoran o toman diferencias respecto al encasillamiento a los tramos de los profesores.

92. **En relación a lo que me comentaba, ¿cree que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, consecuentemente, el tramo del desarrollo profesional pueda influir en la continuidad laboral de un docente?**

93. E: Sí. Sí, yo creo que sí, en el sentido de cómo te mencionaba anteriormente, la gente que sale Básico, que más que el curso que... que les dan por... ¿creo que es por el CPEIP también? eh... no hay ningún otro apoyo. Entonces quizás es Básico, porque no tiene mayor conocimiento de la prueba, no tiene alguien que lo guíe, pueden ser diversos factores que... que quizás no se consideran en el momento de... de la evaluación. Sin embargo, si tú sales dos veces, ya te tienes que ir.

94. **¿Qué le parece eso?**

95. E: Me parece cruel, en ese sentido.

96. ¿Considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento o en la valoración profesional de un docente?

97. E: Sí. Yo creo que... se da mucho, porque eh... ¿no sé?... yo creo que todos sentimos que... que queremos destacar de alguna forma y quedarnos con el... con los resultados óptimos. Todos ciertamente tienen expectativas de ti... desde tu familia, tus compañeros, directivos, entonces cuando tu obtienes resultados que no son los que esperas, se siente de una u otra forma que fracasas.

98. Claro.

99. E: Y eso te genera como un tipo de... de mea culpa, de sentimientos encontrados, pero finalmente uno ya vuelve a... en sí, y piensa que esto realmente no es lo que... lo que uno realiza, no es tu trabajo eh... representado en ese Portafolio, en esa prueba... eso más que nada.

100. Perfecto, profesora.

101. De acuerdo a su experiencia, ¿considera que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje?

102. E: Totalmente de acuerdo con eso. Yo creo que yo y todos mis compañeros saben lo... la carga excesiva que genera esta... esta prueba, esta evaluación, con respecto a todo lo otro que nosotros tenemos que hacer. Ya se sabe que los docentes somos quienes más trabajamos, quienes nos llevamos más pega para la casa y, lamentablemente, como se da la situación... ¿no sé si sólo en mi colegio o en todos los colegios? eh... tenemos que llevarnos este Portafolio también para la casa, quitándonos tiempo de compartir con la familia, de estar no se po', con los hijos, tiempo personal que tú puedes dedicar a lo que quieras. Entonces si es una carga más, totalmente... totalmente.

103. De acuerdo a su carga horaria, ¿considera que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes?

104. E: Yo creo que no. Yo creo que -por ejemplo- el... cuando... porque lo que hace uno normalmente es dedicarse plenamente a la construcción del Portafolio y ahí, luego abocas todas tus fuerzas, todo tu tiempo... todo... y después de eso, tienes como uno... ¿un mes será?, porque como en octubre se entregaba el Portafolio. Me acuerdo que lo terminé finalizando octubre, y después ya en diciembre se daba la Prueba. Entonces tienes sólo ese tiempo para poder estudiar para la prueba, y son contenidos bastantes amplios, porque -por ejemplo- generalista es de Primero a Octavo Año Básico en todas las asignaturas. Ni siquiera es como algo en específico, entonces eh... yo creo que no son los tiempos, los plazos que se deberían entregar para el Portafolio. O sea, tomando en consideración la carga horaria que tenemos eh... el llegar a la casa... todo, no... no es un tiempo prudente. No po', yo creo que ellos consideran que nosotros realizamos este tipo de instrumento de evaluación en el colegio, que nos deben dar un tiempo o algo así, pero no es la realidad, no es la realidad. Entonces difícilmente uno logra cumplir con esos plazos... uno apenas, el último día entregando los productos, revisando, cumpliendo con las palabras en el... en el último caso, que tenían que ser ciertos caracteres, que eso también te limita bastante. Entonces no, yo creo que debería ser más... ¿no sé?... quizás, no sé si es mucho, pero más de un semestre, porque a nosotros nos avisan en junio... julio, y tenemos los tres meses que siguen para hacer todo, y después la prueba.

105. **Ajá.**

106. E: Eso es, en resumen. Entonces es muy poquito el tiempo.

107. Profesora, de acuerdo a su experiencia participando de este proceso evaluativo, ¿cree a lo mejor que, para las personas que se están evaluando -quizás en un mismo

año- estas evaluaciones generan unidad entre los/as evaluados/as o, por el contrario, podrían tensionar, en el sentido de provocar competencia?

108. E: Yo he observado dos situaciones eh... sí, se refuerza el tema de la colaboración entre colegas, el apoyo quizás... pero siempre es cuando se da entre cercanos. Por ejemplo, el recibir apoyo de las colegas con las que suelo compartir, tengo una cercanía. En ese sentido, como de más cercanos, que trabajamos siempre. Pero también he observado otras situaciones en donde colegas que quizás... llevan más tiempo ejerciendo la pedagogía eh... no les gusta que una persona más joven, sea más que ellos ¿no sé si tenga que especificar el caso, por ejemplo?...

109. **No es necesario.**

110. E: Por ejemplo, entre unos profesores...de... de “XX” y “XX” con “XX”.

111. **Ya.**

112. E: Por ella ser... estar en el tramo Experto. Ella...

113. **Ajá.**

114. E: No, no la han tratado bien, y la han... como... no la trataban como hubieran tratado a cualquier persona nueva que llega, que se incorpora a un colegio ¿no sé si se entiende?

115. **¿A qué atribuye eso?**

116. E: Le preguntaron ¿en qué tramo estaba? y ¿por qué estaba ahí, si era tan joven?, y han tenido como esa diferencia con ella, eso...

117. **Ya.**

118. E: Como competencia más que nada... como generacional, yo creo.

119. **¿Usted lo atribuye a ese motivo?**

120. E: Sí, en ese caso lo atribuyo a ese motivo.

121. **En base a su experiencia, ¿considera posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad?**

122. E: Eh... yo creo que... ahora sí. Lamentablemente, aunque el instrumento este mal hecho y no, no refleje una realidad concreta eh... si está siendo lo que demuestra la calidad de un profesor y... y ¿cómo éste se ve reflejado en su establecimiento, ante sus directivos? No, no... lamentablemente no hay otra forma de demostrar lo contrario. ¿No sé si respondí a tu pregunta?

123. **Sí, perfecto.**

124. **¿Considera que haber participado del proceso evaluativo en cuestión ha aportado a su desempeño profesional?**

125. E: No, o sea, ¿cómo?

126. **¿Le ha dejado algún aprendizaje?**

127. E: No, no siento que me haya dejado algún aprendizaje como significativo, así como que... que yo pueda decir: “no, del... en el Portafolio aprendí que debo hacer esto, o que tengo que hacer...” no, nada. Nada más que eh... aprender a utilizar tecnicismos, aprender las palabras indicadas, redactar más que bien, para que te calce con los caracteres que te solicitan. Eso, pero en el ámbito más pedagógico no. Nada, nada, nada.

128. **Perfecto.**

129. En base a su experiencia como evaluada ¿considera que el proceso evaluativo debiese incorporar algunos cambios?

130. E: Yo creo que sí. Yo creo que sí debería incorporar cambios, partiendo por el tema de... del plazo que... que mencionábamos anteriormente. Cambios que tengan que ver con... con el tipo de evaluadores ¿quizás?... entonces el... el evaluador par. El mostrar también los instrumentos con que se te va a evaluar anteriormente, como se nos pide a nosotros, que tenemos que... que dar a conocer los instrumentos que... que vamos a utilizar para evaluar a los niños. Sin embargo, a nosotros no nos pasa eso, no están para todos. Deberían publicar los contenidos de las pruebas mucho antes de lo que... de lo que lo hacen, porque los publican yo creo que... ¿unas semanas antes? por lo menos. En mi caso fueron unas semanas antes, y uno tiene que estudiar el... el período que comienza a estudiar, lo hace con temas que quizás le tocó a los que se evaluaron el año anterior, pero uno lo hace para comenzar a hacer algo, porque en un tiempo tan corto, uno no alcanza a abarcar todo lo que se debe estudiar.

131. ¿Le parece extenso el temario?

132. E: Exactamente, exactamente. Entonces, aunque uno tiene conocimientos... ¿es cierto?, uno lo estudió, tuvo didáctica... todo, pero hay cosas que uno no emplea comúnmente. En mi caso, suelo trabajar en Primer y Segundo Año Básico, por tanto, hay cosas de los otros cursos que se te van olvidando, y que necesitas reforzar para poder eh... no sé po', analizar un texto o implementar en un caso que te puedan presentar. Uno se enfoca en estudiar y perfeccionarse para los niveles en los cuales trabaja. Lo de tus cursos lo puedes manejar al revés y al derecho, pero en los otros no, no.

133. Claro.

134. E: Y no sabes lo que va a aparecer específicamente en la prueba.

135. Comprendo, profesora.

136. **¿Qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, respecto al desarrollo profesional docente?**

137. E: Yo creo que eh... ¿cómo me dijiste? Ah... ¿debilidades?

138. **¿Qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, en relación al desarrollo profesional docente?**

139. E: Ah... fortalezas, claro.

140. **Sí.**

141. E: Fortalezas... yo creo que una fortaleza es invitar a... a todos los profesores a que hagan una reflexión de su trabajo, porque no todos lo hacen. El... el organizar su trabajo, estando ya inserta en el... en el... en el sistema educativo eh... uno ve que no todos organizan su trabajo, planifican, ni... ni reflexionan sobre él. Entonces el invitarlos, o quizás obligarlos a que lo hagan, da cuenta de que quizás eso le puede quedar como enseñanza para realizar un... un mejor trabajo con... con sus estudiantes. ¿No sé si lo harán siempre?, lamentablemente eso tampoco se ve, o si sólo lo hacen para... para la evaluación, pero yo creo que eso es una fortaleza, el invitarlos a hacer la reflexión acerca de. La debilidad es que... no, no muestra una realidad, la realidad de los profesores. Como te digo, se dé muchos casos que hay profesores que realizan un Portafolio espectacular, y no son así en la mayoría de las clases. Te muestra algo, que es un producto, que es propio de un momento, y no... no una realidad de un curso, que se puede entregar -por ejemplo- de todo lo que se trabaja en un año. En primero básico, por ejemplo, todo lo que se... se trabaja para que los niños salgan leyendo. La debilidad también puede ser que te dan ciertos objetivos a trabajar, que quizás tampoco pueden corresponder a lo que tú vas a trabajar en ese momento, y no puedes salirte de ese objetivo.

142. **Ajá.**

143. E: No es muy creativo en ese sentido, ya que no te permite ser más... no tiene flexibilidad en sí, el Portafolio. Es algo que... es un instrumento cuadrado, que está hecho para que tú contestes de cierta forma. Si tú contestas con lo que ellos esperan, vas a estar bien, pero lo que ellos esperan no siempre es lo correcto. Sumado a eso, el no tener un acompañamiento, te impide tener certeza de tus respuestas, ¿no sabes si lo que haces está bien o mal?

144. Según su opinión, ¿cuál es la forma ideal en que se debería evaluar el desempeño profesional de un docente?

145. E: Yo sé que es súper, quizás... no sé si... si ¿iluso o no?, pero yo creo que se debería evaluar no sé, por ejemplo, yendo a una clase, llegando a una clase, viendo como el... el profesor se desenvuelve. Evaluando los procesos que se han realizado con los niños, tomando en cuenta un diagnóstico a principio de año, viendo cómo van evolucionando a mitad de año, y viendo el producto final ah... final de año, con respecto a todos sus avances y aprendizajes significativos. Quizás no que tenga que ver específicamente con... con una unidad en... que no tiene relación con todo lo que se trabaja. Si encuentro que la evaluación escrita, o sea, la prueba es pertinente, porque como te dije anteriormente, es necesario que tengamos conocimientos específicos. Como generalistas, nos han dicho muchas veces también -incluso en el colegio- que tenemos que tener conocimiento de todo, hasta Octavo Año Básico, entonces si es necesario que nos hagan esa prueba. Quizás dar más tiempo para estudiar, comprendiendo que no todos trabajamos en todos los años, sino que nos especializamos generalmente en... en años... en cursos específicos: Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Año Básico, y que es lo que se da en casi en todos los colegios, por lo menos que eh... municipales que... que conozco.

146. Eh... me perdí eh... no, no sé ¿qué te estaba diciendo?

147. Me estaba detallando la forma ideal en qué le gustaría que se evaluará el desempeño profesional de los/as docentes.

148. E: Exactamente. Como te mencioné, estas evaluaciones responden a un momento en específico. Esta evaluación se centra en una unidad en específico que te piden, que te solicitan entregar. Está enmarcada en objetivos que ellos ya tienen preparados, y ya tienen listo lo que esperan que tu realices en esa unidad. No es un... eh... producto final que tú muestres, en donde sí se trabajó, que tuviste un diagnóstico, que tú... en el que tú te enfocaste en unos estudiantes, en transmitirles saberes y conocimientos.

149. **Claro.**

150. E: Entonces eso no se evalúa. El proceso no se considera... ¿cómo tú puedes evaluar sólo una unidad? No dice mucho de la labor que llevamos a cabo los profesores en el día a día, no es para nada representativo.

151. **Ya.**

152. E: Es algo aislado, fragmentar algo.

153. **Perfecto.**

154. E: Claro, como uno sabe que... que efectivamente está siendo evaluado, y esta evaluación puede tener repercusiones futuras en tu encasillamiento... económicamente después... el Portafolio tiende a estar -en cierto modo- como maqueteado, en el sentido de que lo que tú contestas en la plataforma, no guarda relación necesariamente con lo que tú estás... con el contenido que estás pasando. Como que tú lo... lo vas haciendo con desfase, ¿no sé si me logro explicar?, y eso se debe más que nada a un tema de tiempo.

155. **Comprendo lo que me señala.**

156. E: Entonces, se tiende como a... ensuciar de cierta forma ¿no sé si será la palabra?... yo creo que sí, porque muchos eh... apelan más que nada a... a la visión que van a tener de ti y al tema económico, o sea, es importante para muchas personas. Entonces se da que

muchos incluso se compran portafolios, lo... lo podemos ver en Facebook. Incluso grupos de profesores que... que venden portafolios, que hacen portafolios, que te ayudan con el portafolio. Se ha hecho hasta un mercado de esto.

157. **¿Un negocio?**

158. E: Exactamente. Producto de... de... de que la gente necesita salir bien, ya que no se da, porque ahí no están viendo lo que tu aprendas como docente, sino el resultado. El resultado es que yo quiero salir bien sí o sí, como sea. No me importa si aprendí algo, si lo hice bien... nada, lo importante es que yo pueda tener un resultado destacado y subir de tramo.

159. **Perfecto, profesora.**

160. **¿Hay algo más que te parezca relevante mencionar sobre este proceso evaluativo y que no hayamos abordado durante la entrevista?**

161. E: Yo creo que en cierta... de cierta forma, no se ha escuchado a los profesores con respecto a este proceso. Nunca se... no se le ha dado la voz, ni se le ha pedido la opinión. Hace mucho tiempo que se está criticando este tipo de evaluación. Sin embargo, no... no se toma en cuenta a quienes son los implicados en ella.

162. **¿Por qué cree que la voz de los profesores/as no ha sido escuchada, en lo que respecta al Sistema de Reconocimiento?**

163. E: No sé si recuerdas que, incluso... que, en la última movilización, esa extensa que fue, no hace mucho... te acuerdas que había como en... en las demandas que... que tenía como el Colegio de Profesores, decía que tenía que ser como más transparente y que se iba a poner fin como al doble proceso de Evaluación Docente.

164. **Claro.**

165. E: Nunca aclararon en qué quedo eso.

166. Pero es que también es un tema de agobio, que muchas veces se menciona en el trabajo de los profesores, pero como te digo, jamás se ha tomado en cuenta a los profesores para evaluar este proceso, me refiero a los profesores que viven en carne propia esto, que han hecho el Portafolio y que han rendido la Prueba. Las consultas que quizás se hacen son aisladas, no es una muestra real, o que contemple a todo el universo de profesores que tenemos que saber realizar esta evaluación.

167. Claro. ¿Usted percibe poca participación de los y las docentes, respecto a la implementación de políticas educativas?

168. E: Sí, en este caso, siempre ha sido como algo en cierto modo impuesto. Siempre ha estado impuesto. Nunca -desde el tiempo que se lleva aplicando- nunca se ha hecho una evaluación, considerando la opinión de los implicados y, si lo han implementado, imagino que claramente no han tomado en cuenta las críticas: ¿qué debemos mejorar? ¿qué debemos cambiar? Nada, solo ven lo que ellos esperan, es como que nos aplicaran un SIMCE.

169. ¿Ve una similitud en ello?

170. E: Exactamente, es como que nos aplicaran un SIMCE todos los años. Su objetivo es poner en la palestra las fortalezas y las debilidades de los profesores, y castigar en cierto modo con el tema del resultado y encasillamiento.

171. Ya.

172. E: Como te dije, y vuelvo a eso, el tema de la información... de la publicación de esa información no es clara, y no... no se socializa bien. O sea, si tú no entras a las paginas, no... no te informas más allá. A lo mejor eh... en la página de... del CPEIP o de DocenteMás hay información, hay ejemplos, pero no está la bajada po', y obviamente, considerando a veces las horas de trabajo que uno tiene, no le da como para estar investigando más eh... y no, no

llega no más esa información, y queda ahí. No hay como una conexión. Falta como potenciar a lo mejor más el trabajo de ellos, en ese sentido, que haya más acompañamiento.

173. **Claro.**

174. E: Quizás la bajada que hacen los... los directivos también, porque ellos sólo te indican que vas a dar el Portafolio y la prueba. Te anotan, pero no hay otra... otro apoyo, otra... nada, otra guía.

175. **Claro.**

176. **¿A consultado a los encargados territoriales?**

177. E: Cuando yo la di por segunda vez, la iba a dar en el 2018, no pude, por distintas circunstancias. Tuve que enviar la carta, pero -por ejemplo- nunca me pude contactar con la persona que era encargada territorial.

178. **Ya.**

179. E: Sino que tuve que comunicarme con otra persona que era designada, como para ciertas partes del... como del territorio. Tuve que enviarle un correo, y después ir a hablar personalmente con ella. Pero la encargada territorial ¿nada?, nunca respondió. El director tuvo que enviar una carta por mí, y enviar un correo para que me atendieran. Entonces no es como algo fácil de llegar.

180. **¿Le resulto complejo contactar a la persona encargada?**

181. E: Sí. Desconozco sus atribuciones, pero a lo mejor ahí está como... como esa falta de conexión. En ellos quizás debería recaer la eh... la responsabilidad o el compromiso de estar como más pendientes de las personas que se van a evaluar, y de entregar esa información.

182. **Muchas gracias, profesora.**

183. E: Espero haberte ayudado en algo.

184. **Por supuesto que me ayudó.**

185. E: Espero, espero.

186. **Sí.**

187. E: Es que tengo muchos modismos para hablar, sobre todo cuando estoy como nerviosa.

188. **No sé preocupe, gracias por su tiempo.**

Entrevista N°4

Duración de la entrevista: 1 hora, 46 segundos.

Entrevistadora: **-En negrita-**

Entrevistado/a: "E"

Palabras que no se entienden: "(mm:ss)"

Interrupciones: *-cursiva-*

Nombre y apellido de persona: "XX"

Observaciones

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional

Docente es Experto I.

Fecha: 01 de julio de 2021

Hora: 10:30

1. Buenos días, profesora. Desde ya, le agradezco su disposición a participar de esta investigación. Para iniciar, ¿cuál es su experiencia profesional, es decir, cuántos años lleva ejerciendo docencia en este establecimiento educacional dependiente del Servicio Local de Educación Pública Barrancas?

2. E: Llevo... este es mi once año. Llevo diez ya, este es el año número once. En esta escuela que depende del Servicio Local, llevo dos años trabajando.

3. Ya, perfecto, profesora. Mire, teniendo en cuenta la dependencia del establecimiento educacional, usted se encuentra ingresada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por lo mismo, ¿cuántas veces ha participado de este proceso evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento?

4. E: Dos veces. La primera vez lo di como AEP de forma voluntaria, porque estaba en un colegio subvencionado y, la segunda, ya lo di acá, en el Servicio Local.

5. Perfecto.

6. Lo siguiente, siempre que lo recuerde y quiera compartirlo, ¿qué resultados ha obtenido en los instrumentos de evaluación contemplados en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos), considerando su participación más reciente?

7. E: Sí, eh... las letras no las recuerdo muy bien. Creo que eh... bueno, en la AEP salí... en la evaluación como general, el tramo tercero. Ese fue el tramo que me dieron eh... y creo que fue ah... sí, tuve letra B en la prueba de conocimientos y letra C en el Portafolio. En la de ahora eh... salí en la calificación de Competente en el Portafolio, tuve letra C. Y en la prueba de conocimientos, letra A.

8. ¿Le fue bien?

9. E: Sí. Y en esta evaluación subí de tramo... al tramo Experto I.

10. Genial, profesora, porque justamente le iba a consultar sobre el tramo. Entonces, se encuentra en...

11. E: Experto I.

12. Experto I, perfecto.

13. ¿Cómo describiría el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos evaluativos que lo conforman, atendiendo a sus características generales?

14. E: Eh... haber, lo describiría no como algo difícil, sino que más bien como algo que requiere mucho tiempo. Requiere tiempo y dedicación, que es una de las cosas que uno menos tiene. Entonces, la dificultad yo creo que más allá del conocimiento o el contenido mismo de la evaluación, pasa por disponer de los tiempos para realizarla. Ahora, si lo tuviera que describir también, me parece que es una evaluación poco representativa del trabajo que uno hace, porque entregar un portafolio que tiene un peso tan importante, donde se te graba sólo una clase de cientos de clases que haces en un año, me parece que es poco representativa en el sentido de que las condiciones tampoco son las normales. Uno entiende que en el momento que te están grabando la clase hay una persona externa en la sala, la cual altera el clima del aula, por lo tanto, el comportamiento natural de los niños varía eh... creo que el Portafolio, como papel, la parte de la planificación, aguanta mucho. Uno puede escribir maravillas en el Portafolio o no y, a lo mejor, no representa realmente lo que uno está haciendo. Creo que de la parte así, como no obligatoria de la prueba, creo que la parte... la de conocimientos disciplinarios... la prueba, la encuentro súper importante. Creo que es una parte muy, muy importante de la evaluación, porque no concibo yo -personalmente- la idea de que un profesor no domine los contenidos que debe dominar para enseñarlos. Entonces, me parece que es fundamental esa parte, no la cuestiono. Sí, cuestiono la parte de cómo se evalúa la ejecución y la planificación de la clase, que tal vez podría ser un poco más... más representativa, tal vez, ¿no sé po'?, grabarte tres... cuatro clases durante un año y sería a lo mejor un poco más... más parecida a la realidad.

15. Claro, perfecto.

16. ¿Cómo ha sido su experiencia al participar de este proceso evaluativo estipulado en la Ley N° 20.903?

17. E: Eh... bueno, la primera vez me enfrenté así, voluntariamente. Entonces claro, no fue tan positiva, porque no sabía a lo que me enfrentaba. Si bien es cierto, te entregan un manual para hacer esto eh... creo que no es muy claro, así como en lo que... en lo que hay que hacer y, uno de mis cuestionamientos, por ejemplo, es que los manuales vienen enfocados a que tú llegues al nivel Competente y yo, creo que la mayoría de nosotros aspiramos a llegar al Destacado. Pero no vienen, por ejemplo, en tu manual, así como los tips o las indicaciones de que lo se espera de un profesor Destacado. Eso no viene así muy claro. Vienen algunas ideas, pero referido al Competente, entonces eso eh... me parece que es un poco ambiguo eh... no me... o sea, personalmente no es una experiencia que me frustre, ni que me sienta ni mejor, ni peor, o sea, desde mi punto de vista hacer la evaluación tiene que ver principalmente con la posibilidad de subir mi sueldo. Si a mí me va bien, inevitablemente mi sueldo va a mejorar y eso para mí es súper importante, pero; así como que, si me fuera mal, por ejemplo, me sintiera... así, como súper afectada, no... no es algo que me interfiera así, como en mi labor.

18. Como proceso lo encuentro que es lento, lo encuentro que es ambiguo eh... creo que, por ejemplo, si bien hay una rúbrica con la cual te evalúan eh... todas las partes del... cada uno de los instrumentos... creo que es poco claro cuando te entregan la devolución. La retroalimentación no es clara, porque la rúbrica uno la puede comprender, sin embargo, no sé, el hecho de que hay una persona, de que leyó, que vio tu clase y que te ponga un comentario general, que se repite en todas las evaluaciones de otros profesores, de otras clases, de otros niveles y asignaturas, me parece que no es... no es lo más apto. O sea, considerando que se supone que este sistema es de desarrollo profesional docente, debería contribuir a mi desarrollo, yo esperarí que la respuesta a la evaluación fuera individual, para yo darme cuenta, ya... okay, me equivoque aquí, esto necesita mejorar, esto debo corregir. Pero al ser general, no te da la posibilidad de corregir ni progresar en la carrera, sino que depende más bien de uno, de cómo interpreta estos resultados y deja espacio como a las dudas.

19. Entonces, usted me está diciendo que el comentario de retroalimentación ¿se repite? ¿qué profesores de distintas especialidades recibirían el mismo comentario?

20. E: Sí. Sí, eso me parece. Por lo menos, con la evaluación docente que di ahora, porque cuando yo di AEP, me dieron un comentario que era individual, no era el estandarizado de la Carrera Docente que dan ahora, pero ahí, si me dieron un comentario individual, de que partes, por ejemplo, tendría que haber estado presente en mi Portafolio. Pero esta vez no.

21. Perfecto. En esta misma línea, ¿qué evalúa el Sistema de Reconocimiento?

22. E: Mira, yo creo que evalúa conocimientos en primer lugar. Así como... priorizan ante todo los conocimientos, porque bueno, aparte de la prueba, obvio que tiene todos los conocimientos. Sí, también creo que, en la parte escrita, en la planificación, están evaluando tu dominio curricular eh... el ver como tú conoces los objetivos, si los puedes aplicar, si eres capaz de incorporarlos eh... el mismo hecho de para algunos profesores, de saber planificar. O sea, de generar, de formular un objetivo, de abordar ese objetivo correctamente y poder evaluarlo en una clase. Creo que apunta más que a la parte de habilidad, sino que apunta al conocimiento disciplinar de la pedagogía. No, no apunta, así como a tu habilidad... hay una parte que se refiere a eso, a tus estrategias y todo, pero uno sólo las menciona, entonces, no sé si están midiendo realmente la habilidad eh... o la didáctica que tú puedes aplicar, sino que más bien, si sabes o no sabes... ¿sabe planificar?, ¿sabe los objetivos?, ¿lo sabe hacer y conoce su área?... yo diría que es como más que nada eso.

23. Genial, profesora. Centrándonos en el Portafolio, ¿considera que los módulos que integran el Portafolio son representativos de la práctica y acciones que los/as docentes llevan a cabo habitualmente?

24. E: Yo diría que sí, exceptuando, por ejemplo, siento que es poco representativa la autoevaluación y la evaluación par. Me parece que no es muy...no es una parte muy representativa, porque en realidad, en el día a día, es poco la retroalimentación que uno recibe de los colegas, a menos que uno tenga una cercanía con su colega, y converse y... oye, no sé, podemos hacer esto ahí... hay como una retroalimentación. Pero que venga, por ejemplo, una persona que ni siquiera te conoce a hacer una evaluación par, a partir de una entrevista que... esta pauteada, que tiene una rúbrica, me parece que eso no es muy representativo.

25. Eh...en la autoevaluación... bueno, es que eso... ahí uno se puede poner cualquier cosa. Entonces, no sé, esas cosas a mí siempre me dejan como al...porque tienen que ver con la ética profesional po', cada uno...uno se da cuenta de sus errores, pero si sabes que este sistema te está evaluando, y te va a categorizar, tampoco te vas a evaluar tú mismo mal, sabiendo que hay otro más que te está evaluando. No sé... ahí, hay como una lógica que no sé si representa tanto la realidad. Respecto al trabajo colaborativo, la planificación eh... si po', claramente eso sí es reflejo claro de lo que uno debería hacer. Ahora, no sé si realmente se cumple con todo el mundo, pero sí, es lo que uno debería hacer.

26. Perfecto, profesora. Retomando el tema de la entrevista por el/o la evaluador/a par, ¿qué le parece? ¿en qué consiste?

27. E: Sí, yo creo que no es un diálogo realmente. Yo lo siento así, más bien, como un interrogatorio, como te hacen una pregunta y tú, "XX", por favor, responde correctamente, porque eh...por lo menos, mi experiencia en la entrevista era como... me hacían la pregunta, yo respondía eh... ¿ya?, listo... la siguiente pregunta. No había un intercambio de opiniones, no había una conversación. O sea, eso para mí, eso no es un diálogo realmente. Es un interrogatorio en donde te están evaluando las respuestas que estás dando y...no sé, insisto, no me parece que realmente se cumpla como un diálogo entre colegas. No, no.

28. Okay.

29. E: También tuve la sensación de que hablé, y que ella escribió tres palabras, porque yo miraba lo que estaba escribiendo y no escribía nada de lo que yo decía. Entonces, ahí también la validez de ese instrumento me deja muchas dudas, porque para aplicar una entrevista, tal vez, tendrían que grabarla, escuchar lo que tú dijiste, y luego, aplicar una rúbrica, considerando que además el evaluador par va a evaluar a ¿cuatro? ¿cinco personas en el mismo día?, que no conoce, después ni siquiera se va a acordar de lo que uno le dijo. Entonces, igual es como ambiguo, lo deja también a la apreciación personal de la persona que te está entrevistando, porque es como lo que ella cree, versus lo que tu dijiste y...y no hay más po', no hay como una posibilidad como de apelar, por ejemplo, a esa evaluación.

No hay la posibilidad de decir: “oiga, yo no dije eso, así como...yo si me referí a estas cosas”, pero no, no está como esa opción. Creo que es poco transparente y que... que se presta también para ciertos, para ciertos juegos de egos, de algunos profesores también, porque -no sé- hay profesores... a mí, por lo menos, el evaluador que me tocó, era una evaluadora que ella se sentía como que estaba así muy por sobre todos los demás, y era como: “ustedes no saben nada, yo los estoy evaluando”, entonces bajo esa perspectiva, el diálogo nunca va a ser eh... no po’, no es un diálogo de iguales, sino que es como una mirada despectiva de quien te estaba evaluando, al menos en mi experiencia.

30. Perfecto, profesora. Enfocándonos ahora en el instrumento de evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, ¿qué dificultades y facilidades presentó usted?

31. E: Eh...

32. Dificultades y facilidades previas o durante la aplicación del instrumento evaluativo.

33. E: Okay... facilidades, creo que el hecho de que te den un temario tan detallado eh... te permite prepararte. O sea, no...si uno no se prepara, es porque realmente uno no lo hizo, porque el temario viene bien detallado, bien claro. O sea, no es como que te digan... ya, estudié no más. No, si no que viene por asignatura, viene cada tema, viene la parte pedagógica, los autores a los que se van a referir y todo eh... y uno puede, o sea, en estricto rigor tú te puedes dedicar a estudiar y prepararte, porque creo yo...no sé, esa es mi percepción, uno estudió en la universidad y lleva hartos años trabajando y todo, pero ¿en diez años? ¿quince?... ¿veinte o cuantos años más?, uno va olvidando algunas cosas que no necesariamente se aplican en el día a día. Entonces claro, es necesario estudiar, recordar algunas cosas y el temario... yo creo, que es una facilidad, o sea, te ayuda mucho.

34. Ahora, ¿dificultades que presenté en la prueba?, yo diría que me pasó... que me aparecieron contenidos que no venían dentro de los temarios y que no eran referidos al nivel en el cual yo me estaba evaluando. Porque, por ejemplo, la primera vez yo me evalué como especialista en Historia, que era en el nivel que yo ejercía... especialista en segundo ciclo de

Historia, me dieron un temario, sin embargo, el temario estaba referido a contenidos de Historia que abarcaban desde Quinto Básico hasta Cuarto Medio, cuando en realidad, yo ejercía entre Quinto y Octavo y... ¿eso es entendido que eres un profesor especialista?, pero yo no soy especialista como profesora de Historia, sino que soy profesora de Educación Básica con especialidad para básica, no para media. Entonces, hay también... había una dificultad en cuanto a los contenidos, que uno los conoce, sin embargo, no es el área en la cual tú te estás desempeñando. No tendría por qué haber, por ejemplo, contenidos de Cuarto Medio cuando yo jamás voy a enseñar eso. Como conocimiento personal general, obvio, es importante. Pero dentro de mi labor como profesora no sé si tiene tanta... tanta repercusión. Hay cosas que no se po', contenidos de Sexto Básico que están relacionados directamente con la situación mundial durante el siglo XX y eso es parte del contenido de Educación Media y uno lo tiene que conocer para poder explicar el contenido nacional. Pero...pero sí, es complejo y, ahora cuando me evalué, como primer ciclo, me paso que las preguntas que eran de desarrollo estaban referidas a partes del desarrollo del lenguaje en preescolar. Tenían que ver con habilidades que eran de preescolar y...fue como coincidencia realmente, porque en mi caso yo como no hacía primer ciclo hace muchos, muchos años, me dediqué mucho a estudiar la parte de la lectoescritura, que era lo que más había olvidado y a repasar, a leer, y entre eso me devolví más atrás y tomé unos manuales de Pre Básica que hay del Mineduc, donde salían así como los pasos para enseñar, no sé... la letra, las primeras letras, las vocales, que se yo...y me devolví y lo leí, pero por coincidencia. Pero esas preguntas que me aparecían en la parte pedagógica de desarrollo tenían relación con lo que se enseña en preescolar, en Pre Básica eh... directamente con lo que se trabaja en Kínder y Pre Kínder. Entonces, ¿porque tendría que aparecer esta pregunta aquí, si en el temario no venía?, y no es lo que yo voy a hacer desde Primero Básico en adelante tampoco.

35. Claro.

36. E: Y eso igual me parece que es cómo... no sé si tiene que ver directamente con tratar de pillar al profesor, o quien construye el instrumento tal vez no tiene certeza de los contenidos que se entregaron para trabajar.

37. Entonces, de acuerdo a lo que me señala, ¿se enfrentó a preguntas que no guardaban relación con el nivel en el cual estaba inscrita?

38. E: A mí me apareció esa, porque eran dos de desarrollo creo: una era referida a Matemática ¿cómo enseñar cierta parte? y otra era del área de Lenguaje de lectoescritura, pero estaba referida a...mira, ¿cómo era la pregunta?... espera, no me puedo acordar, pero era cómo... ¿cómo relaciona el fonema y grafema?, pero de las vocales en niveles súper iniciales. Si uno lo piensa fríamente eso no...no está dentro de los programas de Primero Básico. En Primero Básico uno ya no ve vocales cachai, o sea, las repasa, pero ya viene de antes, toda esa parte del concepto del fonema, que lo vi por ejemplo en un curso de lectura inicial, está referido a Pre Básica, pero eso fue lo que me apareció a mí en la prueba. A lo mejor yo lo malinterpreté, pero me pareció que era un contenido que no tenía que ver con la educación básica, y tampoco aparecía en el temario.

39. Perfecto, profesora. En cuanto al Informe de Evaluación Individual, ¿considera que la información entregada en base a la evidencia que envió, es clara y comprensible? ¿en qué medida ha sido útil o no las observaciones y la evaluación formativa para el desarrollo y la calidad de sus prácticas pedagógicas?

40. E: No. No me parece ni clara, ni útil, no... no -de hecho- yo presenté un recurso de reposición referido no a que me cambiaran el...eh... como el nivel de calificación. A mí no me interesaba que me pusieran ni Destacado, ni las letras...no. Me interesaba que me aclararan ciertos puntos, por ejemplo, en mi informe aparecía en la parte de planificación, había que planificar Lenguaje y Lenguaje es una habilidad, por lo tanto, no tiene objetivos de habilidad como tal en el programa. No existen los objetivos habilidad en Lenguaje, solamente existen actitudinales y los objetivos de aprendizaje que todos ellos son habilidades eh... entonces, cuando yo tuve que referirme en el Portafolio a la parte de habilidades, tome las habilidades que se esperan para la Educación Básica, las habilidades generales del programa para incluirlo, para que no estuvieran fuera las partes de las habilidades y...esa parte la consideraron, por ejemplo, en mi evaluación, me pusieron como que los objetivos de habilidades no estaban presentes eh... y me pusieron cero puntos en esa parte. Entonces, yo

quedé como... ¿cómo voy a tener objetivos de habilidades del programa de Lenguaje, si no existen? Ahí, ya me queda la duda ¿quién revisó esto?, o sea, ¿lo revisó un profesor que de verdad hace clases en Lenguaje, un profesor que de verdad sabe Lenguaje? porque es cosa de pescar el programa y abrirlo y uno va a ver que no existen las habilidades como en otras asignaturas tampoco están las habilidades. Solamente están los objetivos de aprendizaje y los actitudinales, y entonces mi recurso de reposición fue referido a eso a... que me explicaran porque razón esto estaba considerado mal, siendo que la realidad era otra. Y la respuesta que me dieron del recurso de reposición fue una respuesta estándar, tampoco me dieron una respuesta específica a mi pregunta, sino que porque yo insistí en que no me interesaba cambiar mi evaluación, sino que saber realmente que era lo que esperaban en esa parte, para en la siguiente evaluación tenerlo en cuenta y no... me dijeron así, como en palabras simples: “su trabajo está bien, pero no está tan bien,” es eso... así como: “lo hizo bien, usted cumplió con esto, esto y esto, pero podría ser mejor”. Mejor ¿cómo? no sé eh... ¿qué pasó con las habilidades?, tampoco eh... no hubo ninguna respuesta a mis preguntas. Entonces creo que sí, como informe individual, no ayuda. No te permite crecer, ni desarrollar. Yo lo pienso desde mi punto de vista, yo ya llevo varios años haciendo clases, pero un profesor que va enfrentándose por primera vez a la evaluación, que lleva no sé... ¿dos años haciendo clases?, y se enfrenta a esta evaluación y recibe esa respuesta, es como para morir. O sea, es totalmente desmoralizante la evaluación que te entregan, y no te ayuda en nada. Si no tienes un... una red de apoyo en tu escuela, que te indique así, como: “sabe que... mire, esto puede mejorar, usted lo puede hacer mejor”. Tú perfectamente te puedes caer ahí y hundir, y sentir que no, realmente no lo sabes hacer, y no es tu habilidad no más.

41. En ese sentido, ¿el Informe de Evaluación Individual no contribuyó a su desarrollo profesional?

42. E: En nada. El no contar con una retroalimentación clara, llega a ser frustrante, porque no sabes cómo mejorar en la próxima evaluación.

43. En otro ámbito, en lo que atañe a la corrección del Portafolio ¿considera que los criterios que se emplean, aseguran una corrección objetiva y confiable?

44. E: Yo creo que no. Porque si bien el manual trae, así como lo esperado, trae algunos indicadores de lo que es esperado en esta evaluación, vuelvo a insistir, este manual viene referido a llegar al nivel Competente, cuando todos sabemos que la evaluación tiene un máximo que es Destacado. Entonces, si a ti te presentan una evaluación, te deberían decir: “nosotros esperamos que usted sea Destacada y, para ser Destacada, tiene que cumplir con estos indicadores”, ¿pero esos indicadores no están?, tú no los sabes, y la explicación que ellos te dan es como que ser Destacado es la excepcionalidad, como que el máximo es llegar a Competente, y que la excepcionalidad es ser Destacado, y que por eso no está como estipulado que es ser un profesor Destacado, lo cual me parece súper ambiguo, porque obviamente, en una evaluación el instrumento debe ser conocido antes, los indicadores deben ser conocidos antes. Si bien uno conoce de cierta manera los indicadores, los instrumentos no son conocidos, no todas las rúbricas. Por ejemplo, es súper sabido que se filtran y que un profe que trabaja que no sé qué... que revisó Portafolio y las filtra, y así uno se entera de cuál va a ser la rúbrica que se va a usar, cuando en realidad eso debería estar disponible para todos quienes nos vamos a evaluar previamente. No así, como andar traficándolas...las... los instrumentos, para saber qué es lo que esperan. Yo creo que eso es una falla muy grande en este sistema evaluativo.

45. Perfecto. Lo otro, ¿qué aspectos vinculados a su formación pedagógica, experiencia profesional, bibliografía, entre otros, le facilitó su participación en este proceso evaluativo?

46. E: Eh... bueno, yo diría que mi formación en la universidad me favoreció mucho. No... no sé cuál será la experiencia de otras personas, sin embargo, afortunadamente creo que no me he enfrentado durante mis años de ejercicio, ni en las evaluaciones, a situaciones que no se me hayan presentado mientras estudiaba eh... que no me hayan entregado las herramientas mientras estaba formándome. No, no podría decir jamás eso. O sea, yo considero que si recibí buenas herramientas, conocimientos, contenidos y todo aquello que requería para desenvolverme en mi trabajo. No, no tengo nada que decir respecto a eso.

47. Eh... creo que entre las cosas que a lo mejor me han servido ha sido que... mi propio interés por seguir formándome y no sé po... ' estudiar, hacer uno que otro curso por ahí, a lo mejor no he continuado no sé po', haciendo magíster o algún postgrado ni nada, pero si he tratado de mantenerme haciendo cursos, viendo que cosas son en las que tengo más debilidad -tal vez- y reforzarlas por ese lado, y eso creo que ayuda. Eh... también creo que favorece ¿no sé al resto?, pero favorece tener un buen clima en tu lugar de trabajo eh... sentirte apoyado, sentir que tu trabajo es valorado. Creo que eso es súper importante, porque no sé... yo creo que... y pasa en otros colegios en donde yo he estado, en donde los profesores se sienten obligados a través de la evaluación a demostrar a sus compañeros, a sus colegas, a los directivos, su calidad como profesor. Se sienten obligados a validarse con este instrumento frente a otros y creo que eso igual es como... tiene un arma de doble filo la evaluación por ese lado, porque es muy punitiva en algunos lugares de trabajo. No en todos, pero hay en algunos lugares donde si po', que tú no hayas sido bien evaluado es mal visto eh... condiciona tu... tus horas de trabajo o tu permanencia en un lugar de trabajo. Pero creo que, claro, el tener un buen clima, que la escuela en donde tú trabajas te acoja, te apoye y no valore tu trabajo por una evaluación única, sino por la trayectoria que tú has tenido dentro del establecimiento, creo que eso es súper importante.

48. Perfecto, profesora. ¿Qué importancia le atribuye al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

49. E: O sea, si lo miro fríamente, súper fríamente, es una oportunidad para cualquier profesor dentro del sistema, para poder mejorar sus condiciones laborales. Lógicamente eso ya es innegable, y creo que la mayoría de los que lo hacen tienen conciencia de eso. Si la evaluación en sí, cumpliera con lo que propone -con su objetivo- que es el desarrollo profesional docente, ¿por qué ese es su objetivo?, o sea, que nosotros nos desarrollemos, crezcamos, mejoremos, etc. Si tuviera las condiciones para eso, sería ideal, porque cada uno de nosotros podría darse cuenta de sus de sus fallas, de sus debilidades y mejorar... y crecer en la carrera, pero como ya lo mencioné antes, las condiciones de evaluación no son esas, y no hay una retroalimentación que sea efectiva, nutritiva para el docente, creo que no cumple ese objetivo. Tiene la intención de serlo, pero no lo cumple, entonces claro; en mi caso personal, que si

me fuera bien o mal no me afectaría profesionalmente en mi autoestima profesional, ni nada de eso eh... yo lo tomo principalmente como una oportunidad que me permite acceder a subir un tramo, que obviamente va a mejorar mis condiciones salariales, pero... y tal vez, creo... que me ha pasado, me paso al final, ya que el tener un cierto tramo dentro de la carrera te permite, por ejemplo, encontrar trabajo con mayor facilidad eh... que dentro del mismo trabajo te miren de... de otra manera referido a tu... a tus capacidades laborales. Pero más que eso, yo creo que no, como que tiene influencia directamente en el ámbito laboral, contractual, así como a que puedes optar con eso y cuánto puedes llegar a ganar, pero no está cumpliendo el objetivo que sería ideal, como dije, de poder desarrollarse profesionalmente en cuanto a aprendizajes, sino que te desarrollas económicamente eso sí, pero no necesariamente en cuanto a tu... a tus conocimientos como profesor.

50. Claro. En esta misma línea, profesora, a partir de su experiencia, ¿cuál o cuáles han sido los aspectos de este proceso evaluativo más útiles para su práctica docente? ¿cuál o cuáles cree que no han sido tan significativos o relevantes para su labor pedagógica?

51. E: Bueno, sin duda yo creo que es un aporte que te graben una clase, yo sí creo que es un aporte. Ahora, sería bueno tal vez, que uno tuviera esa grabación, para uno después observarla y ver realmente así, como ¿qué paso? Sería bueno eso... eso si es un aporte. También me parece que es un aporte el tema de hacer el Portafolio, así como de planificar y lo digo porque yo sé que planificar es una lata y todo eso, pero hay muchos profesores que vienen recién egresando y no saben planificar, no lo han hecho y no saben cómo abordar ni cómo generar un objetivo siquiera. Entonces, hacer el traspaso de un objetivo general propuesto por el ministerio a llevarlo al aula no es fácil, y creo que sí, es importante de hacer. ¿Qué creo que no es un aporte?, la autoevaluación... ¿qué creo que no es un aporte?, la evaluación par. No, no me parecen para nada un aporte en el sentido de cómo están enfocadas esas... esas cosas, porque la autoevaluación es ya: “llene una cuestión, póngase todo bueno, ¿ya?... listo”, y no hay una mayor reflexión en torno a eso. Y en la parte de la evaluación del par, lo mismo po’, o sea, tampoco hay un diálogo, si no que una... un responder preguntas no más, y ver si le achuntaste a lo que esperaban que... que respondieras, y...eso es todo. Esas dos cosas no me parecen un aporte. Y lo demás sí, igual la prueba también me parece

que es un aporte porque obliga a los profesores a... a volver a estudiar po', a mirar los contenidos otra vez.

52. Claro, entiendo.

53. Por otra parte, ¿identifica aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos? De identificarse, ¿cuáles aspectos destaca y de dónde provienen?

54. E: No, no. Yo diría que no hay un mayor acompañamiento. O sea, el proceso de Evaluación Docente es un proceso muy solitario y estresante para el profesor y -por lo mismo- se generan estas comunidades de que uno mismo busca un colega para apoyarse o un amigo o alguien que ya lo hizo, que se yo, uno busca esas redes. Pero, en realidad así... como el sistema insisto... no, no los proporciona. No, no existen, así como: "mire, vamos a hacer un taller, una charla para que usted entienda cómo es esto", no. No hay como un mayor apoyo, salvo; por ejemplo, un profesor que no salió bien evaluado, que después tiene por obligación... cierto, que ir a un curso para que supere su mala evaluación, cuando en realidad eso tendría que haber sido previo. Preparemos a este profesor que se va a evaluar por primera vez, para que sepa a lo que se enfrenta y -posteriormente- bueno... si le fue mal, ahí hacer una remedia respecto a eso, pero claro, no hay un acompañamiento. Tampoco las escuelas lo brindan a uno, no le dan el tiempo, ni el espacio para hacer esto, porque claro, la labor, el día a día, la cotidianidad, no da ese espacio y, finalmente, uno termina haciendo un trabajo que tiene que ver con... o sea, la labor de tu evaluación que tiene que ver directamente con tu trabajo, lo terminas haciendo en tu tiempo libre, en tu casa, estresado... fuera del horario, cuando en realidad, a lo mejor, podrían brindarse los espacios dentro de los mismos horarios de trabajo para que uno avanzara ahí, en eso.

55. Perfecto, profesora.

56. ¿Qué le parece la página web y la plataforma DocenteMás, de uso exclusivo para los/as docentes que elaboran el instrumento Portafolio?

57. E: No, no creo que los manuales sirvan. Pero si tú entras a la plataforma y ves, por ejemplo, hay una parte que dice: ejemplos de otros portafolios, de ciertas áreas. Uno se mete y dice: ejemplos, y hay uno y...es como ¿no sé? Supongamos que es un ejemplo en Matemática y yo hago Historia, no me sirve de nada ese ejemplo, es como... es muy poco variado, hay poca diversidad, hay... hay ejemplos, hay una intención yo creo de hacerlos, pero no está bien logrado, porque no...no es como que, si yo tengo una duda, me meto a DocenteMás y voy a encontrar al tiro la duda que tengo. No, por lo general uno recurre a otro profesor que ya se evaluó. No, no recurre a eso. Entonces creo que ahí, está como...hay un desfase con eso. Ahora tal vez hay un error aquí, en la articulación, por ejemplo, la formación de mentores. Yo soy mentora, hice el diplomado para ser mentora y se supone que yo, como mentor, debería tomar un profesor que está en su primer o segundo año de ejercicio, acompañarlo, orientarlo, para que eventualmente, cuando ya llegue a su primera evaluación eh... éste se sienta más preparado. Pero yo siento que eso tampoco está tan masificado, los profesores no tienen conocimiento de que tienen derecho a tener un mentor, y que les pagan por eso, por tener un mentor y -por lo tanto- se sienten como súper solos. Entonces creo que ahí, hay un... hay como buenas ideas, pero no están logradas, no están articuladas como deberían estar para que: “chuta... ya, yo ingresé al sistema, aquí está su mentor profesor, preparase con él, en dos años más, le toca evaluarse, vamos a hacer esta preparación para su evaluación”. Si no que es como: “ya, usted llegó, arrégleselas como pueda, evalúese, y si usted sabe que puede tener un mentor, téngalo ¿y si no?, bueno... después si le va mal, le hacemos un curso”. Entonces es como poner el parche en vez de preparar al profesor para...

58. Okay, ¿usted considera que no hay mucha información respecto a los mentores?

59. E: Sí. También hay ahí hartas limitaciones, por ejemplo, no sé... dentro de la misma escuela en donde trabajo, la “XX” eh... por ejemplo, si tú tienes un mentor dentro de tu escuela, que nosotros...en la escuela somos dos mentores los que hay: “XX” también es mentor eh... si hay un profesor que es nuevo, puede solicitar eh... que uno de sus colegas que es mentor lo acompañe eh... “XX”, por ejemplo, ella lo solicitó, solicitó que yo fuera su mentora, pero el sistema no se lo permite ¿por qué no se lo permite? por la cantidad de horas. O sea, un profesor que puede tener un mentor, tiene que tener creo que... ¿30 horas?, no me

acuerdo cuántas horas son... o sea, si yo tengo carga completa, no puedo tener un mentor, lo cual me parece súper absurdo. O sea ¿qué tiene que ver mi cantidad de horas con que yo tenga un mentor? Entonces, hay también ahí trabas como administrativas que -para mí- carecen de sentido, porque es obvio que la mentoría no la puedo hacer en mi horario de trabajo, tiene que ser fuera de mi horario de trabajo, para yo poder acompañarla, pero claro; imagínate que dentro de un colegio hay mentores y si los profesores nuevos, por ejemplo, “XX” no sé, que llego haciendo música, tiene todas las horas, tampoco tiene derecho a tener un mentor, porque tiene demasiadas horas de clases.

60. En ese sentido ¿resulta complicado ejercer la mentoría y solicitarla?

61. E: Sí, si po'. Y yo lo sé, porque los dos fueron a la reunión de los mentores: “XX” y “XX”, y la “XX” pidió... les explicaron que ellos podían pedir un mentor del sistema, o sea, postular. O si en su escuela habían mentores, ellos podían solicitar al mentor de su propia escuela, que la solicitud la hace el director, pero les pusieron un límite. O sea, no me acuerdo cuantas horas eran, pero no podían tener la carga horaria completa. Y si tenían su carga así, de más de 40 horas, por decir algo, no pueden tener mentor. Entonces nuevamente volvemos a la falla de articulación en el sistema, porque ellos están pidiendo esta ayuda para poder progresar, y el sistema no se las entrega.

62. Claro.

63. Profesora, la ley N° 20.903 explicita la importancia del trabajo colaborativo, el diálogo y la retroalimentación entre pares, para el desarrollo profesional docente, ¿usted considera que estos instrumentos evaluativos reflejan lo estipulado en la Ley?

64. E: Yo siento que está como obligado, porque siendo el trabajo colaborativo, por lo menos, las veces que me he evaluado, ha sido voluntario incluirlo en el Portafolio. Igual, uno se ve presionado a hacerlo, porque uno dice: “¿si no lo hago y me baja, y no tengo el puntaje?, pero ¿si lo hago y me da puntaje, me suma?... pero, ¿si no lo hago?” es como... igual está siendo como condicionada la posibilidad de hacer el trabajo y no surge así como de manera espontánea y natural, sino que es como ya... tengo que hacer el trabajo colaborativo para que

me dé puntaje extra, así es como se ve dentro de la evaluación. Aunque yo creo que el trabajo colaborativo al menos, donde trabajo, se da de manera natural eh... hay un buen trabajo colaborativo entre colegas, tanto como los profesionales del PIE con los profesores de distintos ciclos, etc., pero sí, dentro de la evaluación yo siento que no propicia el diálogo, sino que como que te fuerza: “mire, si usted lo hace, yo le voy a dar un punto extra en esto”. Entonces igual está como condicionado a la evaluación en sí, más que al aprendizaje que vas a lograr de eso.

65. Perfecto, profesora. Lo otro, ¿considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día?

66. E: O sea, yo no me siento desconforme con mi evaluación eh... tengo ahí como mis dudas, por ejemplo, en la parte como decía de la clase grabada, porque fue como una de las partes con más bajo puntaje, cuando yo sentí que la clase se había desarrollado súper bien. Entonces ahí creo que uno queda como con ciertas dudas al no ver esta evaluación individual. Tal vez, eso se podría resolver cuando a uno le dicen: “sí, mire su clase, tuvo como estas fallas, en tal situación usted podría haber mejorado”. Yo no me siendo desconforme honestamente, siento que como al ser una doble evaluación, uno tiene dos opciones: uno, quedarse con la Evaluación Docente en sí, de ser Básico, Competente o Destacado, o quedarse con la Carrera Docente, que es por donde uno va progresando. Yo me quedo con la Carrera Docente, por algo yo siento que... no por nada, llegué al nivel al que estoy... o sea, no es gratuito, no me lo gane en una rifa... o sea, ha sido trabajo... entonces no, no me siento desconforme. Me gustaría que fuera mejor, esa es la verdad. Me gustaría que fuera mejor para uno poder aprender, pero no, no es algo que me moleste para nada... o sea, como que oh... no salí Destacada... no, no, no, no me perturba para nada.

67. Perfecto, profesora.

68. En retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos

evaluativos (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos)? ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados?

69. E: Sí, si tenía una expectativa. O sea, como dije, yo me centré en la Carrera Docente, en el progreso en la Carrera Docente, más que la evaluación en sí. Entonces si le di harta importancia, a diferencia de la primera vez que me evalué. La primera vez lo hice como por... como pa' ver cómo era, y no le di tanta importancia. Ahora cuando lo hice, lo hice con tiempo, me dediqué, con la expectativa, porque yo aspiraba a que cómo ya había cumplido los años, poder subir de tramo. Entonces si tenía la expectativa de subir de tramo y, obviamente, para eso me preparé, y a lo que más miedo le tenía, por así decirlo, era a la prueba. Entonces a eso le dediqué mucho, mucho tiempo.

70. **Okay.**

71. **¿Considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillada influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros/as docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional?**

72. E: Sí. Yo creo que sí, creo que tiene directa influencia, a lo mejor no es... no es intencionado, pero si tiene influencia, porque... ¿no sé?, yo lo miro y es como... este profesor salió Básico, y en vez de... ¿no sé?, apoyar a este profesor para que esa evaluación mejore, es como hacerle ver todo el rato, así como: “profesor, pero es que usted salió Básico, está obligado a mejorar” ... es como... es un castigo finalmente. Entonces igual creo que sí, si influye en cómo te observan. A lo mejor no va a mejorar, no va a cambiar tu relación contractual, pero... pero si tiene que ver con cómo te va a enfrentar al equipo directivo, por ejemplo. Yo creo que sí tiene influencia, en mi caso, me ha pasado al revés, de manera positiva, que he tenido una mejor valoración de lo que hago, pero también he visto que ha sido lo contrario con quien no tuvo una buena evaluación.

73. Claro. Lo otro, profesora, ¿considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento profesional de un docente?

74. E: Sí.

75. ¿En qué sentido?

76. E: Sí. Yo creo que sí, si... porque, o sea -al menos- cuando te va bien eh... se te abren otras puertas, a lo mejor dentro del mismo trabajo, como en otros... o sea, dentro de tu mismo trabajo te van dando otras responsabilidades, te van incluyendo en otras actividades que no tienen que ver directamente con tu labor en el aula, y eso, es a partir directamente de tu evaluación. No... no, no, o sea, no tengo dudas de eso.

77. Perfecto.

78. Profesora, de acuerdo a su experiencia, ¿considera que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje?

79. E: Sí, yo creo que sí, por lo que te mencione antes eh... se considera como una carga adicional, dado que dentro de tu trabajo no te dan el espacio para hacerlo, entonces... y, además, lo que acabo de mencionar, o sea el... el cómo... el... el retorno que tiene. Si te va bien o mal, igual hay una expectativa de quienes te... de tus jefes, de los directivos. Siempre hay una expectativa de cómo a uno le debería ir, entonces si ya sumamos al hecho de no tener el tiempo, ni el espacio en el lugar de trabajo para hacerlo, tener que hacerlo fuera del horario, en tu casa, y que además tus superiores dentro del lugar de trabajo estén pendientes de cómo te va a ir, creo que sí, es una carga no sólo de trabajo, sino que también una carga emocional muy alta para quien se evalúa.

80. Claro, entiendo.

81. De acuerdo a su carga horaria, ¿considera que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes?

82. E: Sí, a mí me parece que sí.

83. **Ya.**

84. E: O sea, el tiempo que te dan para hacerlo de verdad que se puede. Uno lo puede hacer con tiempo, con calma y darse el tiempo de revisar. También depende de la organización de uno, respecto de cómo usa sus tiempos.

85. Claro, del cómo uno se organiza.

86. Profesora, ¿considera posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad?

87. E: Yo sí creo que como garante de calidad puede servir eh... ahí, sí creo que independiente de que los instrumentos dentro de su... de sus falencias y todo esto que sabemos que son perfectibles, creo que igualmente garantiza un cierto... un mínimo... eso siento yo, garantiza un mínimo, porque al tener esta Carrera Docente y esta evaluación ciertos como... patrones a seguir, como: "si usted, profesora, salió tres veces evaluada dentro de este mismo, ya no puede ejercer, tiene que prepararse, vuelva a estudiar y no que... y después retoma", creo que eso igual te garantiza de alguna forma eh... que el profesor o profesora este dentro como de lo esperado para ejercer eh... Ahora ¿no sé como garante calidad? Creo que sí, lo otro... no sé eh... no, no. Creo que podría ser como garante de calidad, pero como hasta por ahí, no más. Ahora de castigo ¿así como punitivo? yo diría que el manejo que se hace de esos resultados, más que el resultado en sí, si se presta para lo que dices, porque... como un sistema de control, en el sentido -por ejemplo- eh... me ha pasado que he visto muchos profesores que teniendo todo como para haber subido de tramo, no subieron, porque finalmente quien toma la decisión es este comité final, que revisa las evaluaciones y eso

también creo yo, que hay ahí como un control, un manejo, porque... porque si ¿no sé?, tú ya recibiste un informe y el informe dice: mire, este profesor quedó en Destacado, Competente, que se yo... ¿sube o no sube de tramo?, ¿por qué tiene que haber otra comisión aparte revisando eso?, si se supone que ya hubo un panel de expertos que revisó tu evaluación. Ahí, esa parte, no... no me hace sentido, no la entiendo. Y ¿por qué son ellos, por ejemplo, quienes responden cuando tú haces un recurso de reposición? ¿por qué son ellos los que responden, y no el CPEIP, que es la institución encargada de evaluar? Y también creo que hay un... un poco de manejo burocrático de esto. No quiero pensar que es como pa' que no todos suban, y no tener que pagar tantos sueldos, pero puede ser también por eso.

88. Entiendo.

89. Profesora, de acuerdo a su experiencia, ¿cree que, a lo mejor, eh... para las personas que se están evaluando -quizás en un mismo año- estas evaluaciones generan unidad entre los/as evaluados/as o, por el contrario, podrían tensionar, en el sentido de provocar competencia?

90. E: Sí, yo creo que eso va depender igual de la comunidad en la que uno esté. Por lo menos, en mi experiencia, esto ha sido distinto en los dos lugares, las dos veces que me evalué. La primera vez que me evalué... claro, no fue así como grato. Fue competitivo, como estar pendiente de cómo le fue al otro, de que yo soy mejor que tú, a mí me fue mejor que a ti, y eso venía de la directora para abajo. Entonces ahí, obviamente, no es grato y rompe los ambientes, porque hay suertes de envidias, competencias, que no son sanas para nadie. Por el contrario, en éste... en este colegio, me paso al revés po'. O sea, nosotros conversamos, nos juntamos, "oye... que hiciste aquí, que podríamos hacer, léeme el Portafolio, ve si hay algo que corregir", había como un sentimiento más de compañerismo, de apoyarse y salir juntos del paso, que estar compitiendo. Y de alegrarse si al otro le fue bien... "pucha, que bueno, bacán, te felicito, me alegro", como uno conociendo las capacidades de sus colegas... pucha felicitar cuando fue bien y apoyar al que no, pero creo que eso igual depende del... del ambiente laboral.

91. Perfecto. ¿Podría deberse al tipo de liderazgo que ejercen también los mismos directivos?

92. E: Mira... no sé ahí, ah... yo diría que los directivos -por ejemplo- en mi escuela no... no tuvieron mayor influencia, como que el proceso evaluativo de nosotros se fue dando de manera natural, entre nosotros, no... yo no sentí mayores orientaciones, presiones, ni nada de parte del equipo directivo, si no como... al contrario, sentí total ausencia de eso. Entonces no podría decir como que el liderazgo de ellos influyó. Yo diría que más bien fue la relación nuestra... laboral, con mis colegas, y eso... pero no desde la... el liderazgo directivo.

93. Perfecto, profesora.

94. En base a su experiencia como evaluada ¿considera que el proceso evaluativo debiese incorporar algunos cambios?

95. E: Sí. Yo creo que sí, debería tener eh... bueno, partiendo que no sea una doble evaluación eh... yo creo así, como esto de que uno sea la Evaluación Docente y la otra sea la Carrera de Desarrollo Profesional Docente... ya, eso ya como que a todo el mundo lo complica. Porque de hecho la gente que viene recién entrando al sistema no entiende nada, no cacha ¿por qué hay dos evaluaciones?, y que ¿por qué los instrumentos de una evaluación sirven para la otra y se mezclan?... ¿porque no es sólo una? Yo creo que todo debería ser parte del mismo... del mismo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, esto de seguir evaluando de... de manera individual, como algo ajeno a esto otro, así como dos, no. Creo que eso debería estar unificado eh... también creo que parte del... el tema de los instrumentos debe mejorar. Así como se entregan los indicadores, cómo se presentan las rúbricas o el instrumento que se va usar para evaluar, también debe mejorar. O sea, se debe presentar antes. Debe ser claro, conocido, y ahí también tengo un tema respecto a cómo se selecciona a quienes evalúan eh... porque no sé... por ejemplo, el evaluador par es uno el que se ofrece, uno se tiene que ofrecer así como: “profesor, a usted le fue bien”, te llega un correo... así como: “usted está bien evaluado, entonces usted puede ser evaluador par”, y yo creo que a lo mejor no debería ser así... tal vez que ellos den... porque el CPEIP tiene el registro de todos sus profesores, sus niveles, ellos deberían seleccionar a las personas que desde el punto de vista como

académico, son los más idóneos para hacerlo, y no que se presente cualquier persona a evaluar, porque hoy en día, cualquier persona puede ser evaluador par. Entonces ahí me quedan, así como dudas. Por ejemplo, del mismo curso de mentores que yo hice, a nosotros nos llaman una vez al año, nos invitan a participar del proceso de evaluación de los instrumentos de evaluación del Portafolio. Pero te llaman desde una universidad privada, no te llaman desde el CPEIP, entonces como que siento que el CPEIP hace mal uso de su información ahí, porque ellos tienen todos los registros de los profesores, sus niveles, sus categorías, etc. y podrían tomar a los mejores para dedicarse a hacer esto, y perfeccionar los instrumentos, pero no lo hacen. Creo que ahí, hay como falencias.

96. Genial, profesora.

97. Lo otro, ¿qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, respecto al desarrollo profesional docente?

98. E: Yo, lo más positivo que destacaría, así... en serio, súper fríamente, es que es la única posibilidad que un profesor tiene de mejorar su sueldo eh... es... lo... para mí, es lo más destacado. Porque nosotros, a diferencia de todos los otros trabajos, uno no puede negociar su sueldo. En cambio, nosotros nos regimos por un mínimo nacional, y todos ganamos lo mismo y ¿qué pena? si el sueldo sube... sube nada, una vez al año y -en cambio- si te dan esta oportunidad de mejorar tu sueldo en base a entre comillas a tus méritos, me parece que es una buena oportunidad. Eso para mí es súper destacable, porque hay... también va a depender de uno, o sea, si yo quiero que mi sueldo mejore, me voy a esforzar de alguna manera, a lo mejor no me importa la evaluación, pero quiero mejorar mi sueldo, tengo la posibilidad de hacerlo. Eso, creo que es importante, porque durante toda nuestra historia como docentes, jamás tuvimos esa posibilidad, o sea, estábamos rendidos, condicionados a tener el sueldo malo que tuvimos siempre, y esto ya igual es una buena oportunidad. Eso yo lo destacaría mucho.

99. ¿Que no dejaría? eh... ujú... una debilidad... es que no sé si lo sacaría, pero lo modificaría sí o sí, el hecho de que te graben sólo una clase. Eso creo que es así... muy nefasto, porque hay tantas cosas, uno que sabe lo que ocurre en la sala, pueden pasar tantas cosas y justo

puede coincidir con ese día, y no va a ser siempre reflejo. Puede ser una profe súper seca y a lo mejor te llego justo ese niño descompensado el día de la grabación, y la clase se funó totalmente. Y ahí quedaste, y tu evaluación quedó para siempre marcada como que lo hiciste mal, cuando hay muchos factores externos que pueden influir y eso no lo pueden observar en una sola clase. Entonces yo creo que eso debería ser, por lo menos unas ¿cuatro?... ¿cinco clases? que te grabaran en un año, por lo menos.

100. ¿Qué hubiese un mayor seguimiento?

101. E: Sí, totalmente. Una sola clase es una parte de algo, poco dice respecto al desempeño de un profesor.

102. Entiendo, profesora.

103. Según su opinión, ¿cuál es la forma ideal en que se debería evaluar el desempeño profesional de un docente?

104. E: Claro... ¿qué aporte al desarrollo profesional?

105. **Sí.**

106. E: Eh... creo... sí, lo primero como dije, es que te grabaran las clases. Si tú me preguntas mi ideal, yo creo que, si a ti te tocara el año de evaluación, deberían grabar una clase por mes, así como que todos los meses te grabaran una clase, para que vieran tu desempeño durante todo el año. Eso me parece, así como lo más natural y como tú lo mencionabas, que cada vez que te grabaran te dieran una retroalimentación... como, mire: usted hizo esta clase, esto puede mejorar. La siguiente vez te graban y te van a observar lo que ya vieron en la clase anterior, y así recién van a poder ver tu progreso durante un año. Eso sí me parecería como lo ideal, porque ya de partida no tendrías esa tensión de que... ¡qué terrible, es la única clase que me van a grabar y me tiene que salir perfecta! Si a mí me van a grabar diez clases en el año... chuta, ya... tengo diez posibilidades de ver cómo es mi desempeño en distintos aspectos, en distintas asignaturas, además, sobre todo que nosotros somos generalistas, que

te graben en una sola asignatura, de ocho que uno hace, tampoco es como reflejo, porque ahí se podría ver la posibilidad que tiene uno de hacer articulación con las otras asignaturas... cierto, de transversalizar los objetivos, todo eso lo podrían ver observando varias clases en un año. Sí, me parece igual importante que se siga haciendo la planificación, porque insisto, hay profesores que no saben planificar, no saben presentar sus objetivos, y eso va a repercutir finalmente en el aprendizaje del niño. Si yo no sé plantear mi objetivo, no sé lo que quiero lograr, obvio, el niño no lo va a lograr. Eso es como lo que creo que sería óptimo para mí, que a uno lo grabaran durante todo un año, y que hubiera una retroalimentación individual, personal, para que ese desarrollo se pudiera observar.

107. **Perfecto, profesora.**

108. **¿Hay algo más que le parezca relevante mencionar sobre este proceso evaluativo y que no hayamos abordado durante la entrevista?**

109. E: No, no. Creo que hiciste tantas preguntas, y yo dije muchas cosas.

110. **Muchas gracias, profesora. Se agradece su colaboración desinteresada.**

Entrevista N°5

Duración de la entrevista: 1 hora, 30 segundos.

Entrevistadora: **-En negrita-**

Entrevistado/a: "E"

Palabras que no se entienden: "(mm:ss)"

Interrupciones: *-cursiva-*

Nombre y apellido de persona: "XX"

Observaciones

Perfil: Docente cuyo tramo de encasillamiento en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente es Experto II.

Fecha: 25 de mayo de 2021

Hora: 16:00

1. Buenas tardes, profesora. Le agradezco por acceder a participar de esta investigación. Para dar inicio a nuestra conversación, me gustaría saber ¿cuántos años lleva ejerciendo docencia en este establecimiento educacional dependiente del Servicio Local de Educación Pública Barrancas?

2. E: Llevo... ¿pero desde que ingresó a Barrancas?

3. Claro, centrémonos en este contexto.

4. E: Yo llevo siete años en... en Pudahuel, ya. Yo desde el 2014 estoy en Pudahuel.

5. Ya.

6. E: Y... ahí después a Barrancas. ¿Creo que han pasado alrededor de tres años desde el traspaso? Sí, eso.

7. Perfecto, profesora.

8. Teniendo en cuenta la dependencia del establecimiento educacional, usted se encuentra ingresada en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Por lo mismo ¿cuántas veces ha participado de este proceso evaluativo denominado Sistema de Reconocimiento?

9. E: Dos veces. Dos veces ya.

10. En relación a lo anterior, si pudiera compartírnos ¿qué resultados ha obtenido en los instrumentos de evaluación que conforman este Sistema de Reconocimiento?

11. E: Sí, en la primera fue Competente B, pero vez que ellos... como que hay un grupo que evalúa. No me acuerdo que... que... ¿cómo del grupo municipal?

12. Claro.

13. E: ¿Tienen un nombre ellos? No me acuerdo como se llaman... creo que evaluadores comunales. No, es la Comisión comunal de evaluación. La cosa es que ellos me pasaron a Destacada, pero yo en el Portafolio sale... sale Destacada, pero sale que gracias como a ellos, pasé a ese tramo. Porque en el... en la parte de ésta... de la Carrera Docente, yo me veo en la página eh... del tramo, y sale Competente B. Pero con el apoyo de ellos, yo pase a Destacado.

14. **Ya.**

15. E: ¿Se entiende?

16. **Sí, se entiende.**

17. E: Ah, ya.

18. Yo me reviso en la página del tramo que... vez que hay una página que tú revisas el tramo. A mí me sale que... sale que yo salí primero Competente. Eso sale, Competente B.

19. **Ya, ¿eso sería en cuanto al Portafolio?**

20. E: Claro. Y en la segunda... ahora salí Destacada B.

21. **Perfecto, profesora. Respecto a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos ¿recuerda los resultados obtenidos?**

22. E: En la prueba, sí. En la prueba saque C eh... saque la letra C, pero yo todavía me acuerdo... yo, por lo que me manejo... yo creo que me fue bien como en todo lo antiguo, en el decreto antiguo, con los que estábamos trabajando. Yo cuando di la prueba había salido un nuevo decreto, y ahí como que me pilló. Yo ahí no sabía nada, y me preguntaba muchas cosas actuales. Pero salí letra C.

23. En cuanto a estrategias de enseñanza y contenidos propiamente tal, no tuve problemas.

24. **Entonces, ¿le fue bien?**

25. E: Sí, podría haberme ido mejor, pero por tema de tiempo, no alcancé a estudiar todo el temario.

26. **Ajá.**

27. **Profesora, considerando los resultados obtenidos en los instrumentos evaluativos y a su experiencia profesional, ¿en qué tramo del Desarrollo Profesional Docente se encuentra encasillada actualmente?**

28. E: En Experto II.

29. **En Experto, claro.**

30. **Profesora, a partir de su experiencia como evaluada ¿cómo describiría el Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente y a los instrumentos evaluativos que lo conforman, atendiendo a sus características generales?**

31. E: Sabes que... mira, a modo personal ¿cierto?

32. **Sí, a modo personal, en base a su experiencia.**

33. E: Yo lo encuentro súper agobiante el sistema. Claro, te beneficia las lucas, pero a mí no... no me gusta el sistema, porque ya es como mucho estrés estar en la sala, planificando, teniendo la no sé po'... el apoyo después personalizado con los niños, y aparte como que este sistema yo... esa es la palabra que destacaría, es agobiante. No, no, no estoy como muy a favor de esto, a pesar de que me ha ido bien, no... no me gusta mucho el proceso.

34. **Perfecto, profesora. En base a lo que me detalla, si a alguien usted tuviera que explicarle en qué consisten estos... estos instrumentos ¿cómo describiría el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos?**

35. E: Ya. Haber, si tuviera que explicarle a alguien... haber, el Portafolio le diría que... es como traspasar lo mismo que uno hace en la... en su diario vivir en la escuela, lo mismo que uno hace, tiene que traspasarlo como... como a papel. Pero también va como más allá, que no solamente... como que bueno, uno coloca obviamente que uno planificó, que uno organizó, que vio tales objetivos, pero también eh... este proceso evaluativo... el Portafolio te permite mirar más allá, te permite como que... hacer mucho análisis, mucho análisis de ¿por qué tú lo abordaste así? ¿por qué no lo abordaste de otra manera? ¿por qué se cometió este error? ¿qué tendría que haber hecho yo, para abordar ese error? Entonces yo lo veo que... más como... como un proceso de análisis el Portafolio. Así es mi parecer.

36. Y la prueba es como... ¿no sé? yo creo que te da como... la sensación de que tienes que ser como... como consciente que uno como profesor, uno nunca tiene que dejar obviamente de estudiar, sino que tiene... que te deja como el papel, como que... ya, te fue de esta manera, y es porque tú no te has actualizado en los temas recientes. Entonces como que te deja entrever que tú tienes que actualizarte siempre, siempre, y es una prueba que no solamente te toma lo que tu estudiaste, sino que como ya he dicho, te toma todas las cosas que han ido cambiando con el tiempo, como: los contenidos, las estrategias, los decretos, las leyes. Entonces como que te da a entender que siempre tienes que estar actualizándote, y estar pendiente de lo que está pasando, para poder ejercer una buena función. No sé, pero yo así lo veo.

37. Para profundizar un poco más en base a lo que me estaba relatando, ¿qué evalúa el Sistema de Reconocimiento?

38. E: Evalúan mucho contenido... haber... haber, en la Prueba yo encuentro que también evalúan mucho eh... el proceso analítico, porque acá eh... me ponían casos hipotéticos. Son muchos casos hipotéticos... ¿qué habría hecho en tal situación, con un niño con tales características? Entonces te... te genera mucho análisis. Es mucho... muy, muy analítico -y lo otro- también eh... te preguntan sobre contenidos, en base a los decretos nuevos que van saliendo. Haber... ¿qué más? en materia pedagógica, preguntan sobre contenidos de Lenguaje, Matemática, de las distintas asignaturas, muy relacionado con como ya había

dicho... con un proceso de análisis, de cuáles serían las estrategias más pertinentes para abordar unos temas. Y... en el Portafolio, lo que evalúa a mi parecer es como eh... el plan de trabajo que uno hace, porque no te mide mucho si lo que... haber, te mide... claro, el plan de trabajo que uno hace, y también te... hace hincapié cómo tu abor das eh... esos contenidos en el aula, que estrategias estas utilizando, que metodología. Y, como te decía antes, es como un proceso bien reflexivo, porque te va preguntando durante todo el Portafolio: ¿por qué tu elegiste esa estrategia? ¿por qué no elegiste otra? ¿por qué tu deberías cambiarla? o ¿por qué se cometió ese error? si se cometió ese error, ¿qué deberías hacer para que no se vuelva a cometer? Entonces es como mucho... un proceso reflexivo en el Portafolio, eso.

39. Ya, perfecto.

40. Profesora, en lo que concierne al proceso evaluativo, específicamente, centrándonos en el Portafolio, ¿considera que los módulos que integran este instrumento de evaluación son representativos de la práctica y acciones que los y las docentes llevan a cabo habitualmente?

41. E: Ya. Eh... yo creo, desde mi parecer, de que el Portafolio si se relaciona con las actividades, las acciones que realizamos cotidianamente. Nosotros planificamos, elaboramos instrumentos evaluativos, evaluamos, reflexionamos... todo eso considera el Portafolio, entonces creo que sí, que sí tiene relación directa. ¿No sé si... si me explique bien?

42. Muy claro.

43. E: Ah... ya.

44. Profesora, en cuanto a la entrevista por el/o la evaluador/a par, ¿qué le parece?, ¿qué nos puede contar de ella?

45. E: Sí, yo lo consi... lo considero, así como un diálogo entre pares, porque... ¿por qué no sé si he tenido suerte?, ¿no sé si justo estuve bendecida?, ¿no sé?, pero las veces que me ha tocado la entrevista par eh... me han tocado personas excelentes. No, no tengo nada que

decir. Personas que yo... no sé po'... siempre he llegado con miedo. Yo siempre he llegado con miedo a la entrevista, y cuando han surgido, me han tocado personas súper simpáticas, que se ponen en el lugar de uno, que te van asesorando, que te van mediando igual ahí, con... con algunas preguntas, y yo he tenido muy buenas experiencias. No, no tengo nada que decir de la entrevista par y -de hecho- las dos ocasiones me ha ido muy bien en la entrevista par, así que nada que decir.

46. Entonces, ¿usted destaca esa instancia?, ¿le parece positiva?

47. E: Algo completamente positivo, y eso me ha ayudado, así que... yo... yo lo recomiendo.

48. Perfecto, profesora. Retomando nuevamente los instrumentos de evaluación, es decir, el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, ¿qué dificultades y facilidades presentó usted, desarrollándolos?

49. E: Dificultades y ¿qué era lo otro?

50. Y facilidades... ¿qué dificultades y facilidades le atribuye usted, a los instrumentos de evaluación?

51. E: Para mí, lo fácil fue planificar, seleccionar los objetivos que... no sé yo, pero es como lo que uno siempre hace. Uno siempre hace eso, entonces no, no lo encontré difícil. De hecho, también me fue bien en esas cosas eh... también la clase grabada, ya que es lo mismo que uno hace no... no le hallé como mayor dificultad. Eso fue como lo fácil eh... también el análisis, tampoco no... no lo encontré complicado. Lo que sí encontré como difícil, complicado, no son los módulos, sino que fue el tiempo, ¿no sé si tendrá relación con tu pregunta?

52. Por supuesto que sí, es en base a su experiencia.

53. E: Porque bueno, uno en la escuela tiene reuniones, que tiene... sobre todo nosotras, que tenemos que hacer informes, que tenemos que participar en actividades extra programáticas, que tenemos que hacer esto... esto otro, no te da como los tiempos para hacer el Portafolio. Entonces yo muchas veces tuve que sacrificar semana, o sea, los fines de semanas... el descanso o, no sé, la vida familiar en mi hogar, por estar en el Portafolio. Entonces yo muchas veces que hacia eh... “ya, hoy día me voy a quedar más tarde en el colegio”, y enviaba una familiar o le pagaba a alguien para que me pudiera ver a mi hija. Entonces veían a mi hija y yo me quedaba en la escuela, porque ahí, como estaba todo en silencio, y ya se habían ido todos, no había ruido, no había nada, me quedaba a trabajar en la escuela po’. Entonces eso es más que nada... es como el tiempo lo difícil. No te... porque uno como profe se eh... se... la vida se nos va en la escuela, yo encuentro... que tienes que planificar el material, hacerlo... sobre todo ahora, con las clases virtuales, uno se demora tanto. Y eso no, no nos da el tiempo para hacer ese trabajo que... que requiere el Portafolio, y estudiar cómo no... no se dan los tiempos, eso.

54. Profesora, en cuanto a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, ¿cómo fue su experiencia al desarrollar este instrumento evaluativo?, ¿qué nos puede contar de ese instrumento de evaluación?

55. E: Ya, de hecho, yo... a mí la prueba sinceramente me faltó tiempo. Eran muchas preguntas, y yo creo que el tiempo debería extenderse un poquito más. Eso fue como lo... lo complejo, porque eh... como yo ya había comentado ya, voy a retomar un poquito las palabras antiguas eh... la prueba de nosotros eran muchos ejercicios de reflexión, de ¿qué tipo de estrategia era adecuada para aplicar a tal tipo de estudiante o en clase?, entonces había mucho... mucho que analizar, entonces no era solamente leer y contestar, sino que era mucho análisis. Entonces eh... eso me costó. Fue... yo creo que me faltó tiempo. Sería ideal que agregaran más. Y algo fácil es que nosotros en la escuela aplicamos mucho lo... los decretos. Sobre todo, hay decretos que son antiguos ya, que se siguen aplicando hasta el día de hoy, y eso fue como lo fácil, porque esas cosas me las sabía al revés y al derecho, siempre estamos leyendo, siempre estamos aplicando. Pero sí, lo que quedé al debe fue en la actualización del último decreto que se empezó a surgir ah... perdón, a implementarse el año que llegué yo,

entonces ahí como que me quedó... yo creo que ahí tomé conciencia de que, en verdad, uno se tiene que actualizar, porque de hecho esas cosas ya se están implementando, y yo no estaba muy segura de eso.

56. Profesora, en lo que refiere al Informe de Evaluación Individual, ¿considera que la información entregada en base a la evidencia que envió, es clara y comprensible? y ¿en qué medida ha sido útil o no las observaciones y la evaluación formativa para el desarrollo y la calidad de sus prácticas pedagógicas?

57. E: No, no la consideré comprensible -de hecho- ahora cuando tuve que dar la segunda evaluación, volví a retomar el primer informe que habían... me habían dado y... no te da como... una respuesta concisa y clara. Te habla a modo general en que te equivocaste, pero no te especifica como: “esto es lo que te cuesta, o esto tienes que mejorar”, no te... siempre te habla a modo general, en un área de algún eh... de algún capítulo que tú a lo mejor abordaste. Pero no, yo creo que se necesita que ésta... esta retroalimentación que ellos te hacen sea más específica, para que uno se pueda dar cuenta de estos errores y pueda mejorarlos. Ahora después, cuando me pasaron el segundo informe, hice la misma tarea... junté ambos informes y, de hecho, muchas de las cosas que me pegaron en el primero, son muchas cosas que están también en el segundo y... sería bueno como te digo que fuera como más específico y a lo mejor más personalizada la respuesta que te den, como para que uno no siga fallando en lo mismo.

58. Claro. Entonces ¿usted considera que no aportó en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas futuras?

59. E: Claro, no me entregó información específica, para yo poder mejorar las falencias que ellos mismos encontraron en mi desempeño, en mi forma de planificar, de evaluar. Entonces me parece que eso no debiese ser así, ese informe debería ser provechoso para quienes nos evaluamos eh... en el sentido de ayudarnos a mejorar.

60. Entiendo.

61. Profesora, si pudiera compartírnos, ¿qué aspectos vinculados a su formación pedagógica, experiencia profesional, bibliografía, entre otros, le facilitó su participación en este proceso evaluativo que incluye el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos?

62. E: Ya, ¿qué me fue útil? eh... haber, las cosas que yo utilicé... me acuerdo que obviamente utilicé el Marco de la Buena Enseñanza. Una estrategia a lo mejor que yo creo que me sirvió bastante, fue que en la U por... por lo menos a mí, en todos los ramos siempre me pedían ensayos, y siempre nos pedían ensayos sobre reflexión de estrategias. Siempre, siempre, siempre íbamos... un caso teórico nos ponían y ensayo de ¿cómo resolver eso? Yo creo que eso me ha ayudado bastante, porque en las reflexiones tanto del primer Portafolio como del segundo, me ha ido bien... como es solamente reflexionar del error o ¿por qué se sucedió?, yo creo que eso me ha ayudado bastante como... como estrategia que me enseñaron en la U. Y haber... el Marco de la Buena Enseñanza utilicé, y lo otro, ocupé material... me acuerdo eh... ¿de qué era? era una bibliografía me acuerdo del... de un ramo que tenía, que tenía que ver con Lenguaje y Comunicación, pero como abordar el tema de los cuentos, me acuerdo de eso. No me acuerdo específicamente que era. Era como un extracto de un libro, y eso me acuerdo que utilicé para como... para organizar las clases, pero te mentiría sinceramente, a esta altura no me acuerdo cual era el libro, pero me acuerdo que saqué un libro de una bibliografía que me pasaron la otra vez sobre los cuentos, y la utilicé como para abordarlos. Eso.

63. Perfecto, profesora.

64. ¿Identifica usted aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos? De identificarse, ¿cuáles aspectos destaca y de dónde provienen?

65. E: Ya. Haber... ¿acompañamiento?... acompañamiento podría ser el Colegio de Profesores, porque el Colegio de Profesores puso eh... hizo un curso gratuito... ¿me escucho bien?

66. Sí, la escucho perfectamente.

67. E: ¿Me escucho?

68. Sí, muy bien.

69. E: Ah... ya, es que justo se me había apagado como la cámara.

70. Eh... el Colegio de Profesores puso un curso gratuito para los profesores que dábamos el Portafolio. Eran unas clases semanales, y eran varias, entonces te permitía ir desarrollando el Portafolio y después ellos te hacían una retroalimentación de lo que llevabas, y te iban asesorando y guiando en la... en la elaboración de este Portafolio. Ese fue como el acompañamiento. Eh... también otro acompañamiento que tuve fue de amigas de la escuela, que yo no considero como colegas, más amigas eh... bueno, del grupito con el que me junto, que me ayudó bastante, me asesoró, escuchaban mis cosas, me guiaban ahí con algunos ítems. Entonces en ese tema, así como eh... de compañía... amigas me asesoraron y me ayudaron. Pero a nivel de escuela no, no hubo, no hubo mucha preocupación, sino que seguía yo con la misma carga horaria, las mismas responsabilidades a nivel de escuela. No, yo solamente diría esos... esos dos: el Colegio de Profesores y profesoras amigas po', las que me ayudaron, eso.

71. Perfecto, profesora.

72. ¿Qué le parece la página web y la plataforma DocenteMás? Si nos pudiese hablar sobre su experiencia al utilizarlas.

73. E: ¿Qué te puedo decir? Haber, no, no me resultan útiles y, de hecho, algunas cosas que tenía dudas eh... las... las pregunté por... por correo, que ellos también te dan la opción de mandar correo, y nunca me respondieron. Entonces las veces que tuve dudas, tuve que... que llamar. En ocasiones me respondieron y en otras no, entonces es como bien ambiguo y malo el sistema. No, no me gustó mucho. Y de hecho también en la plataforma tienen eh... ejemplos de cómo eh... realizar cada parte del Portafolio, por ejemplo, en las planificaciones, en las evaluaciones, en las actividades, en las planificaciones, etc., pero encuentro que eran

muy generales y además eh... muchas veces no solamente correspondía como a mi especialidad, sino que daban ejemplos diversos -por ejemplo- ¿no sé? para el... para el ejercicio de planificaciones vamos a poner un ejemplo de una planificación de un profesor de música, para eh... la parte de la clase grabada vamos a poner un ejemplo de la profesora de artes, para las reflexiones vamos a poner un ejemplo del profesor de lenguaje, entonces como que no había algo a lo mejor propio de tu especialidad, sino que eran ejemplos diversos, distintos, y no todos los profesores aplicamos las mismas estrategias y los mismos tipos de evaluaciones, entonces no me sentí como muy... muy acompañada, y no sentí mucha respuesta pronta y óptima de este servicio que aplica el Portafolio.

74. Profesora, ¿qué importancia le atribuye al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente?

75. E: Sinceramente no, no lo encuentro relevante. No encuentro que... que me haya ayudado a mi formación, a mi trayectoria. No lo encuentro importante en términos como teóricos, académicos, de trayectoria, no...para nada. Pero si a lo mejor -para que estamos con cosas- como me fue bien, también me subió las lucas, entonces eso fue como la relevancia, pero más allá, no, no.

76. Claro, se vio favorecida en ese sentido.

77. E: Sí, pero solo en ese aspecto.

78. Perfecto.

79. A partir de su experiencia, ¿cuál o cuáles han sido los aspectos de este proceso evaluativo más útiles para su práctica docente?

80. E: O sea, lo único que me aportó fue de que eh... como apropiarme más de... de los planes y programas. Yo te puedo decir que desde que di el primer Portafolio, ahora yo encuentro que no... me manejo mucho más, mucho más. Con el primer Portafolio avancé bastante y con este otro ya yo creo que toda la experiencia, los cuatro años que pasaron y

ahora me volvió a tocar, yo ya me manejo, me manejo súper bien, al revés y al derecho. De hecho, muchas veces me preguntan a mi cosas, porque no... ya como que siento que me los apropié ya, de... de tantas veces que los he tomado. El tema de la reflexión también es relevante, ya que te permite evaluar tu propio desempeño, e interrogarte. Por otra parte, el poder reflexionar sobre el alcance de tu ejercicio como profesora, en los aprendizajes de los estudiantes, eso lo valoro mucho.

81. En esta misma línea, ¿qué aspectos cree que no han sido tan significativos o relevantes para su labor pedagógica?

82. E: Uh... lo que yo encuentro que no me aportó mucho fue la parte de la clase grabada, porque la clase grabada es una clase que tú haces todos los días, es una clase más eh... no tiene nada de maravilloso. Es una clase común, que tú haces con los niños y... no encuentro que me haya aportado mucho, porque -de hecho- en la parte de después... cuando te entregan a ti los resultados, te entregan este cuadernillo de cómo te fue... esta hojita eh... también no sale específico, el conocer en qué erré o en que estuve bien. Te habla de modo general, entonces no, no hubo como una gran respuesta al hacer este ítem, de hecho, yo lo eliminaría. No hay como eso... no, no lo encuentro como una gran contribución lo de la clase grabada.

83. Okay, profesora.

84. ¿Usted cree que los instrumentos evaluativos en cuestión consideran y otorgan relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y reflexión entre pares, de acuerdo a lo señalado en la Ley N°20.903?

85. E: Haber ¿cómo, no entendí? Escuché entrecortado.

86. ¿Usted cree que los instrumentos evaluativos, es decir, el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, consideran y otorgan relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y reflexión entre pares, de acuerdo a lo estipulado en la Ley N°20.903?

87. E: Pero ¿ese ítem?

88. Ese ítem, y los instrumentos en general. Si usted cree que... que ¿les dan relevancia a las prácticas colaborativas, al diálogo y a la reflexión entre pares?

89. E: Yo encuentro que no, a nivel general. No le da relevancia... claro, este ítem se... está ahora para ver si también... te ayuda en tu proceso, te suben puntos, pero no lo encontré con... con mucha relevancia eh... a mí me fue bien en la parte de trabajo entre pares, este trabajo colaborativo, pero no lo encontré como con mucha relevancia. Es como un ítem aparte, o sea, si quiere lo hace, si quiere no lo hace, y no influye en tu proceso. Para mí no... no fue significativo.

90. **Entiendo, profesora.**

91. **¿Considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos) y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día?**

92. E: Ah... ¿me puede esperar un poquito?

93. **Sí, no hay problema.**

-Se interrumpe la entrevista durante 2 minutos y 16 segundos, por requerimiento de la hija de la entrevistada-

94. E: Ya, ahora sí... disculpe.

95. **No se preocupe, ¿le repito la pregunta?**

96. E: Sí, por favor.

97. ¿Considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación, es decir, el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, en consecuencia, el tramo del Desarrollo Profesional Docente asignado, se condice con su desempeño profesional en el día a día?

98. E: Eh... o sea, yo creo que sí, en parte porque yo creo que cada año que uno pasa en la escuela va aprendiendo, va a... de hecho la misma gente que va llegando te pide tu... tu experiencia, te pide que lo ayudes con algunas cosas, entonces claro. Si yo lo veo como de manera objetiva, podría decir que sí se coincide con... con lo que llevo en la escuela, con lo que llevo aprendido, con el... el tramo yo creo que igual uno... trabajando ¿no sé? en esto como ya te había dicho, yo creo que uno como profesor tiene que seguir eh... fortaleciendo sus prácticas, seguir estudiando, pero yo creo que igual los tiempos siempre... yo he encontrado que los tiempos cada vez como que uno va siendo mayor, va teniendo más responsabilidades cada vez, que cuesta más, sobre todo yo, que ahora soy mamá, como que cada vez me cuesta más estudiar. Como que antes lo pensaba y ahora ¿no sé? lo veo lejano, a mí me cuesta demasiado organizarme.

99. **Ajá.**

100. Profesora, ¿considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento profesional de un docente?

101. E: Haber... ¿cómo?, explíquemelo otra vez, que no le escuché muy bien, por mi hija que está hablando.

102. **Sí, no hay problema.**

103. ¿Si usted considera que los resultados obtenidos en ambos instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento profesional de un docente?

104. E: Ya, ya te entendí. Ahora... ahora si eh... mira, yo obviamente, yo considero que... no debería importar. O sea, todos lo hemos dicho, de que este proceso no es objetivo, es subjetivo. También depende muchas veces si tú estás con tantas cosas para elaborar el Portafolio, si estás pasando por un proceso ¿no sé? horrible eh... influye mucho en cómo vas a elaborar este Portafolio. Entonces este Portafolio muchas veces no, no coincide como lo que es uno como profesor, ya... yo así lo veo. Pero con respecto a tu pregunta, yo consi... yo creo que como... como está funcionando la escuela, muchas veces ellos te tienden a valorar mucho más de acuerdo a como te ha ido en tu proceso evaluativo, porque... porque a modo personal, a mí en la escuela no me pescan mucho. A mí... nadie habla conmigo, pero las veces que me he evaluado, me han felicitado, me han salido abrazos de gente que nunca me habla, que ha pasado al lado mío, ni me pescan, pero llegan esos resultados y todos me saludan, me preguntan cosas o de repente hasta me han calificado. Yo he escuchado: “no, pregúntale a ella, porque ella sabe. Ella es seca, porque a ella le fue bien en la Evaluación Docente”, pero yo... yo considero que no importa mucho la evaluación. Como te digo, depende de muchos factores, pero yo en la escuela he notado que... que sí, que mucha gente se deja llevar por el resultado o como te va en el Portafolio. A mi parecer, así funciona la cosa.

105. Perfecto, mira eh... de acuerdo a su experiencia, ¿considera que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje?

106. E: Sí, es una carga que se adhiere al trabajo que uno hace.

107. ¿Por qué?

108. E: Una carga adicional, porque si fuera un proceso formativo, no estaría calificado de la manera en que está. Ahora -o sea- si te va bien, te permite seguir en el sistema. Si te va mal, te tienes que generar una práctica, y no solamente eso, sino que, si te vuelve a ir mal, probablemente salgas del sistema. Si después no subes de tramo, probablemente también salgas del sistema, entonces no debería ser así. Yo encuentro que debería... a lo mejor como

dice la palabra, ser un proceso formativo, en qué... en qué... en el sentido que, si a la persona le va mal, que siga con el mismo sistema, o sea, que siga trabajando, que la persona vaya a un curso de perfeccionamiento en donde se siga perfeccionando, pero nunca sacarla del sistema o nunca bajarle las lucas o no dejarla progresar para que gane un poco más. Yo encuentro que eso no debería ser así, para mi parecer, porque se juega con las ilusiones de las personas, con los años que dedicaron a estudiar pedagogía.

109. Profesora, en retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos evaluativos, considerando el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos?, ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados?

110. E: Es que no le escuché, porque se cortó... se me quedó como pegada.

111. **¿Ahora?**

112. E: Sí, ahora volvió, la puedo ver.

113. **Okay.**

114. En retrospectiva, cuando se ha encontrado participando de este proceso evaluativo, ¿cuál ha sido su expectativa respecto a futuros resultados de los instrumentos evaluativos, pensando en el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos?, ¿se plantea obtener resultados óptimos, con el propósito de demostrar el cumplimiento de estándares del desempeño profesional esperados?

115. E: O sea, sinceramente, sinceramente, yo las veces que me ha tocado el proceso eh... he tratado de hacerlo lo mejor posible eh... para no volver a evaluarme, porque todos sabemos que el proceso eh... te lleva mucho tiempo. Hacerlo es una carga más, es tiempo adicional, te estresas mucho, es mucho trabajo. Entonces yo de verdad, las veces que me he evaluado, nunca he pensado, así como: ya, si lo hago bien, me va a subir, no sé po', mi

suelo, o si lo hago bien, me van a reconocer en la escuela. No, nunca lo he visto en ese sentido. Siempre lo he visto como ya, si me va bien, voy a descansar cuatro años. Siempre lo he visto así, son cuatro años más que no voy a hacer esto, no lo voy a ver, no lo voy a volver a experimentar, no voy a tener que ir a cursos de perfeccionamiento, no voy a... no van a pasar muchas cosas. Entonces siempre he pensado desde esa mirada de que, si lo hago bien, en cuatro años más se va a volver a repetir eso.

116. Profesora, ¿considera posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad?

117. E: Yo creo que tienden a ir por ese lado, pero... no... no son como tan objetivos como te había dicho, porque he sabido de muchas personas que yo considero que son expertos, son secos en lo que hacen, llevan tantos años trabajando, tienen una... una cantidad de años que han ido acumulando, tienen tanta experiencia, entonces yo no puedo creer que a esa gente le ha ido mal ponte tú, o que de repente esa gente ha dado el Portafolio y después cuando ha tenido que hablar con el sistema para que le vuelvan a revisar su Portafolio, después les va bien. Entonces yo encuentro que este proceso es como subjetivo. No, no creo que está encaminado a lo que quiere. Yo creo que todavía está en proceso de revisión y todavía hay cosas que cambiarle al sistema, para que de verdad; a lo mejor, sea para nosotros una experiencia y un aporte para lo que estamos haciendo en el día a día en la escuela.

118. Perfecto.

119. ¿Considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillada influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros/as docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional?

120. E: ¿Me puede repetir la pregunta? No escuché bien.

121. Sí, ¿considera que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos, o bien, el tramo profesional en el que se encuentra encasillada influye en la visión que tiene el equipo directivo y otros/as docentes del establecimiento educacional en donde trabaja, respecto a su desempeño profesional?

122. E: Sí, incide totalmente.

123. ¿Por qué?

124. E: Sí. Yo encuentro de que ellos se dejan mucho influir con el resultado, mucho... mucho, mucho. ¿Por qué te lo digo?, porque yo cuando llegué eh... de repente me decían - ponte tú- vas a trabajar con este profesor o tienes que ir con tal persona, tienes que hacer este tipo de trabajo, y muchas veces eh... hablaban el tema de los resultados. Ponte tú, me acuerdo de que una vez tuve que ir a trabajar con la "XX" y me habían dicho que claro, que esa profesora con la que iba a trabajar, estaba en tal proceso eh... me iba a ir excelente, iba a aprender muchas cosas, porque era Destacada. O de repente me tocaba ir con el "XX", con otro profesor de otro ramo, y también lo mismo: "sabes que, tienes que ir a trabajar con él, hacer esto y esto otro, pero él te va a guiar, porque él es Destacado". Entonces escuchaba mucho esto de la palabra Destacado, siendo que cuando yo ingresé -sinceramente- no sabía nada del sistema. No sabía que me tenía que evaluar, entonces ahí recién me empecé a interiorizar y vi que muchas veces la visión que tiene el equipo directivo de ti, es con respecto a los resultados.

125. A propósito, ¿cree que los resultados obtenidos en el Portafolio y en la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos y, consecuentemente, el tramo del desarrollo profesional pueda influir en la continuidad laboral de un/a profesor/a?

126. E: Yo creo que sí, porque he sabido de casos sobre todo de personas que no están en planta, son a contrata, que les ha ido mal en el Servicio Local, y esas personas por alguna razón mágicamente han sido... no han continuado, no han continuado, y no es porque ellas

quieran, sino que les dicen que no siguen el próximo año. Entonces yo creo que la permanencia en la escuela muchas veces tiene que ver también con este resultado, porque ellos van calificando como estuvo tu desempeño, pero también como estuviste en la evaluación. Ellos siempre quieren tener como los mejores profesores entre comillas, entonces para ellos, un profesor que está bien catalogado, es una persona que no solamente trabaja bien en clases, sino que también una persona que le siguen los... los resultados de la evaluación.

127. Profesora, en relación a su carga horaria, ¿considera que los plazos destinados para el cumplimiento del desarrollo de los módulos que conforman el Portafolio, sumado a la preparación para el desarrollo de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos son suficientes?

128. E: No, no son suficientes. De hecho, yo he pedido tiempo en la escuela para realizar los procesos, porque no me da, sinceramente eh... y nunca me dan los tiempos. De acuerdo a mi carga horaria, cuando he estado desarrollando estos instrumentos de evaluación, avanzando en ellos, siempre estoy justa... justa respecto a los tiempos, casi al límite, y la única forma de poder cumplir con lo que se pide, es hacerlo fuera de mi jornada de trabajo. Y... fuera de mi jornada laboral, no es que solo me enfoque en completar el Portafolio o estudiar para la Prueba eh... sino que también eh... como todo profesor, tengo que preparar mis clases, hacer el material eh... mil cosas relacionadas con la escuela.

129. **Claro.**

130. Profesora, ¿qué fortalezas y debilidades usted considera que presenta el Sistema de Reconocimiento, respecto al desarrollo profesional docente?

131. E: ¿Fortalezas?... yo te podría decir que... como... en el caso mío, es que te permite de repente... que refuerces como a lo mejor algún área en que tú te encuentres débil. Por ejemplo, yo en mi caso eh... como te decía antes, yo encuentro que no estaba muy apropiada a lo mejor con los planes y programas, pero una vez que empecé a trabajar en la escuela y se me empezó a pedir en el Portafolio que lo aplicara, que eligiera, que seleccionara, que

buscara, que hiciera esto y esto otro, me empecé a apropiarme mucho más de eso. Entonces yo ahora me manejo, pero al principio no era mucho, ahora como ya todos los días los utilizó y además aparte en esta plataforma, que es en donde se completa el Portafolio, y el instrumento en sí, que es algo mucho más oficial, como que sí o sí, me... me apropié, me exigí y... y lo he sabido cumplir. Respecto a las debilidades, siempre lo he visto como en el tema emocional, porque te estresa mucho. Hay mucha exigencia y, como ya te he dicho; para mí, en verdad, una persona que se evalúa eh... y le va mal, para mí eh... no importa tanto, porque muchas veces el Portafolio no refleja tus años de experiencia, tus ganas, tus aprendizajes. No, no lo refleja, pero –lamentablemente- yo he visto que el equipo directivo de la escuela y no solamente el equipo directivo, sino que muchos docentes te ven de acuerdo a tu tipo de evaluación. Entonces eso no... no debería ser así. Ellos te categorizan en algún tramo, según como te esté yendo en un momento en particular, no se considera el contexto ¿y si lo llegasen a considerar?, no se nota, porque tú no sabes quién te está evaluando. Entonces para mí no debería ser así, y eso es una debilidad... una debilidad, porque tú le pones tanto empeño a esto, te quita tanto tiempo y también te estresa mucho, entonces.... yo también, por eso... como te decía, lo veo desde el lado emocional, porque es un proceso muy agobiante y estresante.

132. **Perfecto.**

133. **Profesora, ¿considera que los criterios que emplean para corregir las evidencias que se envían, aseguran una corrección objetiva y confiable?**

134. E: Mira eh... las rúbricas que utilizan para revisar lo que uno envía no, no son publicadas y –sinceramente- no, no son confiables, porque finalmente si uno trabajara igual como en el aula... en el aula también te piden que para un buen proceso de enseñanza aprendizaje tú tienes que mostrar la rúbrica a los niños: “saben, yo voy a trabajar con este tipo de rúbrica, o este tipo de escala se va a utilizar”. Tú hablas con los niños, y ellos van acercándose y conociendo los instrumentos que los van a evaluar, de hecho, eso mismo te evalúan ellos... ellos esperan que uno haga eso. En cambio, acá no. Acá te dan como alguna pregunta o alguna orientación de lo que te van a evaluar o lo que te están exigiendo, pero no te dicen: “esta es la rúbrica, te vamos a pedir esto y esto otro, que contemple la planificación, o que contemple

la clase grabada, o que contemple el trabajo colaborativo”. No te dan nada, los publican después, al año siguiente. Entonces eso debería a lo mejor ser más transparente, para que uno también vaya mejorando las cosas que te van a pedir, para que uno a lo mejor pueda satisfacer con eso ese tipo de necesidad... lo que te van a pedir, y tú puedas cumplirlo.

135. Según su opinión, ¿cuál es la forma ideal en que se debería evaluar el desempeño profesional de un docente?

136. E: Según mi opinión... creo que una forma ideal en que evaluarán mi trabajo eh... que... es que fueran los evaluadores a observarte a la escuela. Me gustaría que hicieran como una especie de evaluación ahí eh... que vieran tus clases, que conocieran el contexto donde te mueves, y supieran el porqué de tus planificaciones, evaluaciones, actividades, porque uno generalmente realiza adaptaciones, acorde a los ritmos y estilos de aprendizajes. Por lo mismo, quizás... deberías enfocarte en otros objetivos durante ese período y no en los que te imponen ellos. Yo sé que eso es lo que se espera, pero uno en ocasiones debe dedicar más tiempo a reforzar algunos contenidos, y te sientes con la presión eh... por así decirlo, de avanzar, para cumplir con tu evaluación, porque de eso depende el resultado y el... el tramo.

137. Perfecto, profesora.

138. ¿Hay algo más que le parezca relevante mencionar sobre este proceso evaluativo y que no hayamos abordado durante la entrevista?

139. E: No, nada. Yo encuentro que se abordó todo lo del proceso evaluativo.

140. Muchas gracias por haber querido participar en esta entrevista, y por el tiempo que destinó.

Anexo 6. Protocolo de grupo de discusión, perfil docente.

Protocolo de grupo de discusión perfil docentes

Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Objetivo general de la investigación a lo que contribuye el grupo de discusión:

Comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir las características que otorgan los/as profesores/as al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, y a los instrumentos de evaluación que lo conforman (Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos), a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.

- Describir las dificultades y facilidades que los/as profesores/as otorgan al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

- Identificar la importancia que los/as profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carrera Docente.

- Identificar las tensiones que atribuyen los/as profesores/as en torno al proceso evaluativo estipulado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Perfil: Los/as informantes claves corresponden a profesores/as de enseñanza básica y media que ejercen docencia en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, cuya carga horaria es de 40 horas aproximadas. Consecuentemente, se encuentran ingresados/as en su totalidad al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, habiendo participado en años anteriores, o bien; durante el presente año del proceso evaluativo. Cabe mencionar, que los instrumentos de evaluación contemplados en la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente inician su aplicación durante el año 2016. Por tal motivo, los/as profesores/as podrán haber participado del proceso desde esa fecha hasta la actualidad, entendiéndose que son evaluaciones de carácter anual.

Al ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se les asigna a los/as profesores/as un determinado tramo profesional. Así pues, la trayectoria comprende cinco tramos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II, además de un tramo provisorio denominado Acceso. En efecto, los/as informantes claves se encuentran asociados a los cinco tramos expuestos (No se considerará el tramo provisorio), a fin de conseguir aproximarnos a una comprensión exhaustiva del fenómeno en estudio.

Duración aproximada del grupo de discusión: Mínimo 1 hora/ máximo 1 hora y 30 minutos.

Al inicio: Para empezar, tendrán lugar las correspondientes presentaciones. Se mencionará y explicará el objetivo general y objetivos específicos de la investigación, el propósito de ésta y duración aproximada de la técnica, además de asegurar confidencialidad a los/as docentes participantes. De presentarse dudas respecto a la investigación, se ofrecerá el tiempo requerido para disiparlas, a fin de favorecer la comprensión, haciéndoles saber a los/as informantes claves que durante todo momento de la técnica de investigación tendrán la posibilidad de realizar preguntas para aclarar sus dudas. De igual modo, se debe tener en cuenta que el consentimiento informado ha sido leído y firmado previamente de forma digital, atendiendo al contexto de pandemia actual, por ello, ha tenido la oportunidad de informarse sobre la investigación y del grupo de discusión del cual participará. Se alude al consentimiento informado, estableciendo las condiciones de confidencialidad y difusión de

la información, precisando que posteriormente el registro será transcrito. Luego, se procede a realizar el grupo de discusión.

Vale señalar, que el grupo de discusión se llevará a cabo a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio. A su vez, se empleará la aplicación de grabación de un teléfono móvil, con la finalidad de resguardar la calidad del audio, frente a problemas técnicos que pudiesen surgir. Al comenzar la grabación, se datará fecha y hora de la sesión, y se solicitará a cada uno/a de los/as informantes claves su nombre, título profesional, nombre del establecimiento educacional en donde se desempeña, comuna en donde se ubica la institución educativa, carga horaria aproximada y años de experiencia profesional. Dichos datos fueron omitidos en la posterior transcripción, asegurando la confidencialidad de las opiniones de los/as informantes claves.

Guion temático: Previamente se realizó un guion temático en virtud de los objetivos de la investigación, para que los discursos se manifestaran de la forma más amplia y profunda posible en relación al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Los temas considerados son:

-Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, entendido como un proceso evaluativo.

-Instrumentos de evaluación y sus características:

- Portafolio profesional de competencias pedagógicas (Ley 19.961 Sobre Evaluación Docente y Ley 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente).
- Instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (Ley 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente).

-Dificultades y facilidades atribuidas por el/la profesor/a al proceso evaluativo.

-La importancia que el/la profesor/a le atribuye al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carreta Docente.

-Informe de Evaluación Individual: Resultados y consecuencias de la evaluación.

-Tensiones que emergen de las formas de evaluación.

Durante la realización del grupo de discusión: La técnica de investigación cualitativa a realizarse es el grupo de discusión, dado que posibilita la construcción de significados por medio de una situación grupal discursiva, recabando en las experiencias, sentidos, valoraciones, saberes, entre otros, en relación al fenómeno en estudio. Mediante la intervención inicial se enunciarán los objetivos de la investigación, prosiguiendo con la comunicación de temas, para dar paso al fluir discursivo del grupo.

Tabla 6. Preguntas y objetivos a los que contribuyen

Objetivos específicos	Preguntas asociadas	Observaciones
Identificar y describir las características que otorgan los/as profesores/as al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, y a los instrumentos de evaluación que lo conforman (Portafolio y Prueba de conocimientos específicos y pedagógicos), a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo.	<p>1.-Sistema de reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente ¿Cómo significan el proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos, atendiendo a sus consecuencias en la trayectoria profesional, a partir de la experiencia como evaluado/a?</p> <p>2.-Enfocándonos en los instrumentos de evaluación, ¿en qué consiste el Portafolio de competencias pedagógicas? ¿qué evalúa? ¿dónde y cómo se completan los módulos que lo integran?</p> <p>3.-Y la entrevista por el/la evaluador/a par ¿qué le parece?</p> <p>4.-En cuanto a la corrección del Portafolio ¿quiénes se encargan de la</p>	La pregunta número 1 resulta fundamental para los propósitos de la investigación, ya que posibilita un acercamiento comprensivo y holístico sobre el fenómeno en estudio. Asimismo, las preguntas 2-3-4-5 y 6 permiten a los/as informantes claves ahondar en los instrumentos de evaluación que conforman el Sistema de Reconocimiento.

corrección y qué criterios se emplean para asegurar una corrección objetiva y confiable?

5.-Respecto a la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos ¿qué evalúa? ¿cómo ha sido su experiencia al desarrollar este instrumento evaluativo?

6.-¿Qué opina sobre el Informe de Evaluación Individual? ¿cómo repercute en la práctica pedagógica?

Describir las dificultades y facilidades que los/as profesores/as otorgan al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

7.-¿Qué aspectos facilitaron su participación en este proceso evaluativo? ¿qué aspectos crees que se podrían mejorar y cómo?

8.-¿Identifica aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y pedagógicos?. De identificarse, ¿cuáles aspectos destaca y de dónde provienen?

Las preguntas 7 y 8 permiten que los/as informantes claves profundicen en torno al proceso evaluativo, adentrándose en las facilidades y dificultades que le atribuyen, a partir de la experiencia como evaluado/a.

Identificar la importancia que los/as profesores/as le atribuyen al proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos en la Carreta Docente.

9.-¿Qué importancia le atribuye al proceso evaluativo estipulado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente?

10.-¿Considera que haber participado del proceso evaluativo en cuestión ha aportado a su desempeño profesional? ¿por qué?

Las preguntas 9-10 y 11 son planteamientos globales, que persiguen cubrir el objetivo específico, recabando en la importancia otorgada al proceso evaluativo.

11.-¿Cuáles son los aprendizajes más relevantes asociados a su participación en este proceso evaluativo?

Identificar las tensiones que atribuyen los/as profesores/as en torno al proceso evaluativo estipulado en

12.-¿Considera que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en

Las preguntas 12-13 y 14 permiten que los/as profesores/as participantes se adentren en las

el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.	el reconocimiento profesional de un docente?	tensiones vivenciadas durante el proceso evaluativo estipulado en la Ley 20.903.
	13.-De acuerdo a su experiencia, ¿considera que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje? ¿por qué?	
	14.-¿Considera posible concebir los instrumentos evaluativos que conforman el Sistema de Reconocimiento como mecanismos de control y garantes de calidad? ¿por qué?	
Al final	15.-En base a su experiencia como evaluado/a ¿considera que el proceso evaluativo debiese incorporar algunos cambios? ¿por qué?	Por último, se plantea una pregunta más general, con la finalidad de que los/as informantes claves expresen conclusiones sobre el fenómeno en estudio. Por su parte, la pregunta 16 permite conseguir propuestas referentes a evaluaciones de desempeño individual aplicadas a docentes, basadas en sus experiencias al participar del proceso evaluativo.
	16.-Según su opinión, ¿cuál es la forma ideal en que se debería evaluar el desempeño profesional de un docente?	

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Después del grupo de discusión: Se agradece nuevamente a los/as informantes claves por su asistencia, destacando la relevancia de sus opiniones para los propósitos de la investigación. Por último, se consulta a los/as participantes si presentan alguna pregunta o duda sobre el proceso, finalizando así, la grabación del audio. Se identificará el archivo del audio con el tipo de técnica cualitativa (Grupo de discusión) y el perfil de los/as convocados/as (Docentes), para ser transcrito a la brevedad.

Anexo 7. Documento de consentimiento informado para grupo de discusión, perfil docente.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente

I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado/a a participar en la investigación cualitativa Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Su objetivo general persigue comprender los significados que atribuyen los/as profesores/as de enseñanza básica y media que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes del Servicio Local de Educación Pública Barrancas, al Sistema de Reconocimiento para la progresión en la Carrera Docente, a partir de sus experiencias en este proceso evaluativo. Usted ha sido invitado/a porque cumple con los criterios requeridos para la investigación, tales como: Ser docente de enseñanza básica o media, ejercer docencia en algún establecimiento cuya dependencia recaer en el Servicio Local de Educación Pública Barrancas y, en efecto, estar ingresado/a en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pudiendo haber participado desde el año 2016 hasta la actualidad del proceso evaluativo (Portafolio y Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos).

La investigadora responsable de esta Tesis es Camila Olivares González, estudiante del Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en dialogar en torno al proceso evaluativo contemplado en la Ley 20.903. Para ello, se realizará la técnica de investigación cualitativa de grupo de discusión, a la cual se le invita a participar. El grupo de discusión tendrá una duración de mínimo 1 hora/ máximo 1 hora y 30 minutos aproximadamente, y se llevará a cabo a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio (Ésta se podrá interrumpir y o retomar en cualquier momento). A su vez, se empleará la aplicación de grabación de un teléfono móvil, con la finalidad de resguardar la calidad del audio, frente a problemas técnicos que pudiesen surgir. Posteriormente, el registro del grupo de discusión será transcrito en su totalidad.

Riesgos: Esta investigación no presenta riesgos para usted, profesor/a, de ningún tipo.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que favorecerá la comprensión de evaluaciones de desempeño individual que influyen en la trayectoria profesional, significadas por sus protagonistas, en este caso, docentes.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta Tesis, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Por su parte, se informa que se identificará el archivo del audio con el tipo de técnica cualitativa (Grupo de discusión) y el perfil de los/as convocados/as (Docentes), para ser transcrito a la brevedad, siendo guardado por la investigadora responsable durante el periodo de desarrollo de la investigación.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, si usted lo desea y solicita podrá contar con una copia del registro del grupo de discusión, del cual participó.

Datos de contacto: Si requiere más información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la estudiante responsable de este estudio Camila Olivares González, al correo camila_1600hotmail.com y/o al teléfono +56940960048.

II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio Sistema de Reconocimiento: significados que atribuyen los/as profesores/as de establecimientos educacionales del Servicio Local de Educación Pública Barrancas al proceso evaluativo contemplado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: Santiago, _____

Correo electrónico para la devolución de la información: _____

Este documento consta de cuatro páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo 8. Grupo de discusión.

Grupo de discusión N°1

Duración del grupo de discusión: 1 hora, 19 segundos.

Palabras que no se entienden: “(mm:ss)”

Interrupciones: *-cursiva-*

Nombre y apellido de persona: “XX”

Moderador/a: **-En negrita-**

Camila Olivares, estudiante de Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile.

Observaciones

El grupo de discusión se realizó a través de la aplicación Zoom, dejando registro mediante grabación de la sesión, para luego obtener el audio. La hora acordada para la aplicación de la técnica de producción de datos fue decisión de los y las informantes claves, en función de sus compromisos laborales. En este grupo de discusión participan:

-Docente 1, cuya participación en el proceso evaluativo es obligatoria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Cerro Navia (SLEPB).

-Docente 2, cuya participación en el proceso evaluativo es voluntaria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Cerro Navia (SLEPB).

-Docente 3, cuya participación en el proceso evaluativo es obligatoria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Lo Prado (SLEPB).

-Docente 4, cuya participación en el proceso evaluativo es voluntaria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Lo Prado (SLEPB).

-Docente 5, cuya participación en el proceso evaluativo es obligatoria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Pudahuel (SLEPB).

-Docente 6, cuya participación en el proceso evaluativo es voluntaria, desempeñándose en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Pudahuel (SLEPB).

Fecha: 18 de noviembre de 2021

Hora: 18:30

1. Buenas tardes, profesores. En primer lugar, agradezco la disposición de cada uno de ustedes a participar de esta instancia. Para iniciar, me gustaría que pudiesen referirse al Sistema de Reconocimiento eh... por lo mismo, ¿qué les parece el proceso evaluativo que posibilita la progresión de tramos, atendiendo a sus consecuencias en la trayectoria profesional, a partir de sus experiencias como evaluados y evaluadas?

2. Docente 1: Haber... yo me he evaluado una vez, hace como dos años atrás. Primero hice el Portafolio, me costó bastante completarlo, porque había cosas que no entendía bien. Eh... mejor dicho, las entendía, pero... tenía mucha inseguridad, tenía miedo de hacerlo mal y que me fuera mal. Después, di la prueba. Para la prueba estudié, pero la encontré muy difícil.

3. En cuanto a la pregunta, creo que las evaluaciones son necesarias, pero... las consecuencias que tiene en los profesores no me parecen, porque hay aspectos del sistema que deben ser mejorados... deberían haber mejorado hace rato el tema este de... de la retroalimentación, pero no lo hacen.

4. Docente 5: Mira, yo me he evaluado una vez, el año 2016, que fue... mi segundo año. Ahí yo di el Portafolio, desarrollé este Portafolio y también realicé a final de año esta prueba de conocimientos específicos y pedagógicos que se le llama.

5. Yo la primera vez que di esta evaluación, mis resultados fueron bastante buenos, pero eh... yo llevaba pocos años trabajando en la escuela, entonces eso me impedía poder avanzar a un tramo más... más avanzado por así llamarlo.

6. Mira eh, este... este proceso evaluativo como tú le llamas que... que implica que uno desarrolle este Portafolio durante eh... un período, creo que son dos tres meses que te dan de plazo y... y luego a final de año realizar esta prueba es bastante complejo porque el Portafolio implica varias labores que uno tiene que cumplir, es mucha dedicación. Es un proceso también bastante estresante porque yo quería que... que me fuese bien. Entonces, recuerdo que le destine mucho tiempo a las distintas tareas que tenía, ya. Entonces como le digo, para

mí fue un proceso no fácil, fue un proceso difícil, que implicó eh... que yo como le digo, le destinara bastante tiempo.

7. Docente 6: Concuero con lo que mencionan, es un proceso difícil para todos nosotros, porque requiere tiempo.

8. Okay, entonces para... para llevar a cabo eh... para prepararse no cierto para la rendición de esta prueba y también realizar este Portafolio ¿implica tiempo? ¿implica tiempo de parte de ustedes?

9. Docente 2: Sí, por supuesto. Implica bastante tiempo, porque son varias las tareas que uno debe desarrollar durante un período, ya. Y tienes que cumplirlas, porque vas trabajando en una plataforma en donde hay plazos. Para la prueba lo mismo, uno debe revisar el temario, en donde básicamente te enuncian los contenidos en diez hojas más menos y... y uno debe averiguar sobre ellos, para después estudiarlos. Entonces, ¿en qué momento uno hace eso?

10. Docente 4: Si po', además es usual escuchar decir a personas externas a esta profesión de que los profesores no quieren o tienen miedo a ser evaluados, a que les observen las clases, y un sinfín de cosas que no... no son ciertas. Nunca he oído que un profe de acá se haya opuesto a ser evaluado, al contrario, siempre han tratado de hacerlo bien... asisten a cursos eh... cuando se han hecho, pero... lo tormentoso es que no hay tiempo para avanzar y hacer una buena evaluación, que refleje plenamente tu trabajo.

11. Docente 3: Además, no falta el que dice que ¿cómo es posible que no nos queramos evaluar, pero siempre estamos dispuestos a evaluar a los estudiantes?... pero una cosa es evaluar formativamente, ya que necesitamos estar informados acerca de los progresos de nuestros niños eh... porque a partir de eso, determinamos aspectos de nuestra práctica que... que tenemos que cambiar o incorporar nuevas estrategias... no se po', pero jamás está... hay un rechazo a ser evaluado. Sí, la evaluación no es para nada mi gusto, no... no me gusta, por el hecho de preparar algo, cuando deberían evaluar nuestro trabajo diario, que observen nuestras clases, que... revisen nuestras planificaciones eh... nuestras pruebas eh... pero esto

consiste en hacer pega extra y, más encima, uno debe hacerlo bien, para poder seguir trabajando y subiendo de tramo.

12. Docente 5: La evaluación no está como contextualizada a lo que uno va viviendo en nuestro liceo eh... no es como... Yo me acuerdo que decían: “no, pero van a haber charlas en donde te van a orientar”. No tuve como alguien que me acompañara, así como que me guiara. Tenía mi compañera de trabajo que ella si había hecho la evaluación y de voluntad propia, así como que me respondía algunas dudas. Recuerdo que las charlas eran como muy generales eh... y tanta... eran como dos cosas que te presionaban porque ya después que terminé el Portafolio tuve que ponerme a estudiar para la prueba. Entonces, te puedo decir que no tuve alguien que me orientara realmente. Yo lo encontré como que no hay un apoyo, uno está sólo tratando de salir adelante, tratando de entender cómo hacerlo correctamente, porque uno necesita trabajar y lo que menos quiere es poner en juego la pega, por una evaluación.

13. Docente 2: Yo creo que en este caso se conjuga un trabajo extenuante y una evaluación extenuante, por ende, lo que genera eh... es estrés.

14. Docente 6: Por supuesto, es estresante saber que debes rendir bien, porque si lo haces mal, determina tu futuro, y son momentos claves, por ejemplo, es una clase la que te graban y si no te la juegas en ese preciso momento, fue... no hay una nueva oportunidad hasta tu siguiente evaluación, porque es un proceso muy cuadrado. En mi caso, cuando me grabaron, yo me había preparado mucho, muchísimo, pero ocurrió que un niño se sentía mal, y debí ocuparme de él, y tratar de seguir, porque en 40 minutos tienes que hacer magia para cumplir con todas las cosas que te evalúan... que recordar las normas, activar conocimientos previos, hacer el inicio, mencionar varias veces el objetivo, que... que explicar el contenido, hacer una actividad desafiante eh... tienes que conseguir que un estudiante se equivoque y que otro le pueda corregir y explicar, porque eso lo consideran... además tienes que hacer un cierre potente en cuanto a preguntas, son muchas cosas las que debes cumplir en tan solo 40 minutos, entonces tú debes preparar eso, es imposible no prepararlo. Cuando finalizó mi clase, estaba agotadísimo y sintiéndome mal, porque sentía que no lo había hecho bien. Más

encima, después el camarógrafo te muestra unos minutos para que tú veas si tiene alguna falla técnica, pero la verdad es que me sentía tan mal, que no fui capaz de concentrarme y escuchar lo que me decía *-risas-* y recuerdo que los niños se acercaron a mirar, jurando que iban a salir en la tele. Tuve que explicarles que no era así, que el video era para que me evaluaran a mí.

15. Docente 3: Me pasó lo mismo *-risas-*. Los chiquillos creen que la grabación es para la televisión, de hecho, su... el comportamiento de ellos cambia rotundamente, no son los mismos de siempre. Cuando me grabaron, había un silencio... tuve que tratar de revertir eso, ya que necesitaba que participaran eh... opinaran, porque ellos son muy activos, pero estaban muy callados eh... temerosos. En resumidas cuentas, es súper estresante, por... porque son muchas cosas las que tienes que manejar.

16. Docente 1: Claramente, en todo momento de la evaluación... en el Portafolio, debes estar alerta, preocupado de no dejar escapar nada. Eh... tener en cuenta que como uno es un trabajador, tiene obligaciones que son prioridad, porque si no tienes un memo. Y... y angustia saber que tienes que completar el famoso Portafolio, que tienes que... que hacerlo bien, ¿en qué tiempo? Obviamente que en la casa, porque olvídate de hacerlo en la pega, eso es imposible... imposible.

17. Enfocándonos en los instrumentos de evaluación, ¿en qué consiste el Portafolio de competencias pedagógicas? ¿qué evalúa? ¿dónde y cómo se completan los módulos que lo integran?

18. Docente 3: El Portafolio reúne distintas tareas relacionadas con lo que uno eh... hace como profe. Hay que planificar, hacer una clase, una prueba o... otro instrumento, eh... hay que reflexionar sobre los resultados de los estudiantes.

19. Docente 1: Es eso. Se completa en la plataforma, se tiene que entrar con una clave y ahí tienes que ir completando. Yo siempre escribo en un Word y cuento los caracteres, entonces después lo pego en la plataforma y me ha servido mucho, porque una vez me puse a escribir,

pero durante un buen rato no apreté el botón guardar y no me lo guardó, nada de nada, fue una pérdida de tiempo.

20. Docente 2: Sí, si uno decide avanzar ahí, debe tener en cuenta eso, de estar siempre guardando todo... no... no dejar pasar mucho rato, porque no lo guarda.

21. Docente 6: Antes no se hacía en la plataforma, era a papel. Yo me pongo en el lugar de los profesores más mayores... es difícil para ellos, porque algunos podrían ser evaluados excelentemente, porque son excelentes maestros, pero... pero algunos no se manejan mucho con la tecnología, y tienen que recurrir a otros. Por lo mismo, yo siempre estoy dispuesto a ayudar a mis colegas... uno tiene que ayudarse y... creo que hay mucho compañerismo y solidaridad en este proceso, entre nosotros mismos. Si uno revisa en internet eh... en Facebook, hay grupos de ayuda, en donde los profes escriben sus preguntas, y otros profes les contestan en base a sus experiencias, a lo que han vivido eh... algunos comparten preguntas de la entrevista o de pruebas de años anteriores, así nos vamos ayudando, no queda de otra.

22. Docente 5: Eh, sí, comúnmente una sale adelante gracias a la ayuda que recibe de sus compañeros de trabajo, aunque siempre hay personas más individualistas, a las que les interesa destacar eh... brillar solas y este modelo premia eso eh... porque es una evaluación individual y cada uno debe arreglárselas solito para mejorar sus condiciones. Para mí, fue bastante estresante porque como te señalé, yo quería que... que me fuese bien. Entonces, como te digo, lo primero que hay que realizar es el Portafolio y, el Portafolio tiene distintas tareas, distintos módulos que se le llama, que uno debe desarrollar. Entonces eso... eso conlleva que uno le destine mucho tiempo, mucha preparación, que uno tenga que... que leer, en este caso, el Marco para la Buena Enseñanza, que se supone que igual los profesores lo conocemos, pero... hay que recurrir a él, de forma constante, para... para poder redactar lo que se te solicita, ya. Y por su parte, también el desarrollar la prueba es bastante tensionante, porque... previo a... a realizar la prueba, se publica un... un temario ya, un temario bastante extenso que yo lo descargué, tuve que ir desarrollándolo. También había mucha incertidumbre. Yo di la evaluación el año 2016 que... que era esta nueva evaluación docente

por así decirlo, en donde eh... había nuevos... había nuevos módulos, como el módulo de trabajo colaborativo. La prueba también era distinta, entonces era... era un desconocimiento también. Yo nunca antes había participado de este proceso, por lo mismo eh... era... era harta incertidumbre, no fue fácil, no fue fácil.

23. Mira, bueno, ambos... ambos instrumentos siento que evalúan cosas distintas. Por una parte, claro, en el Portafolio tú tienes que redactar en cuanto a una... una clase. Tienes que planificar una clase eh... tienes que realizar también una evaluación, ya. Eh, tienes que adjuntar... adjuntar la evaluación... entonces, lo que evalúa el Portafolio en sí, tiene que ver por el área como pedagógica y también de contenido que uno debe... debe manejarlos po' para eso hay que centrarse mucho también en el curso en el cual te están evaluando en... en los planes y programas eh... y remitirte harto también a lo que es un manual que se publica, porque ahí están las indicaciones eh... en mi caso, ese año yo tuve que eh... planificar varias clases sobre la asignatura de matemática. Entonces, tuve que... tratarlo de hacer de la mejor forma posible eh... utilizando como te dije el Marco para la Buena Enseñanza y también los planes y programas de esa asignatura eh... también. Eh... al realizar el Portafolio, hay una clase grabada, y la clase grabada eh... yo la debí hacer de otra asignatura que era de lenguaje y comunicación. Por lo mismo, también debí prepararme harto en... en ese aspecto.

24. Docente 4: Conuerdo plenamente, no es un proceso fácil y exige preparación eh... no es algo que lo puedas hacer a la ligera. En mi caso, sentí que no entendieron mi contexto, no le prestaron atención, pese a que uno debe referirse a las consideraciones que uno siente que podrían influir en la evaluación y... como es cada cuatro años, yo tuve que quedarme encasillada durante cuatro años en el tramo que me asignaron. Y en estos años uno aprende mucho más, esto de las clases online uno ha tenido que desarrollar más habilidades en cuanto a cómo uno ejerce la labor docente, aunque ya... yo puede saber cómo una materia enseñarla de una forma, pero enseñarla en clases online es completamente distinto, entonces como eh... y eso yo me destaco, que he tenido esa capacidad de ir como cambiando, de ir renovando, de ir aprendiendo en estos dos años. Yo he aprendido más que en la universidad, he realizado harto trabajo colaborativo y ahora yo me doy cuenta que lo que yo hacía no era trabajo colaborativo, pero uno tiene como esos conceptos, como que no... si con tal que nos juntemos

es trabajo colaborativo, pero en la práctica no po', uno... ambos profes tenemos que estar como involucrados... como ahora hay equipos de aula, por lo menos en mi colegio, entonces estamos casi todo el día... planificamos todas las semanas, casi los veo más a ellos que a mi pareja, entonces... entonces es otra la dinámica.

25. Docente 5: Harto trabajo ahora.

26. Docente 4: Sí, harto... harto... harto trabajo. Imagínate ahora yo venía de una planificación y al terminar debo volver, para finalizar ese asunto.

27. Docente 2: ¿Hasta tarde?

28. Docente 4: Y estoy de las 06:00 en pie, entonces mi jornada es bastante extensa, y tengo un chiquitito, mi hijo, que al menos me lo pueden ver ahora.

29. Docente 2: Ha sido complicada esta pega en estos dos últimos años.

30. Y la entrevista por el evaluador par, ¿qué le parece?

31. Docente 5: Por lo que he leído, se supone que la entrevista debería ayudarnos, porque es dialogar con un par, una persona que se dedica a lo mismo que uno, pero en la práctica siento que no es eso, no es eso.

32. Docente 1: Se concierta la entrevista en la escuela eh... puede ser durante o después de la pega, depende harto de los tiempos del profesor que te va a entrevistar. Estas personas deben entrevistar a varios, a veces en un mismo día. Yo tenía muchos nervios antes de empezar con la entrevista, porque... eh... hay preguntas que son de conocimiento público, las puedes descargar de la página eh... pero la entrevista incluye otras que no po', pero -esas preguntas- en algunos casos, están en circulación.

33. Docente 2: Claro, las preguntas llegan de una u otra forma, porque hay personas que tienen acceso a ellas y tienen la voluntad de compartirlas.

34. Docente 3: Como dijeron, la entrevista se vende como un diálogo, pero sabemos que no es así, porque... los... las respuestas deben ser acorde a... como decirlo, no se puede decir cualquier cosa. Uno debe referirse a algunos aspectos y, si no los mencionas, la respuesta no será eh... del todo buena.

35. Docente 6: Mencionar que hay muy buenos evaluadores que... se ponen en el lugar de uno y logran amenizar el momento, pero... eh... hay también otros que se centran en su trabajo, es lógico eh... también se entiende y simplemente hacen las preguntas. Uno contesta de acuerdo a lo que cree, refiriéndose a lo que realiza cotidianamente eh... uno debe ejemplificar bastante y argumentar lo que está diciendo. El entrevistador escribe las cosas que vas diciendo eh... creo que eso es complejo eh... porque... no escriben todo, me imagino que escriben lo que ellos encuentran relevante y que realmente concuerda con lo que se debería decir.

36. Docente 4: Siento que lo que dices coincide con mi experiencia eh... no escriben todo lo que uno dice. La profe que me entrevistó andaba con unas hojas. Creo recordar que anotó mis datos eh... ahí estaban las preguntas y había un espacio en donde escribió lo que le dije, mis respuestas. Entonces eh... es eso, preguntas que uno debe contestar... pero uno tiene que... debe prepararse, estudiar eh... tener en cuenta el Marco para la Buena Enseñanza en todo momento.

37. En cuanto a la corrección del Portafolio ¿qué les parece?

38. Docente 4: Hay profesores que reciben una capacitación y en el verano trabajan revisándolos eh... pagan por eso. Tengo entendido que hay ciertos requisitos eh... lo típico, contar con tal experiencia.

39. Docente 6: Claro, la corrección es en base a unas rúbricas, pero... igual depende de la persona que revisa y utiliza la rúbrica. Deben revisar cada una de las evidencias subidas, es bastante trabajo.

40. Docente 5: La revisión es en base a las rúbricas. Conozco profesores que han trabajado corrigiendo portafolios y dicen que deben ceñirse a los indicadores de la rúbrica, es decir, se cumple o no.

41. Docente 1: El proceso de corrección es el adecuado, pero eso no quita que a veces uno tenga dudas, y no lo digo por la revisión en sí, eh... porque no dudo del trabajo de las personas que trabajan en eso, sino que eh... se consideran indicadores que uno desconoce, entonces eh... si uno conociera todo lo que ellos esperan, uno se esmeraría y cumpliría con eso, pero no se conoce a cabalidad.

42. Docente 3: Buen punto, siento que deberían ser claros y dar a conocer las rúbricas que utilizarán, es justo y necesario. Tenemos más que claro que debe haber transparencia al momento de evaluar eh... me refiero a que la persona que está siendo evaluada debe conocer eh... saber lo que se considerará, debe tenerlo claro.

43. Docente 2: Eso debería modificarse. También deberían ser claros y detallar en los manuales que puntos debemos cumplir para salir destacados, porque eso no sale.

44. Docente 3: Sí, eso no lo dan a conocer y deberían hacerlo. La verdad, no entiendo porque omiten esa información en el manual. Todo está dado para que uno salga Competente, pero salir Destacado es lo mejor eh... como esperan que uno pueda demostrar el desempeño máximo, cuando ni siquiera lo detallan eh... eso no está bien, no me parece.

45. Respecto a la Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos ¿qué evalúa? ¿cómo ha sido su experiencia al desarrollar este instrumento evaluativo?

46. Docente 5: Haber eh... la prueba que... que la rendí a final de año, eran contenidos... eran contenidos de las asignaturas. Yo soy profesora de educación básica, entonces debí preparar como te digo este temario, porque estaban como... era un temario bastante amplio. Entonces, yo tuve que desarrollarlo y eran contenidos específicos de... de lenguaje, de matemática, de historia y ciencias naturales. También habían preguntas en... en la prueba que... que guardaban relación como con... con la didáctica, con las formas de enseñar eh, orientadas también otras, como al tema de evaluación. En síntesis, se enfoca en lo que es más... más pedagógico y también como contenidos más disciplinarios.

47. Docente 1: No me acuerdo mucho de la prueba, pero en sí, había como harta lectura eh... y siempre quedaba en dos, como en dos alternativas y era sistemático quedar en dos alternativas, y decía: puede ser esta y así fui descartando. No sabía si me iba a ir bien o mal, incluso cuando salí fue como... no puedo creer lo pésimo que lo hice, menos que inicial voy a salir, pero de los años no me acuerdo como en específico lo que me preguntaron.

48. Docente 6: La prueba se centra en recabar conocimientos muy pero muy específicos, de ahí yo creo que deriva su nombre *-risas-*. Me parece que está bien, cumple su objetivo, pero eh... es muy... demasiado larga y como que no hay mucha organización durante el día que se toma eh... yo llegué mucho antes al colegio que me asignaron para darla eh... busqué la sala, pero no... no partió a la hora, porque muchos profes llegaron tarde, parece que no encontraban la sala eh... uno se sentaba y debía abrir la prueba eh... sacarla de una bolsa y me acuerdo que algunos tenían una prueba que no, no tenía nada que ver con lo que hacían eh... como decir eh... no se po', eras de lenguaje en segundo ciclo y la prueba era de primer ciclo, entonces la persona que vigilaba, tenía que llamar a otro encargado, discutían el tema y... y los minutos pasaban, entonces en verdad no sé a qué hora empezamos por fin a realizarla y si de verdad se cumplió el tiempo que estaba fijado.

49. Docente 2: En mi caso, debo admitir que entre en una crisis de nervios en plena prueba, es que había estudiado muchísimo, no con tanta anticipación, pero sí eh... en los últimos días me había esforzado mucho. Entonces eh... la cosa es que inicio la prueba, comencé a leerla y como dijeron antes, sentía que todas las alternativas podían ser correctas... el tiempo pasaba

y muchos profesores se levantaban de sus puestos y se retiraban, y quedábamos muy pocos y me faltaba demasiado. Empecé a desesperarme y a la vez tratar de controlarme y hacer algo, porque eh... tenía que irme bien en eso. Me puse a contestar eh... escribir en las preguntas abiertas y después traté de contestar las otras y finalizó el tiempo eh... rápido me puse a traspasar las respuestas a la hoja y... y la entregué no más, pero de que lo pase mal, lo pase mal. A la salida, muchos profesores hablaban de que la habían encontrado muy difícil, entonces no era yo no más, era un sentir generalizado.

50. Docente 4: Sí, la prueba es difícil, pero siento que es necesaria. Si uno estudia, se prepara, es imposible que te vaya mal. Tiene muchas preguntas eh... y preguntas sobre contenidos propiamente tal y otras más eh... preguntas que tenían que ver con seleccionar el indicador de evaluación correcto o la estrategia correcta eh... pero la parte de contenidos me recordó cuando di la PSU, porque... tienes que resolver ejercicios matemáticos, de todo un poco en primer ciclo, pero no pensado en lo que uno enseña, sino que bastante avanzado, es como una PSU.

51. Docente 3: La prueba es compleja y creo que se debe a que... es súper decisiva en este proceso y hay que asegurar obtener una buena letra, así poder eximirte después de darla de nuevo. De la prueba depende que uno pueda avanzar... lo... hay que tener en cuenta que en ciertos tramos estás en la obligación de avanzar, sino no sirve y quedas fuera, entonces eso da un poco de impotencia... a mí me gusta estudiar y todo, superarme, pero es difícil trabajar y más encima estar obligado a rendir eh... participar obligatoriamente de esto, porque para la mayoría no es una opción, tienes que hacerlo. En mi caso, tengo una compañera que hace unos años atrás lo estaba pasando muy mal, porque su mamá estaba grave, envió documentación para que le creyeran, aun así, no le suspendieron eh... tuvo que hacerlo igual, y eso da mucha rabia, a mí me dio rabia y eso que no era yo la afectada, pero falta empatía eh... es un proceso poco humano y distante, porque uno no sabe quién está detrás de esto.

52. Docente 6: Exacto eh... uno no sabe bien a quien recurrir.

53. ¿Qué opina sobre el Informe de Evaluación Individual? ¿cómo repercute en la práctica pedagógica?

54. Docente 4: ¿Es lo que entregan con... con los resultados?

55. Docente 1: Sí, ese mismito.

56. Docente 4: Es un chiste *-risas-* tiene... aparece tu puntaje y si saliste básico, competente, etc. Cuando digo que es un chiste es porque no ayuda y es repetitivo... le... les entregan lo mismo a todos los profesores eh... uno no puede mejorar después, no se puede, porque no hay claridad de lo que hiciste mal eh... me retracto eh... sale en que fallaste, pero no hay una solución o cómo deberías haberlo hecho.

57. Docente 6: Claro, ahí falla, porque la idea de esto es que tú profesor, tú profesora identifiques tus fortalezas y errores. Que puedas trabajar en los aspectos que no están bien eh... y en la evaluación siguiente demostrar un avance, un progreso, eso entiendo yo.

58. Docente 3: Es eso, pero como dicen, si no proporciona eso, como piensan que uno va a mejorar.

59. Docente 5: Mira eh... en cuanto al desarrollo del Portafolio, efectivamente, cuando me hicieron entrega de... de mis resultados, se me entregó a mí, un informe en donde se detallaba por cada uno de estos módulos por así decirlo, se especificaba al lado mi nivel... ya, si era... eh insuficiente, básica, competente o destacada. Claro, en la mayoría de... de mis... bueno, en la mayoría de éstas... la mayoría de estas tareas, mis resultados fueron buenos y al final se encontraba como un comentario, pero era un comentario muy general, yo no sentí que me aportara mucho en mis prácticas futuras, lo sentí como un comentario bastante estandarizado. No era como específico a lo que yo había hecho, ya. Y, al realizar también la prueba me enviaron después los resultados, y me enviaron como el porcentaje de logro de acuerdo a las asignaturas, porque como te digo, en el caso de la prueba yo, al ser profesora de básica eh... había una parte que correspondía a lenguaje, otra a matemática, otra a historia y otra a

ciencias naturales, pero eso... en definitiva te puedo decir que yo sentí... sentí que los comentarios o la información que me entregaron no me permitió enriquecer como mucho mis prácticas. Era... era un comentario como bastante simple y bastante breve y... no me entregaba quizás orientaciones que yo pudiera poner en práctica para mejorar aquellas cosas que no fueron evaluadas de la mejor forma.

60. Docente 2: Yo sentí que la retroalimentación fue adecuada a como lo que yo había como presentado, porque en las planificaciones como que soy muy creativa y en eso yo destacaba, como que tenía lo máximo, y en lo otro era como que lo tenía malo. En eso sí sentí que faltó un comentario eh... yo hubiese valorado que me entregaran algún consejo para mejorar. En cuanto a las reflexiones, en donde hay que redactar fallé, porque debo admitir que yo no soy buena como redactando ni a lo mejor poniendo los términos bonitos eh... soy como más de práctica eh... un fallo mío, y sé que tengo que trabajar en eso, pero me cuesta, porque tampoco es que en mi día a día lo ponga en práctica eh... trabajar haciendo clases como profe limita un poco que uno pueda perfeccionarse en otros ámbitos, porque es muy absorbente. Tampoco es que ellos me dijeran que estaba mal redactado, es algo que yo sé que debo fortalecer, porque así puedo plasmar mejor mis ideas eh... porque básicamente me catalogaron, pero no había una justificación que me permitiera entender mis fallos.

61. ¿Qué aspectos facilitaron su participación en este proceso evaluativo? y ¿qué aspectos se podrían mejorar y cómo?

62. Docente 1: Haber... eh... es un proceso súper estructurado y en la plataforma encuentras el manual, un documento con los objetivos que tienes que utilizar, el Marco para la Buena Enseñanza. Ingresas a la plataforma y está todo muy organizado. Sí, siempre uno tiene dudas y ahí se complejiza todo, porque es un proceso despersonalizado. Para la prueba lo mismo, puedes obtener el temario eh... pero si algo te genera duda, cuando llamas, te atienden como muy rápido y no hacen más que leerte lo mismo que aparece en las páginas, entonces no ayudan en nada.

63. Docente 5: Como señalé, ambos instrumentos yo siento que tienen que ver con las labores que todos los profesores realizamos, pero... pero al saber que tú estás siendo evaluado, a ti igual te inseguriza, ya. Y, eh... respecto por ejemplo al Portafolio, el Portafolio tú lo completas en una página... en una página que se llama docentemás. Entonces ahí, tú tienes que completar ciertos espacios, ya que son de... de estos módulos, que tienen ciertos caracteres. Entonces, tienes que preocuparte mucho de lo que tú redactes para que calce en el espacio que se solicita ahí. A veces, después tienes que acortar la idea que escribiste, entonces no es un proceso como tan... tan creativo. Me imagino también que... que se solicita eso para que él que revise eso, tenga como un punto en común, ya. Respecto a la prueba de conocimientos específicos y pedagógicos, como dije, son preguntas muy específicas eh... son de selección múltiple, entonces tú debes escoger la alternativa correcta y me parecía que... muchas de las respuestas eran muy... muy similares como dijeron hace un rato. Había que discriminar mucho para poder identificar la respuesta correcta. Entonces, no es una prueba tan sencilla, ya. Yo la encontré bastante extensa para el tiempo, no me acuerdo exactamente ahora cuanto fue el tiempo que me dieron para desarrollarla, pero recuerdo que se me paso volando. O sea, encontré que era una prueba bastante extensa, tenía dos preguntas que... que eran preguntas abiertas y había que desarrollarlas bien y... y en una... prácticamente había que... que planificar una clase, plantear un objetivo eh... detallar las actividades que desarrollarías. Entonces, destine también mucho rato a responder esas preguntas. El tiempo yo creo que, a mí quizás, me jugo un poco en contra.

64. En cuanto al Portafolio, entre las dificultades que yo quizás encontré, fue que yo a veces tenía dudas, ya. Es normal que cuando uno está realizando cualquiera evaluación, surjan dudas eh... cuando mis estudiantes tienen dudas, yo siempre les... les imploro que me las consulten. Cuando yo era estudiante y tenía alguna duda en una prueba, yo se las consultaba a los profesores, pero -en este caso- cuando yo tenía dudas, yo llamaba a un número que aparecía creo en una página web que... que está relacionada con esta evaluación, en donde uno completaba este Portafolio. Llamaba y claro, me contestaban inmediatamente, una respuesta muy cordial, pero... pero siempre era como remitase a la página tanto del manual y... igual mi duda seguía permaneciendo. O sea, no me la aclaraban, y eso a mí... hacía de que yo... de que mis dudas siguieran permaneciendo. Creo que las facilidades que yo te

puedo encontrar, es que efectivamente se relacionan con las prácticas que uno hace. O sea, tiene que ver con lo que uno enseña. Las labores que te piden cumplir guardan estrecha relación con lo que uno como profesor hace en el día a día.

65. Docente 3: La dificultad es que se hace complejo compatibilizar el trabajo y la evaluación, porque lo queramos o no, todos esperamos salir bien... tener buenos resultados, pero nuestro trabajo diario es cansador eh... terminas hastiado de todo, agotado.

66. Docente 6: Completamente de acuerdo eh... todos queremos hacerlo bien, porque es rico tener buenos resultados y saber que lo estamos haciendo bien con nuestros estudiantes eh... que está la base eh... que le estamos ofreciendo a nuestros niños lo que se merecen. En este aspecto, la evaluación debería ser más práctica, in situ y no tener que estar preparando algo con tanta parafernalia, en el caso de la clase. Es necesario que nos evaluemos, pero hay ciertos elementos que no me parecen.

67. Docente 2: Lo que facilita esto es contar con compañeros que ya se han evaluado y están dispuestos a dar consejos o a... ayudarte a cumplir con todo, porque es necesario que lo que uno escribe se entienda, que las actividades que se... se describen, se entiendan realmente, por... por eso se hace necesario que alguien te ayude y de su opinión.

68. Para la prueba eh... sólo sirve revisar el temario. También sirve revisar los textos del Mineduc eh... los del estudiante para leer los contenidos, porque entran contenidos de distintos cursos, no sólo en los que uno enseña eh... eso.

69. Docente 4: Bueno, lo positivo es que uno de cierta manera tiene que tener una evaluación externa. Uno no eh... yo creo que es parte como eh... del aprendizaje, de cómo uno va eh... ejerciendo su labor y además que estamos con sujetos de derecho. Si yo sé que mis clases son malas y estoy impartiendo clases, tengo que... tengo la obligación de mejorar. Yo digo que tenemos que evaluarnos, pero la forma no es la adecuada, yo creo que debe ser más... más situacional, o sea, a lo mejor del colegio eh... contextualizada. Debería ser más de comunidad podría decirlo y que de ahí se ejerciera, porque la idea es que todos vayamos

cambiando po' y esto es como tan separado, más encima un año evalúan a unos y después al otro año a otros, además no son muy creativas estas personas que supuestamente tienen el conocimiento y los estudios.

70. Docente 3: Eh... obviamente, yo me tuve que basar en el Marco para la Buena Enseñanza. Yo lo descargué, lo imprimí eh... lo utilicé demasiado al igual que los programas eh... te puedo decir que... que son los elementos bibliográficos que yo más utilicé. Claro, la formación pedagógica, al haber estudiado yo pedagogía, recordar contenidos sobre todo eh... aspectos relacionados a evaluación, me sirvieron mucho para poder llevar a cabo el desarrollo tanto del Portafolio como de la prueba. Otra de las cosas que yo creo que facilitó mucho mi participación, fue el consultar con colegas que estaban desarrollando este mismo proceso -o bien- ya habían participado de la evaluación docente anteriormente, eso yo creo que a todos nosotros no ha servido. A mí, eso me ayudó muchísimo, el poder consultar a ellos, preguntarles a lo mejor ciertas cosas, como debía hacerlo, porque como te digo, cuando yo tenía dudas y llamé, si mal no recuerdo, como dos veces a un número que aparecía en la página web de docentemás, me decían que yo tenía que leer página tanto del manual. Entonces, en muchos de esos casos yo recurrí a profesores, a compañeros míos que... que trabajaban ahí, en la misma escuela, y que habían dado antes esta misma evaluación.

71. ¿Identifican aspectos vinculados al acompañamiento y apoyo durante el desarrollo del Portafolio y la Evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos? De identificarse, ¿cuáles aspectos destacan y de dónde provienen?

72. Docente 3: Yo recibí acompañamiento únicamente de mis compañeros de trabajo eh... profes que les tocaba evaluarse igual que yo, y de otros que ya lo habían hecho y te aconsejan. Entonces... siempre son bien recibidos esos consejos o esos tips que a ellos les resultaron.

73. Docente 4: En mi caso, no... como te digo, de la voluntad de mi amiga no más, que ella tuvo la experiencia y me decía "XX" estudia, "XX" la prueba es difícil, y yo no, si no puedo... no tengo tiempo, tengo que hacer la clase de mañana, tengo que hacer esto... nunca tenía tiempo, entonces uno igual tiene que dedicarse. Yo me acuerdo que tenía que escribir y

era como tan poco creativa que llegaba y escribía, y después era como: a usted le quedan como 1.500 caracteres por completar, entonces si uno no tenía el don de la palabra, que cosa querían que pusiera, entonces también me pedían una habilidad de la escritura que yo no soy tan buena escribiendo, entonces no... no encuentro que sea... no hubo un acompañamiento, una orientación eh... de una institución eh... como del colegio. Yo me acuerdo que iban a hacer charlas, me inscribí como a una eh... se supone que me llegaría un correo, pero nunca me llegó, entonces como que quedé en la nada... esperando ahora de nuevo otra evaluación.

74. Lo otro... sentía que lo que hacía en... para la evaluación... las clases, no sé po'... no eran lo suficientemente buenas para lo que ellos querían. Sentía que tenía que hacer mucho más de lo que hago habitualmente y eso eh... me sentía muy insegura y ansiosa.

75. Docente 6: El acompañamiento uno lo recibe de sus cercanos... compañeros de trabajo.

76. Docente 1: Por supuesto, los que te guían son finalmente profesores al igual que uno, que están en la misma situación o ya han pasado por esto.

77. Docente 2: Ahora es... es posible encontrar también videos en YouTube en donde te van explicando las partes del Portafolio eh... hay grupos en Facebook eh... también hay personas que ofrecen asesorarte o hacerte el Portafolio eh... gratis no es, pero siempre hay profes desesperados que toman esa opción.

78. Docente 5: Claro eh... como se dijo antes, entre nosotros nos ayudamos, ese es el apoyo mayor.

79. ¿Qué importancia le atribuyen al proceso evaluativo estipulado en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente?

80. Docente 3: Es importante porque es decisivo a nivel eh... profesional.

81. Docente 6: Bueno, la importancia que le atribuyo tiene que ver con que claramente te permite avanzar en la carrera docente, te permite avanzar de tramo y eso implica que uno tenga un sueldo un poquito mejor. También permite que la gente que trabaja contigo eh... confié en ti, en tu forma de enseñar a los niños eh... yo creo que esa es la importancia que uno le asigna, porque cuando uno da una evaluación -a mí- personalmente, me gusta tener buenos resultados. Entonces, en este caso, uno sabe que... que esta evaluación afecta... afecta tu desarrollo como profesor o profesora, porque si te va mal, tienes que volver a dar la evaluación nuevamente y ahí también surge mucha incertidumbre respecto a qué hacer para poder mejorar eh... entonces creo que la importancia que yo le asigno tiene que ver con eso.

82. Docente 1: Tener en cuenta que nos beneficia económicamente, eso igual es importante.

83. Docente 4: Yo también le veo esa importancia eh... a nivel económico.

84. Docente 5: Yo también considero que uno aprende completando el Portafolio eh... así, uno ya sabe en qué consiste y está mucho más preparado para una nueva evaluación.

85. La prueba eh... estudiar para la prueba es algo que nunca está demás, siempre viene bien reforzar o aprender cosas nuevas eh... reconocer que siempre hay aspectos que tenemos que mejorar eh... lo fome es que no... la información que te aporta no es la mejor, debe perfeccionarse ese aspecto.

86. Docente 2: Yo no lo veo como un proceso al final, porque fue una evaluación y ahí quedo la evaluación. Me hicieron una retroalimentación y después nadie más me dijo: oye, tú estás haciendo esta retroalimentación... no po'... yo quede ahí, y ahora a esperar que venga otra, y voy a estar en otra situación, en otro contexto eh... me van a evaluar eh... entonces en la práctica no es de proceso.

87. Docente 3: Cierto.

88. Docente 2: Entonces lo veo así... como... como que netamente es una evaluación cada cuatro años, pero no te acompañan, no hay un seguimiento, no hay una... no busca una mejora. Es un encasillamiento, el medio para catalogarte que tan bueno o malo eres.

89. Profesores, ¿cuáles son los aprendizajes más relevantes asociados a su participación en este proceso evaluativo?

90. Docente 6: Mira, en cierto modo, yo creo que todas las labores que uno... todas las tareas que uno desarrolla tanto en el Portafolio como en esta prueba son útiles, porque tienen que ver con las acciones que todos los profesores realizan a diario, solamente que... que en este caso, hay tensión de por medio, porque uno debe cumplirlas en plazos establecidos y porque uno quiere hacerlo bien, entonces eso lleva a que uno lo haga en horas extras de trabajo eh... porque implica mayor revisión, que esté bien redactado, que las actividades sean dinámicas, sean desafiantes eh... pero eso, o sea, creo que todas... todos los aspectos fueron significativos para mí.

91. Docente 5: En cuanto a los aspectos más útiles o aprendizajes que adquirí, yo creo que fue quizás poder organizarme durante ese período. Desarrollar a lo mejor todas las labores que tenía, y que guardaban relación con las acciones que uno lleva a cabo. El poder reflexionar también... bueno, yo como profesora siempre reflexiono en torno a mis prácticas docentes, pero aquí, debía hacerlo porque lo solicitaban y creo que es un aporte, que es algo útil para la labor de todo profesor.

92. Docente 1: Pucha... haber eh... las partes que no fueron evaluadas tan bien me... me permitió identificar que hay aspectos que tenía que modificar, así que en ese sentido me ayudo a mí.

93. Docente 2: Uno aprende sobre el funcionamiento de este sistema, porque es mecánico eh... estructurado, entonces uno está preparado para la siguiente vez, ya no está en blanco.

94. Docente 4: A mí me sirvió para actualizar mis conocimientos eh... trato de hacerlo siempre, pero leí y revisé contenidos que no veo últimamente eh... porque básicamente uno se enfoca en los cursos en donde hace clases eh... entonces reforcé eso.

95. Docente 3: Destaco lo mismo eh... el Portafolio conlleva replicar lo que uno hace siempre, no... no sentí que me permitiera aprender algo nuevo eh... pero al estudiar para la prueba logré recordar cosas que había olvidado por falta de práctica.

96. ¿Consideran que los resultados obtenidos en los instrumentos de evaluación y el tramo del desarrollo profesional asignado pueda influir en el reconocimiento profesional de un docente?

97. Docente 4: Yo creo que los resultados que uno obtiene y el eh... el tramo en que uno está eh... influye en el reconocimiento profesional, por el hecho que buenos resultados dan a entender que estamos frente a un profesional excelente eh... eso es lo que quiere dar a entender este sistema, pero sabemos que no es así eh... eso no necesariamente se cumple.

98. Docente 5: Bueno eh... la lógica de este sistema, que es estandarizado y punitivo hace que... genera que en las comunidades educativas eh... se deteriore la confianza hacia la labor que ejercemos, porque un profe Básico, encasillado en un tramo inicial no va a ser bien mirado eh... por así decirlo, no van a depositar grandes expectativas hacia su trabajo porque la evaluación detectó muchas más debilidades que fortalezas en su modo de trabajar y en sus conocimientos eh... para mí eso es problemático, porque ese profesor puede sentirse afectado y... probablemente ese resultado se debió a otros factores.

99. Docente 6: Vinculado a lo mismo, cree que este modelo de evaluación despierta una especie de exitismo por... porque queremos que nos vaya bien eh... necesitamos tener buenos resultados, avanzar en esta carrera eh... olvidando a veces el propósito real de esto. Yo sé que debo actualizarme, debo adaptarme a nuevas circunstancias y eso lo demuestro en el día a día, y quizás no va a ser captado mediante esta evaluación y... no me hace peor profesor no haber llegado al nivel máximo.

100. Docente 1: Por supuesto, pero lamentablemente está instaurada la idea de que tener buenos resultados eh... es sinónimo de ser buen profesor.

101. Docente 3: La evaluación tiene poder eh... es determinante al momento de catalogar, porque eso hace. Relacionado a esto mismo, siento que este sistema es bastante competitivo eh... su diseño es así eh... genera comparación, competencia, desconfianza eh... eso genera. Está bien que seamos medidos, pero debería ser mucho más práctico eh... observándonos y viendo nuestro trabajo, nuestra realidad eh... nuestro contexto.

102. Docente 2: No cabe duda de que el modelo es competitivo y despierta interés por demostrar que eres bueno, premia eh... porque el mérito es premiado. Lo cuestionable es que el desarrollo profesional se ve opacado eh... el objetivo es beneficiar este aspecto, que podamos crecer en el ámbito profesional eh... pero no se ofrece mucho al respecto. Se identifican debilidades, pero uno debe encargarse de superarlas a como dé lugar, pero no hay apoyo.

103. ¿Consideran que el Sistema de Reconocimiento podría percibirse como una carga adicional de trabajo, más que una experiencia formativa y de aprendizaje? ¿por qué?

104. Docente 1: Es una carga de trabajo eh... se añade a lo que ya hacemos.

105. Docente 6: Algo vas a aprender del proceso, pero eso no quita que sea trabajo extra y obligatorio.

106. Docente 4: Es un período muy estresante y angustiante cuando estás evaluándote, porque se juntan muchas cosas.

107. Docente 2: Sí, es muy estresante.

108. Docente 5: No creo que sea una experiencia formativa, porque nadie te ayuda eh... cada uno hace su evaluación. Al final, te dan el resultado, pero no hay un seguimiento... de ver si mejoraste o si te dio lo mismo.

109. Docente 3: Cuando a uno le toca evaluarse es difícil, porque debes seguir trabajando... se hace difícil dedicarse a realizar el Portafolio y estudiar, por más que quieras, además que estar en esa situación no es comprendida por todos eh... tus jefes te informan, te inscriben, pero hasta ahí no más.

110. Docente 6: Mira, yo creo que si... a lo mejor no es algo que... que se diga en voz alta, pero está claro que los directivos no se involucran mucho en el proceso, pero después ellos conocen tus resultados, porque conocen como les fue a sus profesores eh... de hecho comúnmente suelen felicitar a aquellos profesores que obtienen resultados buenos... los resultados esperados y a veces esas felicitaciones se dan de... de manera pública, entonces queda de manifiesto también que... que aquellos que participaron en el proceso y que no... que quizás no felicitaron no les fue bien, y esto sirve de argumento también para... para que ellos después puedan evaluarte eh... lo mismo tus colegas. En el caso de los profesores eh... tienden a empatizar un poco más, porque todos pasan por este proceso evaluativo en distintos años, pero la gente igual tiende a utilizarlo como medida para saber qué tan bueno eres en esto y tiende a generar como competencia, lo que ya han dicho.

111. Para finalizar, desean agregar algo más

112. Docente 2: No, muchas gracias.

113. Gracias a ustedes, por su colaboración.