



ESCUELA DE PSICOLOGIA  
FACULTAD DE MEDICINA  
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

MAGISTER EN PSICOLOGIA SOCIAL  
MENCION EN INTERVENCIONES PSICOSOCIALES

TESIS DE MAGISTER

**Estudio Exploratorio de las Representaciones Sociales  
de la Evaluación de Desempeño Docente en Profesores  
de Educación General Básica pertenecientes a  
Establecimientos Municipalizados de la Comuna de  
Valparaíso**

Autora: Magaly Del Carmen González Martín

Prof. Patrocinante: Domingo Asún Salazar

TESIS PRESENTADA A LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA COMO  
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN  
PSICOLOGÍA SOCIAL

Abril, 2010  
Valparaíso, Chile



ESCUELA DE PSICOLOGIA  
FACULTAD DE MEDICINA  
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

MAGISTER EN PSICOLOGIA SOCIAL  
MENCION EN INTERVENCIONES PSICOSOCIALES

TESIS DE MAGISTER

**Estudio Exploratorio de las Representaciones Sociales  
de la Evaluación de Desempeño Docente en Profesores  
de Educación General Básica pertenecientes a  
Establecimientos Municipalizados de la Comuna de  
Valparaíso**

Autora: Magaly Del Carmen González Martín

Prof. Patrocinante: Domingo Asún Salazar

TESIS PRESENTADA A LA ESCUELA DE PSICOLOGÍA COMO  
REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN  
PSICOLOGÍA SOCIAL

Abril, 2010  
Valparaíso, Chile

## **AGRADECIMIENTOS**

***A Domingo,  
Por  
Habermé  
Regalado  
Las hermosas palabras que  
Acompañaron resilientemente  
Estos escritos.***

***“investigar,  
Es un acto de libertad...”  
(Asún, D., 2008)***

## TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I:	
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO II	
. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2.1. Antecedentes Generales de la Investigación	10
2.2. Delimitación y Fundamentación del Problema	14
2.3. Pregunta de Investigación	18
2.4. Relevancia de la Investigación	18
CAPÍTULO III	
MARCO INSTITUCIONAL	20
3.1. Reforma Educacional Chilena	20
3.1.1. Planteamiento Oficial de la Reforma Educacional	20
3.1.2 El Profesor en la Reforma Educativa	22
3.2 Los Profesionales Docentes	24
3.5.1 Formación Docente y Desarrollo Profesional Continuo	24
CAPÍTULO IV:	
MARCO TEÓRICO	32
4.1 Representaciones Sociales	32
4.1.1. Teoría de las Representaciones Sociales	32
4.1.2. Consideraciones conceptuales de las Representaciones Sociales	33
4.1.3. Formación de las Representaciones Sociales	36
4.1.4. Estructuras de las Representaciones Sociales	39
4.1.5. Condiciones de Emergencia de las Representaciones Sociales	40
4.1.6. Funciones de las Representaciones Sociales	41

4.2. Teoría de las Minorías Activas	43
4.2.1. Influencia Social y Conformismo	43
4.2.2. Innovación y minorías	43
4.2.3. Minorías Anómicas y Nómicas	44
4.2.4. Elementos en la Construcción de una Minoría	46
4.2.5. Influencia de la Minoría	46
4.3. Educación	47
4.3.1 Educación y Psicología	47
4.3.2 Perspectiva Crítica de la Psicología	50
4.3.3. Reseña Histórica de la Educación	51
4.3.4. Equidad de la Educación	56
4.3.5 Calidad de la Educación	59
4.3.6. Marco para la Buena Enseñanza	63
4.3.7. Currículo Oculto	67
4.3.8 Teorías sobre la Educación	70
4.3.8.1. Teoría Tradicional	70
4.3.8.2. Teoría Liberal	71
4.3.8.3. Teoría de la Reproducción	72
4.3.8. 4. Teoría de la Resistencia	73
4. 4 Programa de Evaluación de Desempeño Docente	75
4.4.1. Perspectiva Histórica	77
4.6.2. Principales Características de la Evaluación de Desempeño Docente	80
4.6.3. Situación Actual de la Evaluación de Desempeño Docente	83
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	
5.1 Objetivo General	86
5.2 Objetivos Específicos	86

CAPÍTULO VI	
MARCO METODOLÓGICO	
6.1 Perspectiva Metodológica	87
6.1.1. Tipo de Estudio y Diseño de Investigación	89
6.2. Técnica de Producción de Datos	91
6.2.1. La entrevista en Profundidad	91
6.2.2. Procedimiento General de la Investigación	93
6.3. Muestreo o Participantes	94
6.4. Definición Conceptual de Variables	96
6.5. Procedimientos de Análisis de Datos	96
6.5.1 Análisis de Contenido	99
6.5.2 Análisis de los Datos Directos e Identificación de las Unidades de Registro	99
6.5.3. Categorización y Clasificación de las Unidades de Registro	100
6.6. Condiciones éticas	102
6.7 Descripción de Resultados	102
6.7.1 Matriz de Codificación y Categorización de los Datos	115
CAPÍTULO VII	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	
7.1 Análisis Interpretativo y Discusión	156
7.2 Conclusiones	203
7.3 Líneas de Investigación	222
7.4 Propuestas de Intervención	214
RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN	216

BIBLIOGRAFÍA	218
ANEXOS	227
Entrevista I	
INDICE DE TABLAS	
Tabla N° 1 Criterios de Clasificación de las Unidades de Registro	101
Tabla N° 2 Categoría 1: Vivencia Personal	103
Tabla N° 3 Categoría 2 Develando la Evaluación Docente y el Sistema Educativo	107
Tabla N° 4 Categoría 3: Identidad Docente	111

## CAPITULO I

### INTRODUCCIÓN

En el marco de la Reforma Educacional Chilena, surge un debate educativo que reclama la atención de toda la sociedad. Este debate está centrado principalmente en los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas de rendimiento tanto nacionales (SIMCE) como internacionales (TIMMS). Al respecto, cabe mencionar que estos resultados son calificados como deficientes, fenómeno que se traduce en una preocupación permanente y un cuestionamiento a uno de los principios que sustentan la Reforma Educacional Chilena, a saber, la calidad de la educación.

Hablar sobre evaluación y calidad aplicadas a la educación dista mucho de ser una tarea sencilla. En efecto, se trata de dos cuestiones que ocupan un lugar central en el debate pedagógico contemporáneo y que involucra las miradas de muy diversos actores educativos. De evaluación y de calidad hablan hoy en día los políticos y los administradores de la educación, los profesores y sus asociaciones profesionales, los padres y madres de familia, los estudiantes. Pero aunque se sucedan muchas reuniones dedicadas a analizar ambas realidades, estamos lejos de alcanzar un acuerdo general acerca de qué sea una educación de calidad y cuáles los mejores medios para lograrla. Y es que se trata de una de esas cuestiones cuyo análisis parece *a priori* muy sencillo pero resulta ciertamente complicado cuando se intenta plasmarlo en algo más que en ideas generales (Tiana, 2006). Reconociendo de entrada esa dificultad y adoptando diversas posiciones, parecen ser las escuelas de modalidad pública, dependientes de Municipalidades las que presentan resultados en las pruebas de SIMCE que están por debajo de los resultados de las escuelas de modalidad Particular y Particular Subvencionada. Las inversiones en recursos materiales se hacen presentes en las escuelas más pobres del país, sin embargo, los problemas persisten, pese al sustancial aumento de la inversión estatal en educación. (Marcel, M. et al, 2005)

En América Latina, muchos agentes educativos consideran que para que se generen necesidades de auto perfeccionamiento continuo de su gestión en el personal docente, resulta imprescindible que éste se someta consciente y periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño (Schulmeyer, 2002). Otros actores educativos, sin embargo, obstaculizan todo esfuerzo porque se instauren políticas de este tipo, a partir de posiciones básicamente gremiales que, tratando de “proteger al docente”, olvidan el derecho de los alumnos a recibir una educación cualitativamente superior e incluso no reflexionan en el derecho que tienen los docentes a recibir acciones de asesoramiento y control que contribuyan al mejoramiento de su trabajo, lo que implica también que el proceso de selección de quienes aspiran a la carrera docente debe ser más exigente, a la par que las condiciones del maestro deben ser otras.

Como se afirmaba en la presentación del IX Congreso Español de Pedagogía, dedicado a ese mismo tema, "la calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. Nadie está en contra de la excelencia y resulta difícil imaginar una escuela o una organización satisfechas de su mediocridad" (Sociedad Española de Pedagogía, 1988:7)

En Chile, en el año 2005 se inicia el proceso de evaluación docente, siendo el Marco para la Buena Enseñanza el instrumento elaborado por el Ministerio de Educación a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación de Municipalidades y del Colegio de Profesores, el que sentará los fundamentos que representa las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo y bajo el cual será evaluado su desempeño profesional.

Existen cuatro dominios que conforman el Marco para la Buena Enseñanza y cada uno de ellos hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación hasta la evaluación y reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

Así también, en otros países de América Latina, la evaluación docente tiene diversas miradas entre las que se la considera como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores y opuesta a esta visión es considerada como proceso capaz de fomentar y favorecer el quehacer docente. (Schulmeyer, 2002)

Ambas visiones opuestas dan cuenta de una realidad no sólo en el quehacer educacional sino que a nivel personal y social. Es en esta dualidad en la que se ve enfrentado el docente y desde donde emerge la presencia de cuestionamientos y críticas al Programa de Evaluación de Desempeño, surgiendo su voz como sujeto partícipe con derecho a opinar y a descubrirse reflexivamente, lo que estaría dando indicios de que en la representación social de los profesores y profesoras de este estudio, existiría la esperanza de promover un cambio al actual sistema de educación. En síntesis, existir socialmente, ser activo y no eludir sino incluso, provocar un conflicto son condiciones necesarias para transformar los núcleos sociales.

En este sentido, esta investigación pretende develar los significados compartidos por un grupo de profesores sobre la evaluación del desempeño de su profesión docente. Se pretende, con esto, aportar al debate sobre evaluación docente desde la mirada de los propios actores del proceso de la enseñanza, con la certeza de que conocer la visión de los sujetos actores implica aproximarse a sus representaciones de la realidad, para luego, analizar cómo la dinámica produce y reproduce los modos de acción sobre la realidad. En este sentido, las Representaciones Sociales condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar y clasificar lo que vemos, experimentamos y pensamos.

## **CAPÍTULO II**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **2.1 Antecedentes Generales de la Investigación**

A inicios de los años 80, el gobierno militar de Chile (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo un financiamiento basado en el subsidio a la demanda, desafiló del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal. (De la Cuadra, 2005)

En 1990, luego de más de una década y media de políticas autoritarias y una década de economía neo-liberal, el nuevo régimen basado en una alianza política de centro-izquierda inició políticas en educación con una nueva agenda y concedió un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. La nueva agenda se centraría en objetivos de calidad y equidad en los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar. Su realización ha contado con un Estado capaz no sólo de velar por condiciones mínimas de funcionamiento de la educación (rol subsidiario), como hizo en los años 80', sino también de definir y conducir políticas de desarrollo del sector, es decir, asumiendo un rol promotor.

El régimen democrático que asumió en marzo de 1990, luego de más de una década y media de gobierno militar, inauguró un marco de políticas educacionales que abarca los catorce años que van desde ese año hasta el 2004, a través de tres períodos presidenciales y siete ministros de educación, quienes originaron e implementaron políticas orientadas por una misma visión sobre calidad y equidad de la educación,

recurriendo a un repertorio compartido de criterios de acción y aplicando instrumentos de estado y mercado similares. (De la Cuadra, 2005)

El gobierno inicial de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar los trazos más gruesos del modelo y mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. Junto con ello, fijó como norte de sus políticas el logro de una calidad considerablemente más alta y de equidad de la provisión de educación financiada públicamente. Con ello redefinió el papel del Estado en el sector: de un papel subsidiario, consistente en funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales y educativos en que la competencia por matrícula producía determinados estándares de logro y patrón de distribución social, a un papel promotor y responsable, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad. Esto último supone dos criterios articuladores del conjunto de las políticas en la educación escolar: programas integrales de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad. (Marcel, M., 2005)

El contexto político-histórico en que se origina y desarrolla la Evaluación de Desempeño Docente se enmarca en la Política de la Reforma Educacional Chilena que tuvo su origen a fines del Gobierno Militar - cuando fue diseñada en sus lineamientos generales y orientaciones estratégicas - e inicios de la reconstrucción democrática, momento en que se produjeron profundos cambios tanto a nivel nacional como internacional. Desde un contexto más general, se pasa de una sociedad industrial a otro tipo de sociedad donde prevalece el poder del conocimiento. Desde el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), surge la implantación de programas de ajuste económico que se fundan en algunos preceptos tales como el de liberar al Estado

de todos aquellos compromisos sociales que puedan implicar un aumento del déficit fiscal; del mismo modo, la estabilización de la economía debía ser el objetivo a ser alcanzado por todos los gobiernos. Estos fueron los ingredientes básicos con los cuales se construyó el recetario neoliberal surgido a partir del “Consenso de Washington”, el cual tiene como uno de sus elementos constitutivos amplias reformas de Estado. Es en este contexto que Chile se adscribe al modelo de economía neoliberal y a los acuerdos de este consenso, a partir de cual se organizan una serie de programas tecnócratas para los sistemas e instituciones capitalistas, que se insertan en nuestro país y en otras partes de Latinoamérica (De la Cuadra, 2005).

Así, la Reforma Educacional surge en un contexto de descentralización de los mecanismos de financiamiento y gestión del sistema en el que la educación se convierte en una empresa, donde los principales gestores de ella pertenecen a grupos ligados al pensamiento económico de la escuela de Chicago. Los técnicos en educación y los profesores juegan un papel muy secundario en las propuestas y su participación tiene un carácter más defensivo que propositivo (Gentili, 1990).

A fines del gobierno militar se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.), la que pretende la descentralización del currículo, es decir, cada establecimiento educativo tiene la libertad de generar sus propios planes y programas de estudio. Por otro lado, dicha Ley Orgánica crea el Consejo Superior de Educación, organismo público independiente del Ministerio de Educación que tendría la facultad de aprobar o rechazar el marco curricular del sistema escolar propuesto por el Ministerio de Educación. Dentro de este contexto, surgen iniciativas tales como: financiamiento compartido en educación y en tal sentido se observa un incremento en el presupuesto destinado al sistema. Así también, se observan esfuerzos dirigidos a mejorar su calidad y equidad, diseñando para tales efectos programas como el P. 900, MECE, PME, entre otros, que apuntan a mejorar la infraestructura física, el ámbito de lo técnico pedagógico y el perfeccionamiento docente. Sin embargo, uno de los principales problemas que enfrenta el sistema de educación son los bajos rendimientos, situación que según el

Ministerio encargado, se ha visto evidenciada a través de los resultados de la prueba SIMCE. Buscando las causas de este déficit, surge la necesidad de evaluar la práctica docente y es así que en el año 2003 se realiza una "marcha blanca" de dicho proceso evaluativo. Sin embargo, durante el año 2005 la Evaluación de Desempeño Docente comienza por ley a ponerse en práctica en forma obligatoria en el Primer Ciclo de Enseñanza General Básica. Este programa apunta a evaluar el desempeño docente de todos aquellos profesores que realizan ejercicio de su profesión en establecimientos Municipalizados dependiente del Ministerio de Educación, exceptuando los docentes que presenten certificado médico, aquellos que tienen menos de un año de práctica profesional y aquellos que están a punto de jubilar.

Los profesores de enseñanza básica y media en este último tiempo se han visto frente a esta innovación en el plano de la actual Reforma Educacional, ya que a partir del año 2005 están obligados, por ley, a someterse a la evaluación de su desempeño. En la práctica, esto significa que la mayoría de los profesores que se desempeñan en todas las comunas del país, deberán pasar por el proceso.

Durante varias décadas se trabajó en el sector educacional bajo el supuesto de que el impacto de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de éxito de los escolares era tan fuerte que muy poco podía hacerse al interior de las escuelas para contrarrestarlas en el caso de que éstas fueran negativas. En el último decenio del siglo pasado, los sistemas educativos priorizan esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en ese empeño se identificó al "desempeño profesional" como muy influyente para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar. Luego, entre las múltiples acciones que pueden realizarse para el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación del docente juega un rol importante, ya que permite caracterizar su desempeño y por lo tanto orientar las acciones encaminadas a propiciar su desarrollo futuro y constituye una vía fundamental para su atención y estimulación. (Schulmeyer, 2002)

En el contexto histórico actual, la evaluación de desempeño docente está siendo un problema social de grandes dimensiones que afecta sistemáticamente a importantes sectores de la comunidad educativa, especialmente a profesores de establecimientos municipalizados. La resistencia a ser evaluado guardaría relación con la inestabilidad laboral, dado que si los resultados son insatisfactorios y esto se repite nuevamente, posterior al perfeccionamiento, el docente debe retirarse del sistema educativo. Desde este punto de vista, la evaluación es vista como una fiscalización, y lejos queda el objetivo de “identificar fortalezas y desarrollarlas, detectar debilidades y superarlas” (Brunner, 2007). En este sentido, conocer las percepciones, ideas, creencias acerca de la evaluación del desempeño profesional de los profesores del sistema educativo de modalidad municipal, permitirá indagar en los significados y vivencias de experiencia personal incluidos en expresiones de valores, actitudes, creencias y opiniones (Banch, 1986).

## **2.2 Delimitación y Fundamentación del Problema**

Desde inicios del año 2003, el sistema educacional chileno, en lo que respecta a las escuelas y liceos municipales de Chile, comenzó a instalar y a desarrollar sus sistemas de evaluación docente. En los dos primeros años fue un proceso voluntario, sin embargo, desde el año 2005 en adelante se instala como ley. En general, la principal preocupación fue y sigue siendo la indagación de factores asociados a la eficacia escolar, no obstante, teniendo, todos la claridad de que la información siempre estaba orientada a mejorar el servicio educativo público. (UNESCO/OREALC, 1997)

Las políticas educativas tendientes a mejorar la calidad de la educación, consideran como factor principal el desempeño profesional docente y a la evaluación del desempeño profesional docente como una instancia que facilitará la labor de los profesores, en tanto tendrán la posibilidad de visibilizar su práctica educativa, para intervenir en ella con mejoras sustanciales que beneficien la calidad de los aprendizajes que enseña. Sin embargo, el discurso de las instancias evaluadoras, no siempre se

condice con lo que los profesores piensan. Efectivamente existe un grupo de profesores que comparte el discurso ministerial acerca de la evaluación del desempeño y ven en ella una forma de mejorar sus prácticas pedagógicas. Otro grupo siente este proceso como una amenaza a su estabilidad laboral. Una muestra claro de esto último es la gran cantidad de docentes que se negó a ser evaluados y que han sido sancionados, otros que han postergado el proceso, por diversas razones, y por último aquellos que por cumplir con más de treinta años de servicio optaron por jubilar. (Colegio de Profesores de Chile A.G., 2005). Cabe destacar, que el proceso evaluativo en la actualidad está siendo cuestionado por un grupo de docentes, debido a las consecuencias laborales, por un lado, y principalmente por la metodología con la que se ha llevado a efecto este proceso, que es visto por los docentes como una tarea engorrosa y agotadora para ellos, en donde el factor tiempo juega en contra en términos de los resultados de este proceso. La resistencia a ser evaluado se deja ver desde lo gremial: un número importante de profesores se niega a ser evaluado, lo que le significa abandonar el sistema escolar en caso que la edad para jubilar lo amerite, dicho trámite queda reflejado en un accionar de la corporación que promueve el compromiso escrito para dar cumplimiento a la ley.

Así también, existe una mirada del Programa de Evaluación Docente como una estrategia de vigilancia jerarquizada, que controla la actividad de los profesores y no como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento y la carrera profesional del profesorado.

Desde esta mirada de aceptación o rechazo al proceso de evaluación docente, es importante destacar el fenómeno de la Influencia Social que plantea Moscovici. Cualquier interacción social que genere un conflicto de opiniones, es susceptible de transformarse en una influencia social.

Dentro de este contexto, al momento de realizar esta investigación me posicionaré desde una Teoría Crítica de la Educación que cuestiona el discurso oficial de la evaluación que desde sus racionalidades estaría orientada al control y reproducción de

lo que la cultura dominante propone como verdad. Pues como señala Henry Giroux: *“El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente ha sido una herramienta”* (Giroux, 1990:108).

La Evaluación de Desempeño Docente, es un proceso que ha generado la movilización del cuerpo docente, a través de acciones de oposición y apoyo que si bien se expresan por medio de las instituciones oficializadas como Corporación Municipal y/o Colegio de Profesores, existe una realidad cotidiana de los profesores que se ve marcada por esta evaluación, y es aquella realidad, conceptualizada a través de las representaciones sociales que pretendo explorar en este estudio. Resulta interesante estudiar este “fenómeno” desde lo que dicen los profesores, ya que su actitud y comportamiento frente a las estrategias de la Reforma en general y a ésta en particular, se relacionan con las prácticas sociales relativas a mejorar la calidad y construir efectivamente la equidad educativa y social, que requiere un mayor desarrollo de la profesión docente.

La Psicología Educativa se encuentra con una realidad que muestra dificultades frente a una renovación generacional, contextos educativos que insisten en la supervivencia burocrática de la identidad técnica - funcionaria y con otros que buscan la innovación de una pedagogía crítica y democrática. En tal sentido, en la subjetividad de los actuales profesores se esconden rasgos propios de las etapas históricas y las identidades colectivas generadas en el pasado, hay huellas de prácticamente todas las identidades históricas operando en la construcción de la identidad profesional (Núñez, 2004).

Cabe señalar que durante este proceso evaluativo están surgiendo voces dentro del profesorado que expresan disconformidad con dicho proceso, dentro de los cuales hubo un grupo que se resistió a ser evaluado, en el año 2005. Otros, por el contrario, estuvieron dispuestos a someterse a los procedimientos de dicha evaluación. Desde esta

perspectiva, existe en la actualidad un vacío de información respecto de la Evaluación de Desempeño Docente, acerca del proceso que a partir del año 2005 se vivenció y que se ha instalado como práctica obligatoria. Ésta se constituye en la principal relevancia práctica de este estudio, que permitiría abrir al debate en torno a los significados que ellos, como actores del proceso enseñanza, construyen acerca de su rol profesional, visibilizar y comunicar sus creencias, emociones actitudes respecto de la evaluación del desempeño docente. Así también, es posible develar la relevancia teórica en torno a la Psicología Social y la Psicología Educacional; adentrarse en la realidad de un grupo de actores de la educación, conocer el material simbólico construido en el tema de la evaluación del desempeño profesional, abre la ventana de la comunicación hacia la sociedad en que vivimos.

Así también, en la mayoría de los países no se han realizado investigaciones sobre el tema (Schulmeyer, A. 2002) y los antecedentes existentes hasta la fecha sólo hacen referencia a reglamentaciones y promulgaciones de las leyes respectivas que aseguren la indemnización de aquellos profesores que resulten evaluados en la categoría de Insatisfactorio surgiendo la necesidad de profesionalización.

Sin duda que la Psicología Social es ante todo un acercamiento constante y gradual a la descripción de la realidad social, a la explicación de las relaciones humanas, a la comprensión del intercambio y la confluencia de significados y sentidos, a la interpretación de las formas sociales que se exhiben, se exponen, irrumpen como un conocimiento común y compartido. El presente estudio pretende bosquejar la realidad construida respecto de la evaluación del desempeño desde los propios interlocutores, y enriquecerla a partir de los debates que se puedan generar, relevando el poder de los discursos en la construcción y transformación de la realidad.

A partir de lo anterior, emerge la pertinencia de indagar a través de los docentes en ejercicio de su labor, qué les sucede, piensan y sienten con este nuevo proyecto. En consideración a esta realidad que no sólo polemiza a nivel gremial, sino que a nivel

social, cuestionando el modelo económico que subyace en la educación actual, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

### **2.3 Pregunta de Investigación.**

¿Cuáles son las Representaciones Sociales de la Evaluación de Desempeño Docente en Profesores de Educación General Básica pertenecientes a Establecimientos Municipalizados de la Comuna de Valparaíso?

### **2.4 Relevancia de la Investigación**

La propuesta de Investigación tiene relevancia teórica tanto para la Psicología Social, como para la Psicología Educacional. En este sentido, el poder capturar y develar el devenir simbólico de un grupo de actores de la Educación, desentrañar los significados construidos en el imaginario social respecto del proceso de contingencia nacional y que causa polémica, no sólo le devuelve protagonismo a los actores docentes, sino que se visibiliza una realidad simbólica. Abordar el fenómeno de la evaluación docente desde las representaciones sociales posibilita entender las dinámicas de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente. (Abric, 1994)

Por otro lado, la propuesta tendría relevancia práctica, ya que permitiría a los profesores volcarse en un tema desde la mirada crítica, cuestionar su quehacer pedagógico y rol profesional, polemizar con los imaginarios de otros pares y visibilizar sus percepciones, sentimientos, actitudes, emociones y experiencia en el fenómeno de la evaluación docente. No basta con que los profesores tengan un discurso acerca del tema en estudio, lo importante es cómo se hacen cargo de éste. Desde la Psicología Social, es relevante explicar la construcción del conocimiento y la realidad social a partir de la capacidad discursiva de los sujetos, destacando el poder constructivo que adquiere el lenguaje en el marco de las relaciones sociales. (Sandoval, J. 2004)

Así también, el estudio serviría a quienes diseñan y monitorean la evaluación del desempeño docente para conocer los imaginarios de sus principales protagonistas.

## CAPÍTULO III

### MARCO INSTITUCIONAL

#### 3.1 Reforma Educacional Chilena

##### 3.1.1 Planteamiento Oficial de la Reforma Educacional

Los fundamentos principales de la Reforma Educacional se agrupan en tres aspectos. En primer lugar, el diseño de la reforma es sistémico, ya que no se concibe la posibilidad de hacerse cargo de una parte sin hacerse cargo del todo y que cada parte influye sinérgicamente en el comportamiento de las otras. Así pretende afectar a todas las dimensiones del sistema, aunque no necesariamente todas a la vez. En segundo lugar, la reforma educativa se diseñó como un proceso amplio y de largo plazo. No consiste solamente en extender la jornada escolar, sino que es un esfuerzo mucho más diversificado que se espera madure en el tiempo y cuyos efectos y resultados sólo se apreciaría por generaciones futuras. En tercer lugar, se hace posible y se facilita gracias a un nuevo marco institucional, que combina criterios de descentralización y competencia por recursos con criterio de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado a nivel central, a través de programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación; introduce nuevos instrumentos de información y evaluación pública de programas e instituciones y promueve la apertura de escuelas y liceos a redes de apoyo externo, especialmente de universidades, centros académicos y empresas (Mella, 2003)

*El objetivo de la reforma apunta a: "...elevar los niveles de aprendizaje generados por la escuela y mejorar la distribución social de esos aprendizajes. La idea es lograr educación de alta calidad para todos los alumnos del país. En este sentido, lo que se trata de enfatizar es el*

*espacio de la escuela y específicamente del aula, planteándose que la construcción institucional de la reforma debe, finalmente, materializarse en prácticas pedagógicas, metodologías, contenidos y aprendizajes”. (Mella, 2003:3)*

La Reforma Educacional, plantea una serie de desafíos a los distintos actores: *“Por un lado, exige al sistema educativo atender la diversidad, a partir de una cobertura que abarca a la mayoría de jóvenes, niños que están en edad y tiempo de ser educados, de manera que los mantenga dentro del sistema escolar. Al mismo tiempo el sistema educativo debe ser equitativo, reducir diferencias, de modo que la brecha entre orígenes social y cultural no incida en la segregación de los estudiantes” (Banz, 2004: 2).*

La Reforma en curso, pretende afectar paulatinamente y en forma global a todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes, principales artífices y protagonistas de la reforma (Mella, 2003). Sin embargo, los profesores no han sido capacitados ni reeducados en la reforma, el desencuentro entre ésta y los docentes ha sido un *desencuentro crónico* en la historia de la Reforma educativa a nivel mundial, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. (Torres, 1999). Con esto la autora plantea la distancia existente entre la *reforma del papel* y la *reforma de la realidad*, donde la reforma está hecha detrás de un escritorio donde hay un desconocimiento del contexto real del sistema de cada escuela, trabajando de manera fragmentada y sin coordinación conjunta con el profesor, que en definitiva es quien hará valer los cambios en la realidad cotidiana (Torres, 1999).

En definitiva, uno de los referentes claves de la reforma educativa es la diversidad, diferencia o cualquier otra propuesta a establecer curriculums distintos para las diferentes realidades. Sin embargo, se está obviando la reflexión sobre el hecho de que la sociedad donde se implementan tales reformas no sólo es diversa sino también desigual, pudiendo provocar que “la adaptación a la diversidad” sea nada más que una “adaptación a la desigualdad”. Cuando se sigue esta dinámica se está optando por un modelo de sociedad que legitima actitudes adaptativas más que transformadoras. (Castells et al., 1994)

### **3. 1. 2. El Profesor en la Reforma Educativa**

A nivel práctico a partir de 1990 se comienzan a desarrollar gradualmente los programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media; se elabora e implementa el Estatuto Docente; se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar, y se eleva el gasto en educación. Así desde 1996, la transformación de las condiciones y procesos educativos le da el empuje a la Reforma Educacional propiamente tal. Así entonces, desde el discurso oficial se señala que esta reforma se caracteriza por ser gradual, incremental y producida desde la base del sistema, desde las escuelas y liceos. Se visualiza que tras ello hay una concepción de la transformación y adecuación de los sistemas educativos a las cambiantes condiciones de la sociedad, desde una postura reduccionista-economicista, donde cada reforma se presenta como mejor a la anterior y los cambios se introducen sin explicación suficiente. Por otra parte, los docentes perciben que, los cambios y nuevas propuestas no han logrado siquiera salir del papel o no han obtenido los resultados esperados (Torres, 1999).

De esta manera, en la actualidad podemos ver como dichos actores educativos están llevando a cabo esta reforma, plasmada en una política educacional en que los docentes están siendo evaluados por su desempeño profesional y en tal sentido, se

estarían evaluando también indirectamente aquellos programas que desde la década de los noventa se han implementado (Mella, 2003).

En este contexto, la percepción de la pertinencia, coherencia y calidad de la reforma se traduce a los profesores como una falta de coordinación y descontextualización, sin claridad y profundización conceptual, quedando el principal objetivo de la reforma sólo a nivel de la antes mencionada *reforma del papel*.

Frente a los cambios que impulsa la actual Reforma Educacional Chilena, los profesores y profesoras se han visto en la necesidad de perfeccionar y actualizar sus conocimientos. Sin embargo, los tradicionales cursos de perfeccionamiento están basados en un modelo convencional de *formación/capacitación docente – bancaria*, marcada en la *teoría* y por tanto ineficaz en la *práctica* (Torres, 1999).

Para los profesores, la teoría no es más que el producto del poder ejercido mediante el dominio de un cuerpo especializado de técnicas. Niega su cultura profesional que define la competencia docente como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma tácita a través de la experiencia (Elliot, 1996) Por lo mismo, es en la persona del profesor donde ha recaído la mayor exigencia de la Reforma. Se le pide: multidisciplinariedad, manejar contenidos, dominar su disciplina, intervenir en contextos sociales promoviendo el aprendizaje de calidad, estando llamado a ser experto en una serie de temáticas que van más allá de su disciplina. Por otro lado, debe perfeccionarse, lo que no es un tema menor, ya que la en la Reforma se menciona como uno de sus pilares, el Desarrollo Profesional Docente, haciendo alusión a que su éxito depende del nivel de compromiso que muestren los docentes en respuesta a las políticas de formación profesional dirigidas hacia este sector. Sin duda, el sistema educativo pone énfasis en el desempeño profesional docente en términos de considerarlo el pilar fundamental en el éxito o fracaso escolar. No basta con adjudicar valor al desempeño docente, desde las políticas educativas se requiere una evaluación de dicho desempeño.

## 3.2 Los Profesionales Docentes

### 3.2.1 Formación Docente y Desarrollo Profesional Continuo

Históricamente en Chile se han sucedido dos esfuerzos de profesionalización de los docentes: la “primera profesionalización”, centrada en la fundación y puesta en marcha de dos modelos de formación inicial: “el modelo normalista” y el “modelo Instituto Pedagógico”, para formar docentes de nivel primaria o básico y de nivel secundario, respectivamente.

La “segunda profesionalización” es un proceso que, históricamente, está empezando. Se inició en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Aunque ha incluido también un esfuerzo de renovación de la formación inicial (después del agotamiento de los modelos “normalista” e “Instituto Pedagógico”), supone también la superación progresiva del concepto de “perfeccionamiento” y su reemplazo (gradual) por el “desarrollo profesional continuo” (Núñez, 2004).

La formalización de la Reforma por el Gobierno en 1996, incluyó el “Fortalecimiento de la Profesión Docente” como uno de los cuatro componentes de ésta, junto a los programas de mejoramiento de calidad y equidad, a la renovación curricular y a la implantación de la jornada escolar completa. A este componente se le denominó, “Desarrollo Profesional de los Docentes”, el cual estaba integrado por tres políticas: Normativo-Laboral; Formación Inicial; Perfeccionamiento o Capacitación Docente (Núñez, 1999, citado en García-Huidobro, 1999).

La política de *Normativa Laboral* hace referencia a la Ley Estatuto de los Profesionales de la Educación, dictada en 1991 y que forma parte de una política educacional cuyos principales objetivos son mejorar la calidad de la educación, lograr equidad en su distribución y perfeccionar la participación de los diversos actores

sociales en la tarea educacional. El Estatuto fue también una respuesta a necesidades políticas propias de la etapa de transición a la democracia. No era posible dejar de considerar las demandas gremiales, de contar con una legislación específica que diese estabilidad y reconociese derechos y garantías perdidos.

Iván Núñez señala que el profesorado bajo la administración municipal fue reconocido en el Estatuto como parte del amplio campo del servicio público y recuperó diversas normas propias de la función estatal mejorando sustantivamente sus condiciones de estabilidad. En el transcurso de 1995 se reformaron diversos aspectos del Estatuto, entre los cuales el más destacado fue la estabilidad. Después de un período de transición, se pueden ajustar las dotaciones docentes municipales, por necesidades de la gestión. Se autoriza el despido de docentes por requerimientos del servicio. Pero esta nueva herramienta sólo se pudo aplicar después de una etapa, ya cumplida, en que se ofreció a los docentes un conjunto de facilidades o incentivos para que renunciaran voluntariamente a sus puestos de trabajo o se jubilaran en condiciones ventajosas, de modo de aligerar las dotaciones sobrecargadas sin lesionar los derechos de los profesores (Núñez, 1999, citado en García-Huidobro, 1999)

Por otro lado, y en relación con la *Formación Inicial*, diversas fuentes, incluyendo la opinión pública, enviaban mensajes acerca de la necesidad de intervenir en la formación docente. Esto incentivó a realizar un análisis en diversas instituciones, donde el diagnóstico corroboró lo que hace un tiempo se venía señalando. Las instituciones constataron que para mejorar la calidad de la formación docente y atender a los requerimientos de la Reforma Educacional, sería necesario: mejorar el currículo, cambiar las estrategias de formación, aumentar el contacto con las escuelas, mejorar la capacidad académica y profesional de los formadores de profesores y disponer de más y mejores recursos de enseñanza. Todas estas propuestas hacían referencia a estrategias que prepararan a los profesores para las demandas de la Reforma Educativa como, por ejemplo, ser capaces de participar en la elaboración de proyectos de mejoramiento en las escuelas o ser capaces de adaptar marcos curriculares y diseñar programas de enseñanza.

Para realizar esto se entendía que los estudiantes de Pedagogía debían desarrollar confianza en sí mismos y en su capacidad de decidir sobre lo que necesitan enseñar y sobre cómo hacerlo. (Ávalos, citada en García-Huidobro, 1999).

Dentro de este contexto, considero que la formación de docentes de tradición racionalista – académico, que aún prima en el país, debe dar paso a una formación donde junto con importar que el estudiante de pedagogía aprenda qué hacer y cómo hacerlo, sea central la reflexión y la capacidad de adoptar posiciones conscientes y fundamentadas respecto al por qué y al para qué del quehacer docente. Esto supone, una formación de docentes que genere aprendizajes significativos, en un proceso permanente, dialogado y negociado de construcción de conocimientos a partir de situaciones problemáticas contextualizadas.

En 1999, el Ministerio de Educación de Chile edita un documento que bajo el título: Profesores para el siglo XXI (Ministerio de Educación, [MINEDUC] 1999), establecía los desafíos que la educación de nuestro país, y que, en especial, la formación de profesores debía enfrentar. Según éste, el maestro del siglo XXI está llamado a ser actor del desarrollo individual y social de las futuras generaciones; un profesional al que las autoridades del momento definen como un sujeto con actitudes flexibles y abiertas frente al acelerado proceso de cambio, que se refleje en su permanente curiosidad y disposición a indagar sobre su ejercicio profesional y una actitud de aventura frente al riesgo que implica la sociedad actual del conocimiento.

Desde la postura crítica, a la cual se adscribe este estudio, Henry Giroux destaca que los programas de formación del profesorado no suelen dotar a sus destinatarios de las herramientas conceptuales necesarias para concebir el conocimiento como algo problemático, como un fenómeno creado socialmente y condicionado históricamente, de manera que los planes de formación funcionan como instrumentos de control social. Desde una óptica radical, la reforma de la formación del profesorado debería comenzar por proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales precisas para

combatir todo tipo de engaño y alienación, dentro de la cual este agente social permite que se imponga otra conciencia sobre la suya propia, implicaría la escasa comprensión de los profesores frente a las contradicciones y tensiones dentro de los espacios que conforman las prácticas pedagógicas cotidianas (Giroux, 1990).

En consecuencia, la formación del profesorado debería girar alrededor de tres aspectos fundamentales: en primer término, la adquisición de un conjunto de conocimientos de clara orientación sociopolítica, lo que le concede cierta preferencia a las disciplinas de carácter humanístico; en segundo lugar, el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para promover la reflexión crítica sobre la práctica; y, por último, el fomento de las actitudes requeridas por el compromiso político del profesor en cuanto agente del cambio social en un sentido emancipador (Rodríguez, 1998).

El tercer componente planteado en la Reforma Educacional, y que en un primer momento aludía a un *Perfeccionamiento*, ha sido modificado por el concepto de *Desarrollo Profesional Continuo*. A modo de contextualización, puedo señalar que en su primera etapa esta tarea fue abordada a través de un conjunto diversificado de programas diseñados y financiados por el Ministerio de Educación, y conformados todos ellos por una combinación de inversiones en medios y tecnologías destinadas a levantar las condiciones materiales del aprendizaje, con apoyos directos e indirectos para la renovación y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y de gestión. Es así como en la década de los 90 se desarrollaron una serie de programas dirigidos al perfeccionamiento o capacitación docente:

1. De cobertura universal: MECE Básica y MECE Media
2. De cobertura focalizada: P-900, Montegrande, MECE Rural y Liceo Para Todos
3. De formación inicial y en ejercicio de los docentes: Fortalecimiento Nuevo Currículo, Pasantías al Extranjero
4. De implantación de las tecnologías de información y comunicaciones: ENLACES.

Con posterioridad al año 2000, todos los programas focalizados siguen vigentes, y respecto de los dos de cobertura universal, si bien no continúan como programas, sus componentes se han “institucionalizado” y permanecen como parte del quehacer rutinario del sistema (Cox, 2003). Así también se han incorporado en el año 2007, en Valparaíso, otros programas como Chile Digital, donde el objetivo es trasladar al aula una herramienta tecnológica al servicio del docente con la intención de proponer una metodología que esté a la vanguardia de los avances tecnológicos. En lo personal, como partícipe de ese proceso, la experiencia parece un viaje entre lo trágico y lo sublime; un aula dotada de tecnología y sin mobiliario adecuado donde los alumnos y alumnas puedan estar sentados cómodamente. Así también, desde la metodología el cambio lo percibo como de forma: un mero traspaso desde la tiza al proyector.

Desde el punto de vista conceptual y del discurso público y oficial sobre educación, la Reforma entiende que la docencia es una función de carácter profesional y que debe ser fortalecida, como condición básica del éxito de la modernización de la Educación. En tal sentido, se han hecho esfuerzos desde el Ministerio de Educación, el mundo académico y la sociedad, por construir un concepto compartido de profesionalismo docente. Este hecho se traduce en políticas de fortalecimiento y una agenda de cambio centrada en la calidad y equidad. En este ámbito, se destacan nuevas reformas a la condición docente, entre ellas: la capacitación con modalidades de talleres de aprendizaje y reflexión colectiva, capacitación ofrecida por instituciones especializadas, apoyos indirectos para la renovación de los centros de formación de docentes y la creación de la Red Maestros de Maestros.

Desde la pedagogía crítica, la mejora de la calidad de la educación, sí implica la formación permanente de los educadores, sin embargo, a diferencia de algunos planteamientos anteriores, señala que no basta el aumento de cursos y estrategias de perfeccionamiento, si no existe en el docente la formación permanente de analizar su

práctica en la práctica. El educador en los “paquetes” de formación, no logra conseguir posturas críticas por estar insertos en una domesticación que no los guía a confiar en sí mismos, arriesgarse y salir de la “guía” con que deben transferir los contenidos (Freire, 1994 citado en Castells et al., 1994)

Desde este contexto, la formación permanente de los profesores es la respuesta a cambios en las condiciones sociales, realidad de los alumnos, desarrollos científicos, entre otros, permitiendo que se enfrente con éxito a las distintas situaciones de aprendizaje. Se considera, sin embargo, que la formación amplia debe partir por las inquietudes del profesor de situarse en un modelo basado principalmente en la reflexión y en la creación y no sólo en el desarrollo de sus habilidades técnicas. La competencia de los profesores y su desarrollo profesional no está separada de otras dimensiones de la vida del docente. Existen objetivos y experiencias en su carrera docente que se van modificando desde que se incorporaron a la enseñanza. Así mismo, la valoración y actitud frente al trabajo presenta diferencias entre ellos. Algunos consideran su función principal transmitir conocimientos, otros, favorecer la socialización de y con los alumnos, otros, ven la enseñanza como un medio de vida, finalmente un cuarto grupo de profesores puede encontrar en la tarea docente un camino para avanzar en la igualdad de oportunidades para los alumnos. (Marchesi y Martín, 1998)

A esto se agrega que el proceso de desarrollo profesional docente representa un proceso social en tanto la reconstrucción de los saberes específicos y la mejora de las prácticas pedagógicas pasan por una forma de política cultural en donde los actores educativos construyan su realidad a partir de sus aportes culturales, sociales y políticos, inherentes a sus marcos de referencia, posicionándolos como intelectuales transformativos (Giroux, 1990).

Actualmente la tendencia predominante de la formación permanente se suscribe en un marco de actualización de los conocimientos como consecuencia de los rápidos y permanentes cambios y avance de la tecnología y de las ciencias. Sin embargo, *"el*

*desarrollo profesional, en cualquier ámbito, representa un proceso de formación continua y la oportunidad para reconstruir los saberes específicos, mejorar las prácticas y fortalecer las condiciones del ejercicio profesional" (Prieto, 2001b: 11)*

Sin duda que la reflexión crítica y colectiva complementan y enriquecen el criterio profesional, transformando cualitativamente las prácticas pedagógicas por medio de un proceso de conocimiento en la acción y de reflexión en y sobre la acción. (Muñoz, 2004) Sin embargo, John Elliot señala que el profesor al desarrollar sus teorías requiere no tan sólo reflexionar sobre su inmediata experiencia sino articular aquella con el conocimiento científico y cultural acumulado en la historia, con objeto de apoyar su reflexión, siendo la evaluación e investigación curriculares “desde dentro” una solución para articular prácticas y teorías (Elliot, 1996).

La labor de los profesores se enfrenta con dificultades cada vez mayores en la medida en que las condiciones para la enseñanza se modifican y su situación profesional se ve sometida a exigencias nuevas y más amplias como por ejemplo, al actual proceso de la evaluación de desempeño profesional docente. Existe mayor exigencia social a los profesores a quienes se les atribuye el éxito o fracaso de los alumnos. Además, se suma la necesidad de poseer habilidades instruccionales nuevas y específicas para enseñar a un grupo heterogéneo. En este contexto hay que situar el trabajo del profesor, agregándole las situaciones a las que se enfrenta, especialmente las que se refieren a su desarrollo profesional, preparación y calidad de su trabajo, aspectos que toman importancia en la sociedad actual a través de la implementación de la Reforma Educacional y los programas de evaluación asociados a ésta (Marchesi y Martín, 1998).

Actualmente, el desafío principal de los docentes, apunta a superar el deterioro que perciben de su labor, sensación que fue expuesta por Patricio Escobar en el Seminario Internacional: Las Reformas Educativas de los Países del Cono Sur (Enero, 2006), al señalar que la profesión docente debe enfrentar la instalación de las lógicas neoliberales y el cambio de rol de Estado que naturalmente influyó en la manera de

mirar la educación y la labor pedagógica. De la lógica de un Estado que regulaba e intervenía masivamente en el ámbito educacional se pasó a una lógica en la cual el mercado es el instrumento que asigna los recursos buscando la máxima eficiencia, es decir, el uso cada vez más eficaz de cada unidad de recurso aplicado a los objetivos. Otro aspecto que se abordó en este Seminario, fue la lenta recuperación de un nivel de salario acorde a la labor docente, los profesores del sector público por varias décadas han debido enfrentar reajustes salariales dependientes del presupuesto fiscal. Si bien con los gobiernos de la Concertación se inicia un nuevo período de recuperación, los salarios se encuentran en un nivel menor que en 1972, época donde las remuneraciones aumentaron sostenidamente e incluso de manera mayor que el resto de los trabajadores (Escobar, 2006).

## **CAPÍTULO IV**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **4.1. Representaciones Sociales**

##### **4.1.1 Teoría de las Representaciones Sociales**

La Psicología Social, específicamente la corriente teórica de las Representaciones Sociales se enfoca en un tipo de conocimiento. Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y emiten un juicio de valor sobre éstos es porque tienen una representación social de este objeto. En este sentido, como señala Jodelet (1984) representar es hacer una equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura. Y es sólo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente. Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia hacen referencia no sólo a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen, tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan. Las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las personas actúan en el mundo.

En definitiva, las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno social, natural y físico. Las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica.

Es así como el intento del hombre por encontrar explicaciones acerca de cómo adquiere y organiza la información proveniente del medio ambiente que lo rodea y el deseo de conocer los procesos que subyacen al conocimiento ha sido parte importante del estudio de la Psicología Social, especialmente la corriente teórica de las Representaciones Sociales, la cual podría calificar con un enfoque de transición epistemológica, ya que define por un lado, el paso desde las concepciones cognitivas tradicionales de los enfoque teóricos europeos y por otro lado define la evolución que ha presentado la psicología desde las limitaciones del programa de procesamiento de la información hacia una perspectiva más social y contextual de conocimiento. (Sandoval, 2004)

Estudiar las representaciones de un objeto social, como lo es la evaluación del desempeño profesional docente, permitirá reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual los docentes construyen y son construidos por la realidad social. Pero además nos aproxima a la visión de mundo que tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales.

#### **4.1.2 Consideraciones Conceptuales de las Representaciones Sociales.**

En 1961, tras diez años de investigaciones empíricas y de elaboraciones teóricas Serge Moscovici publicó su tesis doctoral “La Psychanalyse, son Image et son Public”.

Aunque el psicoanálisis era el principio organizador de la obra, el contenido de la misma no se refería a la comprensión del psicoanálisis, sino al entendimiento del pensamiento social. Es en 1976, cuando Moscovici introduce las aportaciones teóricas de los estudios de Berger y Luckmann. Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad. (Banch, 1988 en Araya, 2002).

Son múltiples los conceptos que tratan de definir las representaciones sociales. Ello ocurre porque son fáciles de captar, pero su definición conceptual no comporta la misma facilidad debido a la complejidad de los fenómenos de los que da cuenta. Frente a esta complejidad, se despliegan diversas propuestas que pretenden aclarar dicha complejidad:

Moscovici (1979:) define las R. S. como: (...) *una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación.* (Moscovici 1979: 17-18)

Jodelet (1984) indica que el campo de representación designa al saber de sentido común cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social. *(Las representaciones sociales son...) la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. . en pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina sentido común o bien pensamiento natural por*

*oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición y la comunicación social. De este modo ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en él, actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida. (Jodelet, 1984: 473).*

Por su parte, Farr (1984), parafraseando a Moscovici señala que las representaciones sociales son: *sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de” o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y organización de la realidad.*

María Auxiliadora Banch (1986) las define como: *las formas de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos, sin dificultad, la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata.*

En resumen las Representaciones Sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer en un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural físico. Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones

sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan sólo se cuestiona bajo circunstancias concretas. Sin embargo, las personas también son agentes, tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. En este sentido, la noción de realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría.

#### **4.1.3 Formación de las Representaciones Sociales**

La construcción social de la realidad es una idea fundante de la sociología. Durkheim fue quien más la desarrolló y posteriormente Shutz “sociologiza” los aportes filosóficos de la fenomenología de Husserl y desarrolla su teoría de la importancia de los significados sociales (Ritzer, 1997). Para Berger y Luckmann (1991) la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone. El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad. El sentido común que lo constituye se presenta como la realidad por excelencia, logrando, de esta manera imponerse sobre la conciencia de las personas pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada.

Ante la pregunta cómo se forma en las personas la visión de la realidad, y cómo esta visión incide en sus conductas cotidianas, sin duda que cada persona forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad sin que de modo alguno esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual e idiosincrásico. (Araya, S. 2002). Las inserciones de las personas en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social y esto es precisamente lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los

acontecimientos. La realidad de la vida cotidiana, por tanto es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras. En esta construcción, la posición social de las personas, así como el lenguaje, juega un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación. En otras palabras, según plantea Ibáñez (1994) quienes se adscriben a estos planteamientos admiten que la realidad varía con las personas, pero consideran que es en el proceso de tratamiento de la información proporcionada por la realidad objetiva donde radica el mecanismo responsable de la existencia de realidades plurales.

En resumen, el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social.

Las Representaciones Sociales se forman a partir de tres fuentes básicas, a saber, el fondo cultural común, los mecanismos de formación internos y la comunicación social e interpersonal.

El fondo cultural común hace referencia a la amplia variedad de materiales que toda sociedad comparte bajo formas de valores, creencias y referencias históricas y culturales que van a través del tiempo conformando la memoria colectiva, modelando así la identidad de tales culturas y subculturas y proporcionando las categorías básicas para construir las Representaciones Sociales (Ibáñez, 1988; en Contreras, Corrales & Sandoval, 1996). De acuerdo con Ibáñez (1994), las fuentes de determinación de las Representaciones Sociales se encuentran en el conjunto de condiciones económicas sociales e históricas que caracterizan a una sociedad determinada y en el sistema de creencias y de valores que circundan en su seno.

Respecto de los mecanismos de formación internos se encuentran los mecanismos de anclaje y objetivación, ambos son mecanismos que provienen de la propia dinámica de las representaciones sociales. El primero de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. El segundo de ellos da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. (Araya, 2002). Al respecto, el proceso de anclaje, al igual que el de objetivación permite transformar lo que es extraño en familiar. Sin embargo, el proceso de anclaje actúa en una dirección diferente al de objetivación. Si lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los objetos, operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje incorpora lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades:

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente.
- Instrumentalización social del objeto representado, o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión.

El proceso de anclaje, a su vez, se descompone en varias modalidades que permiten comprender entre otras cosas, cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social. Según Jodelet (1984) esta modalidad permite comprender cómo los elementos de las representaciones no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las.

Respecto de la objetivación es un proceso que hace referencia a la concretización de lo abstracto, por lo que la objetivación se hace fundamental en el conocimiento social. El amor, la amistad, la educación son entre otras, muchas de las

cosas que no se tiene una realidad concreta y sin embargo, en forma consuetudinaria las personas las incluyen en sus comentarios de manera concreta y tangible.

El tercer elemento implicado en la formación de las representaciones Sociales es la comunicación social e interpersonal. Al respecto, es en los procesos de comunicación social e interpersonal donde se origina principalmente la construcción de las Representaciones Sociales. En este sentido, los medios de comunicación de masas tienen un papel preponderante para transmitir valores creencias, conocimientos, y modelos de conducta. Tanto los medios que tienen un alcance general, la televisión o los que se dirigen a categorías sociales específicas como las revistas de divulgación científica, por ejemplo, desempeñan un papel fundamental en la conformación de la visión de realidad que tienen las personas sometidas a su influencia. La comunicación interpersonal y en general la de las innumerables conversaciones en las que participa toda persona durante el transcurso de un día cualquiera de su vida cotidiana es otra modalidad de la comunicación social cuya influencia es igualmente significativa.

#### **4.1.4 Estructuras de las Representaciones Sociales**

De acuerdo a lo planteado por Moscovici las Representaciones Sociales se estructuran en torno a tres ejes: la actitud, la información y la imagen.

La actitud es una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. Su identificación en el discurso no ofrece dificultades ya que las categorías lingüísticas contienen un valor, un significado que por consenso social se reconoce como positivo o negativo, por tanto, es la más evidente de las tres dimensiones. La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las Representaciones y se halla siempre presente

aunque los otros elementos no estén. La concepción unidireccional de las actitudes considera que ellas se componen básicamente de un elemento efectivo. La concepción bidimensional añade al anterior, el elemento cognoscitivo. Finalmente, un punto de vista tridimensional la complementa con una tendencia comportamental. Es esta última visión sobre la actitud la que más se aproxima al concepto de Representaciones Sociales.

Con respecto a la información, corresponde al nivel de conocimiento sobre el objeto de la representación, en cuanto a cómo se ordenan y jerarquizan los diversos elementos que la configuran. Este conocimiento emerge de un contacto directo con el objeto y de las prácticas que se desarrollan en torno a él.

En relación con el tercer eje que estructura las Representaciones Sociales, éste se refiere al esquema en torno al cual dichas representaciones se organizan. La imagen es la que confiere el peso y significado a los elementos asociados al objeto de Representación, lo cual se logra gracias a la actuación de los diversos mecanismos internos de las Representaciones Sociales.

#### **4.1.5 Condiciones de Emergencia de las Representaciones Sociales**

Según Moscovici (1979), las Representaciones Sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos. Así mismo Moscovici (1979) infiere tres condiciones de emergencia: *la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido*

Según Moscovici, la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada. En este sentido, los datos de que disponen la mayoría de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso son, generalmente a la vez insuficientes y superabundantes, es decir nunca se

posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte relevante.

La *Focalización* es señalada en términos de implicación o atractivo social de acuerdo con los intereses particulares que se mueven dentro de la persona inscrita en los grupos de pertenencia. La focalización será diversa y casi siempre excluyente. (Banch, 1988, 1990).

Respecto de la *Presión a la Inferencia del objeto*: socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas, direcciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. Esto significa que la vida cotidiana, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento de estar en situaciones de responder. Las exigencias grupales para el conocimiento determinado evento u objeto se incrementan a medida que su relevancia crece. El propósito fundamental es, entonces, no quedar excluido/a del ámbito de las conversaciones, sino poder realizar inferencias rápidas, opiniones al respecto y un discurso más o menos desarrollado.

#### **4.1.6 Funciones de las Representaciones Sociales**

Sandoval (1997) señala que las Representaciones Sociales tienen cuatro funciones:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las Representaciones Sociales.
- La actuación, que está condicionada por las representaciones Sociales.

Los intercambios verbales de la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico. Exigen que se comparta un mismo trasfondo de Representaciones Sociales, aunque sea para expresar posturas contrapuestas. Este

trasfondo común suple el estricto rigor discursivo que es necesario para transmitir sin ambigüedades los significados adecuados, rigor que es obviamente imposible mantener en las improvisaciones espontáneas de la vida cotidiana.

Es así como a partir de las Representaciones Sociales, las personas producen los significados que se requieren para comprender, evaluar, comunicar y actuar en el mundo social.

La teoría de las Representaciones Sociales constituye tan solo una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, conjugando por igual la dimensiones cognitivas y las dimensiones sociales.

Sin duda, que un estudio de Representaciones Sociales tiene como condición inherente el contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las Representaciones Sociales, pues se busca detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones, así como los grupos de pertenencia y referencia.

Esta investigación se inserta en el contexto educacional chileno, queriendo develar los significados, las creencias, valores, la información, las imágenes y las actitudes que han construido los docentes de escuelas básicas municipales de Valparaíso respecto de la evaluación del desempeño profesional docente.

Las Representaciones Sociales son producidas por las interacciones de los sujetos en un plano intersubjetivo y se objetivan en el discurso social, es decir, dichas representaciones sociales son el resultado de las interacciones de grupos. En este sentido, las miradas que tiene los profesores respecto de la evaluación del desempeño profesional docente se diversifica, se contraponen y se oponen los discursos, lo que hace posible relacionar las Representaciones Sociales con otros fenómenos de la Psicología Social como la influencia social, la conformidad la innovación y las minorías activas.

## **4.2 Teoría de las Minorías Activas**

### **4.2.1 Influencia Social y Conformismo**

La psicología Social se ha preocupado de estudiar las minorías activas junto a los procesos de Influencia Social y Conformismo que pretenden dar respuesta a la forma en que las creencias, las normas y valores son incorporados. De esta manera, el fenómeno del conformismo da cuenta del comportamiento grupal en el que los individuos mantienen las reglas y propósitos que los une para continuar manteniendo el orden establecido. La Influencia Social suponía una realidad única para todos, facilitando la adaptación de los individuos al grupo. “Es así como, los individuos cuyo comportamiento obedezca a la presión hacia la conformidad serán recompensados, siendo eficaces y estando adaptados al medio. Por el contrario, los individuos que no obedezcan a esta presión hacia la conformidad serán considerados desviados, ineficaces e inadaptados”. (Doms y Moscovici, 1986 en [www.pastoraldedrogadiccion.cl](http://www.pastoraldedrogadiccion.cl), 2007).

### **4.2.2. Innovación y minorías**

Ligado al concepto de conformidad y al fenómeno de influencia social, surge el concepto de innovación. Éste, en un contexto social, se relaciona con la idea de cambio, generando la diferencia en la forma de pensar y actuar. La Psicología Social asociaba la conformidad con los grupos de poder, evaluando negativamente a aquellos grupos minoritarios que se alejaban de ésta. Con Moscovici queda demostrado que los grupos minoritarios pueden promover el cambio social, a través de la innovación, de manera que la influencia ya no es vista como exclusiva de los grupos de status o poder superior. (Asún, D., 2002 en Morales, 2002)

Es así como los procesos de conformidad e innovación se distancian entre sí en términos de funcionamiento grupal. Por un lado la conformidad devela cómo los grupos

sociales mantienen sus reglas y propósitos; la innovación, en cambio, se manifiesta con la creación de nuevas ideas, en relación a los procesos de cambio de los grupos.

Ello permite apreciar la innovación como un proceso de influencia social, a través del cual una minoría o grupo intenta desarrollar nuevas propuestas sobre cómo pensar y comportarse. Por lo tanto, desde esta perspectiva, las minorías se constituyen en la oposición que se produce en el proceso de cambio antes descrito, frente a un grupo dominante en cuanto a la influencia social que posee (Doms y Moscovici, 1986, en [www.pastoraldedrogadiccion.cl](http://www.pastoraldedrogadiccion.cl), 2007).

La innovación es definida por Moscovici como un “proceso de influencia social, que generalmente tiene como fuente una minoría o un individuo que intenta, ya sea introducir o crear nuevas ideas o modos de pensamiento o bien modificar ideas recibidas, actitudes tradicionales, antiguos modos de pensamiento o comportamiento” (Moscovici, 1995, en. Asún, D. 2002).

#### **4.2.3 Minorías Anómicas y Nómicas**

Una minoría está definida siempre en función de otro grupo, una mayoría. No se trata sólo de una característica cuantitativa, sino que requiere de un criterio relativo, que relacione a esta minoría con un grupo de referencia sobresaliente o alguna realidad social destacada. Esto obliga a delimitar los criterios utilizados para definir qué es mayoritario o minoritario. Al respecto, se señalan los criterios numéricos: fracciones numéricas absolutas o con porcentaje de referencia. Así también, existen los criterios que hacen referencia al grado de credibilidad y competencia de la fuente, el status del grupo y de contenido contranormativo. Cabe destacar que cualquiera sea el criterio, todos implican que grupo tienen legitimidad para ejercer influencia. (Asún, D., 2002 en Morales, 2002)

Existen dos tipos de subgrupos minoritarios: Las minorías anómicas y las minorías nómicas. Unas y otras se distinguen por su comportamiento no conformista caracterizado y similar. Ambas se niegan igualmente a reconocer la norma de la mayoría o la respuesta dominante. Pero se clasifican en dos categorías diferentes porque las raíces de su comportamiento no conformista no son en absoluto las mismas. Las minorías anómicas se oponen a la mayoría, pero, no buscan imponer ideas propias. Carece de normas o respuestas propias. Su comportamiento no conformista no es más que la transgresión de la norma dominante pero que carece, por ejemplo, de los recursos psicológicos o de los medios sociales para adoptar la norma de la mayoría. Por otra parte, las minorías nómicas también se oponen, pero, tienen una propuesta concreta, singular y específica. No rechaza la norma dominante por no comprenderla o por no poder adoptar la norma de la mayoría. El rechazo corresponde o es como consecuencia directa de la posición distinta que ha tomado, desmarcándose de la norma u oponiéndose a la norma que comparte la población en su conjunto. (Doms y Moscovici; citados en [www.pastoraldedrogadiccion.cl](http://www.pastoraldedrogadiccion.cl), 2007).

Conforme a lo anterior, las minorías nómicas pueden diferenciarse según cómo se realice el proceso de cambio social, es así como es posible distinguir grupos que proponen nuevas normas, los llamados heterodoxos y aquellos que proponen retomar las normas existentes pero con mayor rigor, son los ortodoxos. Una minoría nómica, al contrario que una anómica, adopta y proclama una norma de recambio, una contra-respuesta que responde con mayor precisión que la norma dominante a sus creencias, sus necesidades o a la realidad efectiva. Sólo los grupos nómicos tienen alguna posibilidad de ejercer influencia sobre las mayorías.

#### **4.2.4 Elementos en la Construcción de una Minoría**

Para que una minoría sea considerada como una fuente potencial de influencia, es necesario que dicha minoría disponga de ciertas características que facilitan el cambio social. Primeramente se requiere de un punto de vista coherente, que esté en desacuerdo con la norma dominante. La forma en que se exprese el punto de vista debe denotar seguridad, consistencia y compromiso.

El que la minoría se logre imponer depende fundamentalmente del grado de conciencia de sus integrantes, es decir, que manifiestan un grado de seguridad muy alto en lo que hacen y siguen su idea siempre de manera consistente. Este aspecto se traduce en un determinado estilo cognitivo que les hace ser más fuertes para influenciar a la mayoría. Un estilo de comportamiento consciente tiende a ser de gran influencia para personas que tienen un estilo menos consciente y que son más vacilantes en sus ideas, y se mantienen en una constante disyuntiva sobre las normas a adoptar; es decir, la minoría activa influencia a la mayoría gracias al grado de cohesión que alcanzan al tener una alta dosis de conciencia, al contrario de la mayoría que tienen una cohesión menor porque entre sus miembros los niveles de conciencia también son menores, de manera que están mucho más dispuestos a incorporar normas distintas en la medida que se imponen en el grupo o comunidad. ([www.pastoraldedrogadiccion.cl](http://www.pastoraldedrogadiccion.cl), 2007)

#### **4.2.5 Influencia de la Minoría**

Sin duda que la importancia de la actitud coherente, tanto en la expresión del contenido, como en su relación con el orden normativo son elementos indispensables para ejercer influencia social. Además de estos elementos, es posible destacar otros determinantes sobre la influencia de la minoría, a saber: *constancia, confianza en sí mismo y deserción.*

Así también, es posible distinguir que la influencia minoritaria se vincula también con la relación entre los grupos. Dicha relación se caracteriza por ejercer una influencia no explícita, es decir la respuesta es opuesta a la del individuo o grupo. El rechazo explícito por parte de grupos externos a la minoría es otra característica de los procesos de influencia minoritaria, como lo son también la existencia de una mayor influencia cuando es mayor la autopercepción de cercanía al grupo minoritario. Finalmente, la influencia ocurre si es consistente, es decir, si se mantiene el punto de vista y se da una respuesta tanto diferente como inesperada frente a lo supuesto del ordenamiento social y cultural. (Asún, D. 2002, en Morales, 2002)

El conjunto de las investigaciones ha permitido tener un paradigma basado en una idea fundamental que realmente es muy simple: los individuos o los subgrupos minoritarios pueden ejercer una influencia sobre la mayoría, a condición de que dispongan de una solución de recambio coherente y se esfuercen activamente por hacerse visibles y por ser reconocidos mediante un comportamiento consistente. Es decir, presentando su punto de vista de manera resuelta con seguridad y convicción. Las minorías que afrontan deliberadamente el conflicto con la mayoría o lo buscan incluso desafiando la opinión dominante y el consenso social, pueden hacer que esta mayoría cambie su punto de vista a fin de establecer un nuevo consenso. (Doms y Moscovici, 1986, en [www.pastoraldedrogadiccion.cl](http://www.pastoraldedrogadiccion.cl), 2007). La evaluación del desempeño profesional docente es un fenómeno que no sólo afecta al rol docente sino que a la educación.

### **4.3. Educación**

#### **4.3.1 Educación y Psicología**

El área de Psicología Educacional tiene como objetivo fundamental promover el desarrollo de una perspectiva psicológica en el análisis y comprensión de los fenómenos

educativos en sus diferentes niveles (sala de clases, establecimiento escolar, sistema educativo). Es un área en que distintas disciplinas confluyen por la complejidad de los procesos educativos formales e informales.

Comprender y analizar de manera compleja y comprensiva los procesos educativos es de especial relevancia en nuestro país, el que tiene enormes desafíos en términos de calidad y equidad de la educación de la población. Es por esta necesidad que la psicología educacional ha tenido una incremental presencia en la discusión educativa nacional e internacional, abordando temas como el aprendizaje, la integración de niños con discapacidad, la violencia, la convivencia escolar, la participación de las familias, el desarrollo profesional y evaluación docente, entre otros.

La Psicología Educacional ha seguido un largo camino en el proceso de convertirse en una disciplina con identidad propia, la que aún está en construcción. En este proceso son muchos los autores que han ido influyendo en su historia, en su problemática conceptual y en la definición de su objeto de estudio. Estas influencias han provenido desde distintas áreas del saber, especialmente la Filosofía, la Educación y la Psicología. Respecto a este punto debe considerarse que no es fácil unir un ámbito que proviene de la ciencia, como es la psicología, de otro que proviene del campo aplicado, como es la educación.

Actualmente, la educación pasa por un periodo de cambios, en un proceso de reforma e innovación que debiera llevar a un mejoramiento de la educación que se ofrece a los niños y jóvenes del país, esto exige mirar al proceso de enseñanza – aprendizaje desde un foco distinto, desde nuevos paradigmas, que posibilite que los cambios e innovaciones realmente se materialicen.

Es este proceso de cambio un proceso complejo que requiere de elementos que lo faciliten y de un compromiso común en sus metas. Bajo este contexto, la Psicología de la Educación aparece como una disciplina que puede participar y colaborar en estos

procesos de cambio desde su mirada sistémica y metaorganizativa, desde sus herramientas prácticas y su afán de cambio.

El objeto de estudio de la Psicología Educativa serían los procesos de cambio provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas, debiendo estudiarse el proceso educativo como un sistema cuyas partes actúan a la vez independientemente y unas sobre otras para alcanzar sus objetivos. (Herrera, P. et al, 1999)

Es sabido que nos encontramos en un proceso de transformación estructural en las sociedades avanzadas. Este hecho es consecuencia de un proceso que avanza hacia un nuevo tipo de sociedad generando también nuevos tipos de desigualdades, por lo que el ámbito educativo no está ajeno a nuevos cambios y demandas. La manera que los agentes educativos se desenvuelven en estas nuevas demandas va a depender de diversas áreas de la vida, de las características de la propia cultura, de los conocimientos y destrezas que se poseen. Los grupos, los individuos y las colectividades acuden con la intención de reconocerse como parte y todo de esa realidad en la que se ven inmersos, en la cual pretenden hacer explícitas sus demandas y necesidades, puntos de contacto o desilusiones a partir de un proyecto, fondeando hasta el instante en que la realidad a la cual hacen referencia logra asumirse como el baluarte que se transforma conforme los presupuestos con los cuales se aborda, las actitudes implicadas en la descripción de la misma, los recuentos críticos que sobre su historia se pudiesen hacer, permiten que esos mismos grupos, individuos y colectividades modifiquen sus aproximaciones futuras o presentes, algunas veces remontando hacia ideas primigenias, otras más, consolidando las reflexiones y enriqueciéndolas a partir de las exigencias que el contexto histórico social revela. (Navalles, J. 2006)

### 4.3.2 Perspectiva Crítica de la Psicología

Así como los docentes, los psicólogos educacionales deben poner a prueba su oficio específico como articuladores de pedagogía y psicología, su perfil profesional, identidad y fundamentos teóricos y conceptuales deben constantemente ser actualizados para ayudar de mejor manera a la construcción de una realidad educativa con demandas ancladas en transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que experimenta el país.

La Psicología Educacional se inserta en un mundo con instituciones educativas y personas que participan de ellas, sometidas a múltiples presiones derivadas de la necesidad de mejorar los procesos, y no sólo resultados, que se dan al interior de éstas y aumentar la calidad de la educación.

Desde la psicología educacional que se involucra en los procesos educativos, se destaca el Modelo Reflexivo-Crítico en el que el profesor es visto como un profesional capaz de enfrentarse a situaciones cambiantes cotidianas en las escuelas y elaborar estrategias adecuadas para su resolución. Desde esta perspectiva, el docente debe ser un investigador en el aula, para quien su práctica ha de ser una fuente permanente de conocimientos. Dentro de esta línea, se destaca el desarrollo de la labor del profesor en la profundización y comprensión del ejercicio de su praxis tanto en el aula como en el establecimiento educacional. Se agrega además, que fundamentalmente es un proceso de reflexión compartido entre un colectivo de profesores, suponiendo cooperación, diálogo, trabajo en equipo y discusión en grupo. (Marchesi y Martín, 1998)

Dentro de este contexto, la presencia del psicólogo (a) en una institución de enseñanza, involucra el encuentro con sujetos de la educación con el fin de: *“apoyar la construcción de un proceso educacional que sea capaz de socializar el conocimiento históricamente acumulado y a ayudar en la formación ética y política de los sujetos”* (Meira 2003, citado en Melillo, 2005). Para su logro, es importante comprender un

conjunto de procesos individuales y sociales de los actores educativos, siendo el psicólogo (a) un mediador (a) entre la esfera de la vida cotidiana y no cotidiana, contribuyendo al develamiento ideológico de ideas y concepciones paralizadas, cuyo cuestionamiento promueva disminuir los límites y ampliar las posibilidades de una práctica contextualizada y crítica de los agentes educativos, por medio de metodologías de acción/reflexión/acción que se traduzcan en acciones concretas de compromiso consigo mismo y con la realidad social (Melillo, 2005)

#### **4.3.3. Reseña Histórica de la Educación.**

Si se desea buscar un inicio para contar los principales pasajes de la historia de la educación chilena y de sus docentes es interesante señalar a la Corona Española como la principal influencia imperante en nuestro país. La Corona financió la educación y traslado de órdenes misioneras religiosas mayoritariamente Jesuitas. Las escuelas autorizadas y financiadas por los cabildos fueron pocas, funcionaban en casa de los maestros quienes recibían con tardanza y a veces nunca su salario (Soto, 2000).

La preocupación de las autoridades de Chile en los primeros años de vida independiente no estuvo en la educación. Entre 1810 y 1813 la preocupación central era la organización política, la elección y organización del Congreso Nacional, la búsqueda de cuerpos legales y la apertura del comercio. El objetivo principal era crear intendencias y corregimientos, se expulsa a los jesuitas y se cierran escuelas reemplazándolas por otras, algunas de las cuales no funcionaron. Ejemplo directo ocurrió en Valparaíso, donde al cerrar escuelas se ofreció levantar otras nuevas, el gobernador lo permitió pero el rey lo revocó, quedándose la ciudad sin escuelas (Soto, 2000).

Después de lograr cierta estabilidad como Estado independiente todo proyecto político que se formuló, hacía referencia a reglamentos educacionales, métodos de enseñanza, formas de financiamiento de la educación, políticas de formación de

docentes, entre otros tantos elementos propios de una gestión de promoción. En la actualidad, estos elementos persisten en relación con los intentos de mejoramiento y, como se observará más adelante, son claves en un proceso de evaluación de la educación y principalmente de los profesores chilenos.

Dentro de la contextualización histórica de la educación chilena, en 1813, la Junta de Gobierno dicta el primer Reglamento de Maestros de Primeras Letras (una mezcla de la actual Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE, y del actual Estatuto Docente). De acuerdo con éste, para ejercer la labor docente se exige un doble examen: el primero sobre doctrina cristiana y el segundo sobre competencia, rendido ante dos miembros del Cabildo y un maestro. El candidato debía mostrar dominio en la enseñanza de la escritura y de las cuatro operaciones aritméticas (Núñez, 1999).

En la Constitución promulgada en 1833 se señala que la instrucción pública es una atención preferente del Gobierno e indica que el Congreso formará un plan general de educación nacional, que nunca se realizó, y que el Ministro del despacho respectivo daría cuenta anualmente del estado de ella en toda la República. En 1842, ocurre la fundación de la primera Escuela Normal de “Preceptores”. Los egresados de esta escuela se diseminan por el territorio encargándose de las nacientes escuelas primarias y, parte de ellos, actúan como visitadores, es decir, como autoridades intermedias que recorren las provincias y departamentos, controlando a las maestras y maestros sin preparación y capacitándolos para su desempeño (Núñez, 1999).

En 1851 Manuel Montt asumió la Presidencia de la República debiendo atender uno de los puntos más críticos, la calidad de los docentes y sus bajos sueldos, así como la necesidad de mejorar aspectos relacionados con la administración del sistema. En 1857, envía al Congreso un proyecto de ley, el cual luego de algunas modificaciones fue aprobado y promulgado como Ley Orgánica de Instrucción Primaria el 24 de Noviembre de 1860 (Soto, 2000).

El énfasis principal durante esta época hasta casi finales de siglo fue, en definitiva, preocuparse de la administración del sistema educacional, además de perfeccionar a los profesores en métodos de enseñanza ya no sólo en las materias de lecto-escritura y operaciones numéricas, dando paso a nuevos intereses como la historia, la geografía, el dibujo, la música, la física y química y a los centros de trabajos manuales.

A comienzos del siglo XX, ya los docentes titulados empiezan a ser mayoría y la enseñanza evidencia un proceso de progresiva feminización. La principal proporción de profesores y profesoras trabaja en establecimientos del Estado, pero hay también docentes de la enseñanza particular, que en su mayoría eran religiosos. En la primera mitad del siglo antes señalado, avanza ya la primera “profesionalización”, concepto clave en la evaluación actual del desempeño de los docentes, y se dan otros pasos guiados a organizar a la gran mayoría de los educadores en funcionarios del Estado Docente, capaces de hacerse cargo de la gran tarea de expandir el servicio público de educación masificada y de ofrecer enseñanza a crecientes capas de la población a lo largo y ancho del territorio. Más del 80% de los docentes eran empleados del Ministerio de Educación, formados, organizados, jerarquizados y movilizados como servidores públicos (Núñez, 1999).

Durante casi una década no se apreciaron intentos de cambio en la Educación, hasta que en 1927 el Ministro Aquiles Vergara creó la Superintendencia de Educación y ocho Direcciones Generales para la administración del sistema. Comienza así nuevamente un intento de reforma que pasó por cuatro ministros, concluyendo en la Reforma de 1928, cuyos fines fueron favorecer el desarrollo integral del niño, la integración con el medio ambiente, inclusión de la familia, autonomía económica, administrativa y técnica de la función educacional, coeducación y descentralización.

Muy de acuerdo con la teoría educacional actual, la Reforma Educacional de 1928 indica que la educación debía desarrollarse en función de planes y programas de estudio

y en métodos basados en la evolución psicofisiológica del niño. Sin embargo, este decreto duró muy poco, el mismo año de su nacimiento asumió un nuevo ministro, Pablo Ramírez, quien emprendió la tarea de la contrarreforma, derogándola (Soto, 2000).

La Educación Chilena entra en un período de constantes cambios de ministros, desacuerdos en los intentos de reformas y desorganización en la administración de los establecimientos, todo lo cual influyó en una disminución de casi un 50% del nivel de alumnos matriculados. Esta situación se extendió por más de una década hasta una nueva reforma educacional.

Una nueva reforma surge en 1965 en vista de un claro aumento de la demanda educativa, lo cual implicó la construcción de nuevas aulas y escuelas y dotación de materiales escolares. La consecuencia de este aumento de la población escolar provocó una falta de maestros, debiendo formarse un contingente de manera muy rápida iniciándose los programas masivos de perfeccionamiento. La diversificación del sistema llevó a establecer una nueva estructura en cuatro niveles: 1. Educación Parvularia, 2. Educación General Básica, 3. Educación Media, 4. Educación Superior.

Una vez asumido el gobierno de Salvador Allende, en 1970, se planteó la creación de un Sistema Nacional de Educación que: *“debía caracterizarse por la igualdad de oportunidades, el desarrollo pleno de capacidades y singularidades humanas y la construcción de un sistema regular unificado ligado al desarrollo económico, social y cultural del país”* (Soto, 2000: 56).

Se pretendió descentralizar a nivel local, provincial y regional las funciones técnicas, administrativas, presupuestarias y otras, promoviendo la participación democrática, directa y responsable de todos los trabajadores de la educación y de la comunidad en general. Dado el ambiente político presente durante el gobierno de la Unidad Popular, no se logró el interés del gobierno de debatir el proyecto de la Escuela

Nacional Unificada a nivel de país, concluyendo estos intentos el 11 de Septiembre del 1973. (Soto, 2000)

Hasta el año 1973, los docentes del magisterio chileno, en su gran mayoría, eran funcionarios públicos dependientes del Ministerio de Educación. Con el advenimiento de la dictadura se inició un notorio descenso del gasto público en educación, los trabajadores del gremio fueron reprimidos y su organización sindical fue dejada al margen de la ley. Se generó un proceso de descentralización y privatización que dejó al sistema educativo y las condiciones de trabajo docente, regulados fundamentalmente por el mercado. Se refuerza la concepción del docente sólo como mero ejecutor e instrumento para el desarrollo de fines asociados al modelo de desarrollo económico cuyas características quedaron consagradas por la Constitución Política de Chile del año 1980, como por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 (Hevia, 2003)

Desde los años noventa, la política pública propone constantemente la profesionalización de los docentes, a través de la aprobación del proyecto de ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación. Algunas de las expresiones oficiales del Ministerio que buscan la construcción de un mayor profesionalismo en Chile son la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza y la adopción de un régimen nacional de evaluación del desempeño profesional de los docentes, consenso de una comisión tripartita entre empleadores municipales, el gremio docente y el Gobierno. Sin embargo, hasta la fecha esta profesionalización no logra consolidarse debido a que aún hay marcadas huellas, en la labor docente, de una identidad técnica (Núñez, 2004).

Los profesores del siglo XXI, objetivamente siguen siendo trabajadores de la educación, pero están desafiados a perfeccionarse permanentemente o a fracasar, como son desafiados los profesionales tradicionales. Están desafiados también a desempeñarse con autonomía, a depender cada vez menos de normativas o pautas de acción externas y a decidir por sí mismos, como docentes en su aula, como equipos en el establecimiento.

Están convocados a hacerse responsables de su desempeño y a ser evaluados por su producto. No obstante, estos desafíos generalmente quedan a nivel de discursos ideales, pues en la realidad se pueden apreciar rasgos de un trabajo dependiente de organismos externos, de economías de mercado e incluso de las mismas evaluaciones que pretenden buscar una profesionalización (Núñez, 1999) y con ello mejorara la calidad y equidad de la educación chilena.

#### **4.3.4. Equidad de la Educación**

El término equidad, puede considerarse sinónimo de igualdad. Por una parte, la equidad se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos. Por otra parte, la equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los actores educativos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo a ellas. Los conceptos de igualdad y equidad son muy amplios y permiten concreciones diversas. En la práctica dependen en gran medida de la orientación que se les dé, de los contenidos que incluyan y de las consecuencias que se produzcan por las políticas educativas desarrolladas. En este sentido, equidad estaría asociada al desarrollo de la noción de igualdad que plantea dos niveles, referidos a las oportunidades y al acceso, contribuyendo a reducir las desigualdades. (Marchesi y Martín, 1998)

*De acuerdo con estos autores, la “igualdad de oportunidades, es el término más genérico y refleja el planteamiento de que es necesario ofrecer a los individuos todo tipo de posibilidades, suprimiendo cualquier discriminación. Cuestión distinta es si las personas están en disposición de hacer uso de las posibilidades abiertas. Desde esta acepción, la igualdad de oportunidades reposa en la motivación y en el esfuerzo individual. Asegurar la igualdad de oportunidades no supone necesariamente garantizar la igualdad de acceso, así como tampoco*

*de experiencia educativa ni de resultados”. (Marchesi y Martín 1998:51)*

*En cambio, “la igualdad en el acceso a la educación supone una mayor precisión conceptual. Denota no sólo que existan posibilidades abiertas, sino también que sean accesibles a todos los alumnos. Supone una superación de los criterios o de las formas de selección encubierta y el esfuerzo por adaptar las condiciones para promover una participación más completa y equitativa”. (Marchesi y Martín 1998: 51)*

Sin embargo, para José Riveros, la equidad se asocia muchas veces y únicamente al logro de una mayor cobertura. Lo que habría que lograr es que los estudiantes obtengan una educación de calidad de manera que ésta se proporcione de forma equitativa. Se trata de que la educación se constituya en factor de equidad que debiera expresarse también en la distribución de recursos en los distintos niveles, incluyendo los recursos docentes en términos de su perfeccionamiento. De esta manera, para superar los problemas de equidad en la destinación de estos recursos se debería contemplar el desarrollo profesional docente, permitiendo un perfeccionamiento de calidad de manera gratuita en lo posible. (Riveros, 1999)

Continuando con la lógica de los planteamientos anteriores, se sostiene que la equidad es la base fundamental de una sociedad democrática que cree en la igualdad de oportunidades, concepto que se vincula directamente con la justicia social y que se traduce en que los alumnos más necesitados de ayuda han de recibir mayor atención, especialmente en los períodos de escolarización obligatoria. Por otra parte, se reconoce la necesidad de tener una educación de calidad, ello por el impacto directo que tiene la educación en el desarrollo de los países; y sobre todo porque, en el mundo actual, la educación emerge como el instrumento más efectivo para resolver problemas mayores que afectan a las sociedades modernas de países en desarrollo, como son la pobreza, el

bajo estándar de vida, mala distribución de los ingresos, baja productividad y competitividad. (García – Huidobro, 1999)

En este mismo sentido, se plantea que pese al crecimiento económico y el gasto fiscal durante la década de los noventa, continúan predominando las desigualdades en la distribución del ingreso y éstas repercuten en otras desigualdades sociales, como el acceso y la permanencia en el sistema educacional. Algunas políticas educacionales se orientan a favorecer la igualdad como el derecho al acceso y de resultados entendidos como una metáfora de calidad o rendimientos. Otras políticas están orientadas por el concepto de equidad en cuanto a igualdad de oportunidades. En cualquier caso, el esfuerzo por conseguir una mayor igualdad en la Educación debe tener en cuenta las desigualdades iniciales que se producen en el sistema educativo por razón de las distintas condiciones sociales y culturales de los alumnos, así como los mecanismos que tienden a mantener esas desigualdades a lo largo de todos el proceso de escolarización. (Casassus, 2003)

Una educación equitativa que ofrezca oportunidades reales de desarrollo para todos los grupos debe reconocer que esas situaciones sociales originan relaciones sociales también diferentes entre sus actores cotidianos del quehacer educativo. Respecto de estas diferencias es bueno preguntarse quién se hace cargo, como canalizarlas, trabajarlas, en qué dirección orientarla y para qué, con qué sentido. (1997, Noviembre)

Como se vislumbra de los planteamientos anteriores, ha existido una intención sostenida por superar las desigualdades en cuanto al acceso al sistema educacional. Sin embargo, no dejan de estar ausentes características de una sociedad dominante que a través de currículum explícito y oculto, reproducen en las escuelas la idea de que equidad en el acceso y en las oportunidades es sólo para ayudar a los agentes educativos a encontrar un lugar en el mercado de trabajo capitalista.

En este mismo sentido, Henry Giroux señala que la desigualdad ha de entenderse dentro de un contexto y no sólo como el producto de ordenamientos estructurales y administrativos. Por lo mismo, el autor plantea la necesidad de comprender las relaciones y pautas sociales del sistema educativo más que intentar manipular los factores que causan la desigualdad. En otras palabras, importa que el estudio de la inequidad deba ser examinado en el contexto de la acción social *“con la finalidad de provocar cambio políticos y estructurales que respondan a las necesidades de la escuela y al mismo tiempo de la sociedad en general”*. (Giroux, 1990:246)

De lo anterior, se podría distinguir que el Sistema neoliberal imperante está trasgrediendo al derecho humano a la educación, ya que el significado profundo de ella consiste en la transformación y el cambio social donde se generan individuos con capacidad de modificar las condiciones socioculturales, políticas y económicas bajo las que vive.

En definitiva, no se trata de que todos posean las mismas oportunidades de disponer de una cultura homogénea sino de redistribuir recursos humanos y materiales consiguiendo que nadie ocupe una posición inferior por no poseer determinados elementos culturales. Paulo Freire, combina estos elementos y propone tomar la propia cultura como punto de partida, pero con el fin de llegar a dominar la propia realidad cultural. (Castells, et al, 1994).

#### **4.3.5 Calidad de la Educación**

Es difícil encontrar un término tan extendido y con tantos defensores como el de calidad. En todos los ámbitos de la vida la palabra “calidad” está presente y la percepción de la misma va a depender desde la posición en que se pretenda efectuar una definición y de las expectativas acerca de lo que se quiere entregar en educación.

En tal sentido, desde el discurso oficial del Ministerio de Educación, las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación se desarrollan en cuatro esferas: (Vidal, 2002)

- Programas de mejoramiento e innovación cuyo objetivo es mejorar las condiciones materiales, técnicas y de recursos de aprendizaje por medio de la realización de programas de mejoramiento.
- Reforma curricular que pretende fortalecer la autonomía y participación de los centros educativos expresado en la formulación de proyectos institucionales y propuestas curriculares.
- Fortalecimiento de la gestión docente por medio de programas de formación y desarrollo profesional continuo.
- Jornada escolar completa basada en la extensión de la jornada horaria con la intención de responder a los cambios en el currículum y a pedagogía.

Se puede visualizar que la concepción de calidad estaría dentro del modelo neoliberal cuyos principios orientadores son la eficacia, eficiencia y efectividad. El término calidad se estaría construyendo desde un paradigma racional – positivista, desde las posibilidades de formar un cierto tipo de personas que se inserten fácilmente en la producción económica de un país. A partir de esta situación nos preguntamos ¿Qué entenderemos cómo calidad en educación?

Al buscar una definición de “*Calidad de la Educación*” coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes que reflejan ideologías, concepciones y expectativas variadas. Los distintos grupos sociales, los sectores que constituyen la comunidad educativa, presentan en ocasiones propuestas de cambio diversas, teóricamente vinculadas con la mejora de la calidad de la enseñanza. (Marchesi, y Martín, 1998)

Al respecto, cabe señalar las distintas perspectivas sobre calidad de la educación, desarrolladas por Jenny Assaél et al. (1993).

#### Perspectiva Tradicional:

*“Desde esta perspectiva la concepción de ser humano es la de un ser natural, racional y perfeccionable a partir de sus potencialidades dadas; la educación tendría como función preparar al hombre del futuro”... “Es decir, desarrollar lo que está en la persona, en la dirección de la naturaleza humana”.... “La calidad de la educación sería desarrollar de la mejor manera la educabilidad en función de la perfección del ser humano”... “Las estrategias de mejoramiento serían repetir de mejor manera lo ya conocido”. (Assaél et al., 1993:2).*

Esta visión de calidad implicaría la formación de sujetos pasivos sin valoración por los aprendizajes previos, ni la significación de los mismos y donde la finalidad es la aplicación de metodologías uniformes y acríticas sin cuestionamiento del sentido de los procesos de aprendizaje.

#### Perspectiva modernizante y tecnocrática:

En ésta se basan predominantemente las políticas educativas mundiales en la actualidad. Considera a los sujetos educativos como básicamente económicos. A la educación se le asigna un rol fundamental en el logro del crecimiento y el desarrollo económico y social de los países. Elevar la calidad desde esta perspectiva es encontrar los medios adecuados para el logro del fin, sin mayor cuestionamiento de éste. *“La calidad de la educación se mide en función del progreso, de la civilización, lo moderno, los valores planteados de la sociedad actual. De esta manera, la educación de calidad*

*será aquella que logra resultados que permitan el progreso y la modernización” (Assaél et al., 1993:2)*

Vinculado con lo anterior, es posible encontrar una postura en donde calidad educativa está unida a la idea modernizante de formar a personas en términos de eficacia y eficiencia, que ayuden a un sujeto a insertarse en el mercado laboral dejando de lado sus ser social. Esta visión de calidad implica asumir un rol docente técnico funcionario que aplica metodologías y técnicas elaboradas por otro. Desde esta posición, por ende, se estaría planteando el actual Programa de Evaluación de Desempeño Docente. Sin embargo, desde la postura crítica a la que se adscribe este estudio, calidad en educación será entendida desde una perspectiva dialéctica, en donde lo importante es la formación de personas sustentada en la autonomía, libertad para pensar y construir no sólo en términos sociales, políticos, culturales sino en función de una sociedad más justa democrática e igualitaria. (Cerde et al., 1990) Desde esta posición

*“Se concibe la educación contextualizada, histórica, política, cultural, social y económicamente. Al sujeto se le considera no sólo como sujeto económico, sino que también como un sujeto social que puede incorporarse activamente tanto a los procesos de desarrollo como también a los de transformación social”. (Assaél et al., 1993:3)*

Al definir calidad de la enseñanza se destaca el pensamiento de esta autora quien señala que es necesario pensar: *“qué tipo de sociedad queremos, no sólo pensar el tipo de sociedad que se tiene, pensar qué valores pretendemos construir en la escuela”... “En este sentido elevar la calidad sería transformar la educación para favorecer procesos de aprendizaje que vayan construyendo sujetos críticos y reflexivos”... “Requiere un uso crítico del conocimiento acumulado y estimular procesos de construcción teórica...” (Assaél et al., 1993:3)*

#### **4.3.6 Marco para la Buena Enseñanza**

La propuesta del Marco para la Buena Enseñanza ha sido construida por el Ministerio de Educación, a través de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, a partir de la revisión de la experiencia internacional sobre estándares de desempeño profesional y de la Formación Inicial de Docentes elaborados en nuestro país. (Castro et al. 2004)

Esta propuesta reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta aspectos tales como las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje, de todos sus alumnos; y la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. (MINEDUC, 2003)

El Marco para la Buena Enseñanza es un documento creado durante el año 2003 y que consiste en: *“generar los criterios que caracterizan el buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. En él se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”* (MINEDUC, 2003:1)

En relación con la creación del Marco para la Buena Enseñanza, el primer paso fue pedir la opinión a todas las escuelas del país respecto de los principales estándares de un buen desempeño profesional docente. A principios del año 2002 se realizó una consulta pública, recogiendo los primeros antecedentes para luego, a fines del mismo año, elaborar un documento base llamado Marco para la Buena Enseñanza, firmándose a su vez un protocolo de acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Colegio de

Profesores para dar comienzo a la elaboración del documento definitivo, el cual concluyó en el transcurso del año 2003.

En el diseño del documento final del Marco para la Buena Enseñanza, se incluyen elementos específicos en los que deben centrarse los profesores, para llevar a cabo su práctica docente. Todos los criterios del Marco están orientados desde las siguientes preguntas: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Estas preguntas buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, a través de la inclusión de cuatro dominios que a su vez incluyen diversos criterios para responder a dichas interrogantes.

1. Preparación de la Enseñanza: Se espera del profesor un conocimiento y comprensión de las disciplinas, competencia y herramientas que orienten una mediación entre los contenidos, estudiantes y contexto de aprendizaje. A esto se suma el conocimiento de que en los procesos de aprendizaje influyen diversos contextos no sólo pedagógicos sino también sociales y culturales que deben ser considerados en el diseño y preparación de la enseñanza.
2. Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje: En este apartado del Marco se destacan las interacciones alumno-docente y alumno-alumno y orienta a atender a los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, contribuyendo a la creación de un espacio de aprendizaje organizado que invite a indagar, compartir y aprender. (MINEDUC, 2003)
3. Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes: En este tercer punto, se otorga relevancia a los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos con sus aprendizajes, apuntando a la misión primaria

de la escuela, señalado en este Marco como: “*generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes*”. (MINEDUC, 2003:9)

4. Responsabilidades Profesionales: Al incluir este dominio, se espera que el profesional docente sea capaz de reflexionar sobre su práctica, siendo consciente de las necesidades de aprendizaje de todos sus alumnos, comprometiéndose con el proyecto educativo de su escuela y con las políticas nacionales de educación.

Dentro de los cuatro dominios antes señalados, se encuentra para cada uno de ellos, un listado de criterios profesionales que pretenden describir en una forma medible o al menos observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión.

El propósito general del Marco es, precisamente, contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de la profesión. Específicamente contribuye al desarrollo profesional mediante la acreditación de docentes iniciales, la acreditación de programas de formación docente, la acreditación de programas de perfeccionamiento, la autoevaluación, la evaluación y supervisión de prácticas docentes, los procesos de concurso y selección, la promoción en distintas etapas de la vida profesional, y el reconocimiento de los docentes destacados y otras formas de utilización. (MINEDUC, 2003)

El Marco para la Buena Enseñanza es el elemento clave para la evaluación del desempeño docente, ya que aparte de los cuatro dominios antes mencionados, incluye también descriptores para el nivel de desempeño de los docentes, cuatro categorías (Destacado, competente, básico e insatisfactorio) que son los niveles en los cuales los profesores evaluados son nominados posterior a la revisión de su desempeño por un comité evaluador. (Este tema será abordado en el siguiente capítulo: Evaluación de Desempeño Docente)

Es así como se accede al fenómeno de estudio en la presente investigación, ya que a través de la revisión y discusión que por décadas ha existido en torno al desempeño docente, se han cuestionado reformas, marcos, períodos históricos y estándares de desempeño que pretenden orientar la educación chilena hacia una mayor calidad y equidad y en donde las diversas instituciones involucradas en la generación participativa de normas de desempeño están de acuerdo en revisar lo que hasta ahora es la carrera profesional de los docentes. Existe una carrera de hecho, que siguen los docentes en el actual marco institucional, avanzando desde su ingreso a la enseñanza hasta su retiro de la profesión. Por otra parte, existe la carrera instituida en el Estatuto Docente, para los profesores del sector municipal. (MINEDUC, 2003)

De todo lo anterior, se desprende, sin duda, un concepto de racionalidad instrumental, referida a:

*“la validación de un conjunto de supuestos y técnicas que hace que la gente pueda comprender y dar formas a las experiencias propias y a las ajenas...la racionalidad también puede aplicarse al material escolar como libros y material audiovisual. Todos estos materiales incorporan siempre un conjunto de presupuestos acerca del mundo, un tema determinado y un conjunto de intereses. Esto resulta evidente en muchas “guías del profesor” que ahora inundan el mercado. Estos materiales no contribuyen precisamente al perfeccionamiento de los profesores al separar la concepción de la ejecución y reducir el papel que tiene el profesor en la creación efectiva y la enseñanza de tales materiales” (Giroux, 1990:43)*

Vinculado con lo anterior, surge el tema de cómo los profesores aceptan que sean otros los que le den sentido y validación a su labor y no ellos y, que se introduzca un vocabulario que deben asumir como propio sin reconceptualizarlo, haciéndose cargo de una concepción racionalista académica casi sin darse cuenta.(Reveco, 2006)

Cabe considerar que la lógica positivista que subyace a la creación del Marco para la Buena Enseñanza, estaría condicionando a una determinada manera de ejercer la labor docente caracterizada desde un rol técnico, pasivo, acrítico y en consecuencia reproductor de la cultura dominante. De tal modo que esta visión acerca de los principios subyacentes a los métodos pedagógicos, jugaría en contra del desarrollo profesional de los docentes. *“Así pues las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor”* (Giroux, 1990:174).

Sin duda, abarcar históricamente los procesos educativos permite reflexionar acerca del carácter cambiante de la profesión docente. Los contextos sociales, institucionales y subjetivos de la construcción del sistema educativo son, en este sentido, importantes de analizar y permite contextualizar tendencias, ideas, actores y proyectos que tienen resonancia hasta nuestros días, ayudando a la comprensión y elaboración de propuestas de la realidad educacional actual.

#### **4.3.7 Currículo Oculto**

Tradicionalmente el currículum se caracterizó por organizarse en planes de estudio de asignaturas con escasa relación entre ellas, de forma enciclopédica, poco actualizado y descontextualizado de la realidad social y educacional. Estas características llevan a que las prácticas docentes se asocien a “factores instrumentales”, reducidas a estándares y constructos teóricos concebidos en una ejecución sin decisión ni participación crítica e intelectual. (Giroux, 1990)

Sin embargo, no ajeno a las prácticas educativas, sino que muy por el contrario, en consonancia con las mismas, surge el llamado *currículum oculto* el cual es definido como: *“Aquellas normas, creencias, valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”* (Giroux, 1992:72)

En este sentido, cabe señalar que el currículum oculto o implícito se refiere a los aprendizajes que los alumnos adquieren sin que aparezcan explicitados en el currículum planificado, explícito o manifiesto. Esta definición de currículum oculto implica diferir cualitativamente de la connotación que este concepto adquiere en el conjunto de las teorías clásicas del currículum, en las que este concepto no tiene mayor relevancia o es concebido instrumentalmente como otra vía para afianzar los procesos socializadores del sistema escolar y el logro de los objetivos de aprendizaje, pero donde no hay preocupación por desvelar los aspectos políticos e ideológicos que la transmisión de mensajes implícitos puede significar.

Es acá cuando parece interesante considerar los planteamientos realizados por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, respecto de que el problema del currículum remite directamente al problema de la *ideología*, que concebimos esencialmente como el medio por el cual se representa para un colectivo social una determinada visión del mundo. La ideología es siempre en este sentido una construcción social e histórica que expresa los intereses de un determinado grupo o clase social. En este sentido, cada grupo se enmascara bajo referentes culturales de verdad a partir de los cuales se configura la vida social, estableciendo supuestos, significados, estereotipos, hábitos, valores, creencias, normas, etc., que van estructurando las formas por las cuales las personas y las instituciones se relacionan y gobiernan entre sí. (Bourdieu y Passeron, 1973, citados en Cisterna, 2000)

En este ámbito, el currículum se operacionaliza en el sistema educativo formal a través de los planes y programas de estudio. En Chile, el Estado define los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios y planes y programas que se implementan en la gran mayoría de las escuelas y liceos. Programas que visualizan lo que se considera imprescindible que niños y jóvenes deben adquirir a nivel cognitivo y valórico, estando el currículum oculto transversal en cada una de las prácticas que se desarrollan en torno al formalismo de la enseñanza.

Como se mencionó, el currículum oculto está relacionado con aprendizajes que no son conscientes, ni voluntarios; sin embargo, se desarrollan marcando el quehacer cotidiano en la práctica docente. En ésta se desarrolla el discurso ideológico de manera inconsciente, simultáneamente a la práctica de los sujetos. A través del currículum oculto se socializan las actitudes, las categorizaciones implícitas y prejuicios sociales en la convivencia de los grupos. En este sentido, la reproducción que los profesores hacen del orden social se manifiesta en el currículum oculto.

De las relaciones sociales que constituyen el currículum oculto, surgen aspectos relevantes en el discurso social tales como: “*conocimiento de alto status versus conocimiento de bajo status (de índole intelectual o manual); formas de organización social de alto status o formas de bajo status (jerárquica o democrática); y las formas de interacción personal de alto status versus las de bajo status (interacción basada en la competencia individual o en el compartir colectivo)*”. (Giroux, 1983:6) Es así, como mediante esta división que se puede apreciar en las prácticas cotidianas dentro de las escuelas y también en artefactos culturales como programas y reglamentos, va penetrando en la realidad educacional el currículum hegemónico, vinculados a los saberes considerados necesarios de ser transmitidos para continuar reproduciendo una división social de trabajo y perpetuando las desigualdades sociales.

Desde esta perspectiva, la Evaluación de Desempeño Docente y la forma como está constituida, puede ser vista como una forma más de reproducir el sistema hegemónico que impera en nuestra sociedad, y donde confluyen particularmente aspectos ligados a la política y economía propios del sistema neoliberal en el cual la educación en la actualidad se desenvuelve con características de mercado que profundizan más la brecha de la desigualdad social.

#### **4.3.8 Teorías sobre la Educación**

En conjunción con las principales características del currículum oculto esbozadas en el apartado anterior, surgen diversas teorías o perspectivas sobre la educación, en las cuales, desde su filosofía y forma de acoplarse a las prácticas pedagógicas, se pueden visualizar aquellos elementos que de manera subyacente se construyen (ocultamente) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se destacan cuatro teorías que en mayor o menor medida están no sólo presentes en las prácticas de aula, sino también en el Programa de Evaluación de Desempeño Docente, tema central de esta investigación.

##### **4.3.8.1. Teoría Tradicional**

El enfoque principal de esta postura apunta a que la educación desempeña un papel fundamental para la conservación de la sociedad, aceptando acríticamente la relación entre escuela y sociedad como espacio para la transmisión, por medio del currículum oculto, de valores y normas de la sociedad dominante que esperan ser enseñados (Giroux, 1992)

Desde la perspectiva tradicional se enfatiza en aprender los valores requeridos para *“hacer frente a papeles de trabajo jerárquico, paciencia y disciplina requeridas para funcionar en la sociedad”* (Giroux, 1992:75). Por medio de la enseñanza formal, se pretende transmitir normas sociales a estudiantes dóciles y pacientes, definidos en términos conductuales reduccionistas y donde el aprendizaje se reduce a la transmisión de conocimiento prefijado.

Claramente, desde esta postura, el currículum oculto no representa amenaza, sino que por el contrario, favorece las condiciones para enseñar normas y valores de una sociedad, sin cuestionar su significado social, político e ideológico, tratando al conocimiento como un objeto de consumo y a las escuelas como lugares de instrucción de una cultura “común”. La Evaluación del Desempeño docente, desde esta perspectiva,

sería así, una nueva forma de legitimar en los profesores aquellos conocimientos de la cultura que deben integrar o eliminar de sus prácticas, por medio de una prueba estandarizada y común, que no cuestiona significados, sino simplemente habilidades y conocimientos prefijados (Giroux, 1990, 1992)

#### **4.3.8. 2 Teoría Liberal**

Asociada a enfoques fenomenológicos, ecológicos y sistémicos. Desde una perspectiva más crítica que tradicional, señala la existencia de la relación entre poder y orden social en la escuela, donde se legitiman ciertas categorías de control sobre otros. Lo anterior, es rechazado por las teorías liberales, rechazando también la mayoría de los modelos de pedagogía. Considera el conocimiento como una construcción social y no como algo que hay que aprenderse acríticamente sin noción de socialización. La crítica liberal expone y rechaza aspectos del currículum oculto en que: *“la verdad reclama formas particulares de conocimiento y de prácticas sociales basadas en la atracción de formas de autoridad externas que desfilan con el pretexto de objetividad”*. (Whitty, 1974, citado en Giroux, 1992:77)

En cuanto a los modelos pedagógicos liberales, estos consideran la importancia de la intención, conciencia, relaciones en la construcción de significado y experiencia en la sala de clases. Pretenden además, revelar cómo los profesores y profesoras etiquetan a los alumnos en función de sus habilidades pudiendo influir desde su práctica, en la reprobación de los mismos (Giroux, 1992)

Sin duda, un aporte importante de la teoría liberal es la “idea” sobre cómo el profesor enseña al alumno mientras el alumno enseña al profesor, influyéndose mutuamente en la construcción de los significados y de interacciones. Esta postura aporta a la construcción de relaciones más democráticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se olvida al momento de crear una evaluación docente centrada sólo en la figura del profesor y cuya interacción con el alumno es sólo “medida” por medio de

una filmación de una unidad pedagógica, no pudiendo desligarse así de la perspectiva tradicional que prima aún en el sistema educativo, y donde se destacan los aportes de la teoría liberal sólo para determinados espacios, casi siempre considerados extracurriculares.

#### **4.3.8. 3 Teoría de la Reproducción**

El enfoque o preocupación principal de las teorías de la reproducción, es cómo las escuelas funcionan en beneficio de la sociedad dominante por medio de la reproducción del poder e intereses capitalistas. Es así como desde esta perspectiva, se analiza la manera de utilizar recursos materiales e ideológicos para mantener las relaciones de producción y mecanismos de dominación, en post de un sostenimiento de la cultura dominante, tanto dentro como fuera de las escuelas (Giroux, 1992)

Por otro lado, esta teoría se preocupa de mantener al Estado y sus políticas económicas dentro de las teorías y prácticas educativas, negando la importancia de la existencia de posturas contra hegemónicas por parte de actores sociales que creen en la resistencia frente a hechos de dominación, desigualdad y opresión (Giroux, 1992)

Una crítica que se puede desprender desde esta investigación, frente a la teoría de la reproducción es el no reconocimiento de una intencionalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje y un interés sólo por la transmisión unilateral de aspectos que interesan a una cultura dominante, como control y eficacia, negando la libertad individual y la influencia de la reproducción en la práctica de los profesores. Se puede inferir que la Evaluación de Desempeño Docente se acomodaría a esta perspectiva como práctica de la transmisión de intereses de Estado que influye en el sistema escolar por medio de la exigencia de excelencia, eficacia y efectividad de los profesores y su control por medio de dicho mecanismo de dominación.

Para Louis Althusser (1971) (citado en Giroux, 1992), está clara la forma en que el entrenamiento en habilidades y competencias forma parte del proceso de reproducción, asegurando a su vez, que los trabajadores, incorporen actitudes, valores y normas que ofrecen las disciplinas. En el caso particular de los profesores, estos reciben y transmiten tal entrenamiento como manera de mantenerse dentro del “mercado” y fuerza de trabajo, realizando su labor en base a parámetros pre-establecidos (Marco para la Buena Enseñanza) y sometidos a pruebas de su desempeño que llevan a reproducir teorías que generalmente poco se relacionan con las prácticas reales y cotidianas de los docentes.

#### **4.3.8. 4 Teoría de la Resistencia**

Desde esta teoría, se considera importante analizar y comprender la relación entre escuela y sociedad pero desde una pedagogía crítica. Henry Giroux describe y aclara el término “resistencia” señalando que ésta *“debe ser fundamentada en un razonamiento teórico que permita examinar a las escuelas como sitios sociales y la experiencia de las explicaciones tradicionales sobre fracaso escolar y conductas de oposición”*. (Giroux, 1992:144)

Desde esta perspectiva, nace la necesidad de comprender las formas bajo las cuales las personas responden a la interacción entre experiencia y dominación donde el poder funciona sobre y por la gente dentro de distintos contextos en que existe dicha interacción.

Un elemento que distingue a la resistencia es su función reveladora, la cual incluye una crítica de la dominación y oportunidad de autorreflexión que orienten a una emancipación superando la acomodación y conformismo. La clave estaría en transformar la conducta de oponerse, hacia la noción de interés y análisis crítico, a través de elementos de la historia y la cultura que contextualicen la resistencia, permitiendo la

estimulación de una acción colectiva en torno a las desigualdades e injusticias sociales. (Giroux, 1992)

Desde una perspectiva crítica, la pedagogía se obliga por coherencia a engendrar, estimular y favorecer la práctica educativa en el derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer (Freire, 1994 citado en Castells et al, 1994).

El mayor aporte a esta pedagogía crítica surge de Henry Giroux (1990) en su libro: “Los Profesores como Intelectuales”, agregando que el ambiente político actual se esmera en que las escuelas sean cada vez más eficaces para responder a las necesidades del sistema, entre ellas, mejorar la calidad de la educación. Desde el ambiente educativo chileno está la Evaluación de Desempeño Docente como una demanda sustentada en lograr una mejoría en la calidad educativa, en este sentido, los docentes al participar de este proceso, deben poner a prueba su oficio específico como articuladores de pedagogía en el que su perfil profesional, fundamentos teóricos y conceptuales deben constantemente ser actualizados para ayudar de mejor manera a la construcción de una realidad educativa con demandas ancladas en transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que experimenta el país. Sin embargo, se dejan pasar aspectos importantes tales como la manera y postura de los docentes que se enfrentan a nuevas demandas, preocupándose más por racionalidades técnicas que se visualizan en la creación de manuales y guías para los docentes que contribuyen a continuar con la reproducción de la cultura dominante. En este sentido, los docentes siguen siendo reducidos a un rol técnico sin espacio para su emancipación y siguen al servicio de las demandas externas bajo el disfraz de independencia y neutralidad.

En definitiva, y rescatando las diversas teorías de la educación antes desarrolladas, me parece importante destacar la postura de Paulo Freire, quien señala, que la participación desde una postura más crítica y progresista debe partir por el derecho de tener voz, de decidir en ciertos niveles de poder sobre la práctica educativa. Sin

embargo, parece ser también que la mayoría de los profesores y profesoras que reclaman este derecho lo realizan dentro de los mismos modelos verticales que están validados desde la cultura dominante, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad y crítica, debiendo quedar estos docentes en una posición sumisa que es a su vez transmitida a los alumnos. De tal manera que los docentes son invitados a “participar” de actos, reuniones, consejos, pero ocultamente se aprecia la prohibición de participación con voz, crítica, duda y derecho a decisión (Freire, citado en Castells et al, 1994).

#### **4.4 Programa de Evaluación de Desempeño Docente**

Al hablar de Evaluación de Desempeño Docente es posible considerar dos grandes posturas. Por un lado, se encuentra aquella que la define como un medio de control, donde se visualiza una lógica más bien administrativa, financiera, de gestión, que plantea y concibe la evaluación como un instrumento de información acerca del personal docente, que pretende lograr mayor eficiencia en la administración de los recursos humanos y económicos. En este sentido, la evaluación permitiría clasificar a los docentes a fin de excluir del sistema a los profesores supuestamente incompetentes, o bien, otorgar a los más competentes incentivos salariales o eventuales ascensos en la carrera docente. Por otro lado, existe la postura que concibe a la evaluación como un proceso con una lógica “formativa”, en la cual adquiere relevancia el estímulo externo para que los profesores vayan mejorando su quehacer. De tal modo, la evaluación así entendida se sustenta en una concepción conductista del aprendizaje en la que se categorizan a las personas, ya sea para premiarlos o para castigarlos, adquiriendo importancia, por tanto, el resultado de la evaluación más que el proceso (Colegio de Profesores de Chile A. G., 2005).

Si bien estos planteamientos aportan en la mejora en la calidad de la educación, el problema se encuentra en que el concepto de calidad de unos y de otros no es el mismo.

La evaluación pone de manifiesto lo que se cree más relevante en la educación, lo que se espera de ella y los mecanismos que se consideran más importantes para mejorar el sistema. Los modelos de evaluación que se impulsan son expresión de la ideología dominante sometiendo a las escuelas a presiones externas e internas para adaptarse a los nuevos tiempos y a los objetivos educacionales que pueden supuestamente ayudar al mejor ejercicio o, por el contrario, simplemente lograr un mayor control.

Sin duda que la evaluación de desempeño es un tema complejo no sólo a nivel nacional sino también a nivel mundial, ya que se han desarrollado intensas discusiones sobre las políticas de evaluación del desempeño docente que se pretenden aplicar como instrumento supuestamente “eficaz” para lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Lo concreto es que, más allá de la discusión teórica, estas decisiones se han implementado desde los finales de los años 80. Sin embargo, en los países como EEUU y el Reino Unido las diversas experiencias, al aplicarse, parecen haber fracasado. A pesar de ello, se evalúan y reelaboran, para luego volver a aplicarlas (Núñez, 2000).

En este sentido, el impacto que en muchos países han producido las políticas de evaluación de desempeño en las prácticas pedagógicas e institucionales, revelan que ellas no han incidido en el mejoramiento real del desarrollo profesional de los docentes, como se pretendía. Por tanto: *“ello ha conducido a discutir tanto sus propósitos, explícitos y ocultos, poniendo en cuestión fundamentalmente, la validez de generar estímulos económicos vía incentivos, así como también el qué y el cómo se evalúa”* (Núñez, 2000)

*“En general, estos sistemas de evaluación docente han contado con un fuerte rechazo del magisterio, razón por la que en muchos países no han logrado implementarse. En los pocos países en que se han impuesto, se desarrollaron con enormes dificultades. Sin embargo, no puede dejar de reconocerse que el tema de la evaluación docente provoca intensa polémica al interior de las organizaciones docentes.*

*La discusión, por tanto, ha adquirido relevancia en los últimos tiempos tanto para los profesores como para sus organizaciones” (Núñez, 2000)*

Lo anteriormente expuesto, no deja a nuestro país ajeno a esta problemática ya que si bien en Chile, en el Estatuto Docente, se establecía un sistema de calificación, éste no logró aplicarse nivel nacional por la cerrada oposición del magisterio, que lo rechazó por considerarlo de carácter meramente punitivo. En el Estatuto de los Profesionales de la Educación, se establecía un sistema de calificación docente, en cuyo marco se replanteaba como evaluación un sistema de calificaciones que sirviera como antecedente para la selección y promoción del personal y al mismo tiempo regula las condiciones de su despido. (Núñez, 2000)

#### **4.4. 1 Perspectiva Histórica**

Ya en los orígenes del sistema escolar en Chile, se pueden encontrar informes de visitadores de escuelas primarias quienes tenían como labor realizar juicios evaluativos y sistemáticos acerca de cada preceptor o preceptora de las escuelas supervisadas. Entre los elementos que eran evaluados en los docentes se incluían sus competencias y saberes; en segundo lugar, su moralidad o conducta; y tercero, su compromiso con la tarea de enseñar. Adicionalmente era frecuente que se consignara su antigüedad, sus remuneraciones, el hecho de recibir puntualmente publicaciones como “El monitor” y la exactitud y puntualidad con que se entregaba la información que le pedían los responsables del servicio (Núñez, 2000).

*“La concepción de evaluación o calificación, respondía a la consideración de los docentes como profesionales, sin dejar de considerarlos también como funcionarios. Se valorizaban la calidad de la educación, las actividades complementarias, las publicaciones e*

*investigaciones, la acción en el medio externo y las cualidades morales”* (Núñez, 2000: 73).

La reforma de la Ley de Educación Primaria de 1929, determinó que “...*todo el personal del servicio de educación primaria deberá ser calificado anualmente, la calificación versará sobre las condiciones personales que determinen los reglamentos respectivos...*” (Artículo 83° de la ley N° 5291, de 1929 en Núñez, 2000: 74).

La ley N° 5291 tuvo vigencia hasta los años 80 y abarcaba deberes, obligaciones y prohibiciones a los docentes y a los directores de este nivel. Los factores que se consideraban en el Reglamento General para calificar a los profesores eran principalmente su asistencia y puntualidad, su labor social como ciudadano, cualidades personales y preparación profesional. Se consideraban como méritos especiales, los servicios extraordinarios, los estudios pedagógicos en el extranjero, los cursos de perfeccionamiento, las publicaciones y la capacidad para traducir obras extranjeras. (Núñez, 2000).

Los estatutos magisteriales de los años 40 y 80, establecieron regímenes de clasificación de profesores, pero nunca pudieron ponerse en práctica masiva y permanente. Las calificaciones estaban referidas a las condiciones de personalidad, antecedentes profesionales y eficiencia profesional. Estas calificaciones se realizaban teniendo presente: la hoja de antecedentes del funcionario, un informe del jefe inmediato y una minuta informativa del interesado. Sin embargo, al parecer las especificaciones no operaron apropiadamente, ya que al considerar un nuevo estatuto se encontraron vacíos y varias de sus disposiciones se prestaban para más de una interpretación, lo que ocasionó perjuicios al normal funcionamiento de los servicios y a los intereses del personal. El traspaso de los profesores del Ministerio de Educación a la Administración Municipal, proceso iniciado en 1980 y que se completaría en 1986, puso término a la vigencia del Estatuto Administrativo para este colectivo. En su reemplazo operó la legislación laboral común que, no contemplaba un sistema de evaluación o

calificaciones de estos trabajadores. La evaluación de profesores, en muchos casos, se constituyó en un procedimiento donde los alcaldes o administradores de la educación municipal calificaban informalmente a los profesores y podían tomar decisiones respecto de su permanencia y de sus remuneraciones (Núñez, 2000).

Así, frente a la propuesta del Ejecutivo ante la Junta de Gobierno para dictar un Estatuto Docente, el Colegio de Profesores reaccionó elaborando y proponiendo un proyecto propio de estatuto, que reconocía nuevos principios. En vez del tradicional enfoque de calificaciones funcionarias, levantó el concepto de evaluación y lo refería al desempeño profesional. Sin embargo, el proyecto gremial no entraba en mayores especificaciones respecto a las características de la evaluación de profesores. Esta propuesta fue recogida por el Gobierno de Patricio Aylwin en 1990, siendo redactada en el proyecto de modificación del Estatuto Docente, en donde, se aludía a que los profesionales de la educación son responsables de su desempeño y deberían someterse a los procesos de evaluación, los cuales podrían incluir actividades de autoevaluación, evaluación de sus pares y de evaluaciones por agentes externos del funcionamiento de los establecimientos. Así también se les reconoce el derecho de participar en la planificación y diseño de los instrumentos evaluativos y de ser informados de los resultados (Núñez, 2000).

No obstante, desde la mirada del Colegio de Profesores: *“La iniciativa de este proceso de evaluación tiene sus orígenes en el Primer Congreso Internacional de Educación en 1997 donde se conocieron experiencias de evaluación docente de países como Cuba e Inglaterra y se cuestionó a su vez el procedimiento de “Calificación Docente” el cual pretendía evaluar la labor del profesor en manos de los directivos de los establecimientos, lo cual si bien se realizó en algunas comunas, no prosperó. Es así como en el año 2003 se forma un Segundo Congreso de Educación, en el cual se decide implementar la actual evaluación por medio de un acuerdo tripartito entre el Ministerio de Educación, Corporaciones municipales de Educación y Colegio de Profesores, cambiando la calificación por la evaluación con un carácter fundamentalmente*

*formativo. Además, la evaluación aportaría valiosa información al Sistema de Formación Inicial y Continua de los docentes” (Entrevista Cautivo, L., 2006: 2).*

En el año 2003, sesenta y dos comunas de Chile participan de forma voluntaria en una primera evaluación, sin embargo, la voluntad de participar fue desde las Corporaciones de Educación y no desde los propios docentes, lo cual no fue aprobado por la mayoría como un proceso válido. En el año 2004 se vuelve a realizar una segunda evaluación considerada piloto y voluntaria, a 104 comunas pero al igual que la anterior fue objeto de críticas, ya que los resultados fueron considerados como una primera y segunda evaluación de un total de tres que debe realizarse a cada docente, provocando críticas y nuevos intentos de negociación (Entrevista Cautivo, L., 2006).

Luego de dos años de intentos de acuerdo entre gobierno y representantes de los docentes, se realiza en el año 2005 la primera evaluación de carácter obligatorio a 10.695 profesores a nivel nacional del 1er. y 2do. Ciclos de Educación Básica y Educación Media. (Matemáticas y Lengua Castellana, Sociedad y Naturaleza) De este total, la mayoría se concentra en Educación Básica: ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2006)

Primer Ciclo Educación Básica (8.041 profesores)

Segundo Ciclo Educación Básica (2.305 profesores)

Educación Media (349 profesores)

#### **4.4.2 Principales Características de la Evaluación de Desempeño Docente**

*“En la actualidad se ha implementado la Evaluación de Desempeño Docente para el desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente del desempeño profesional, potenciando los procesos pedagógicos mediante el reconocimiento de sus fortalezas y el mejoramiento de sus debilidades, con el fin de favorecer mejores*

*aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes”.* ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2005)

Desde la posición del MINEDUC, no se pretende evaluar al docente por su desempeño funcionario-administrativo ni por los resultados de rendimiento escolar de sus alumnos. Se evalúa a todos los docentes de aula del ámbito de la educación municipal cada cuatro años, no siendo evaluados aquellos profesores en su primer año de ejercicio profesional. La evaluación final de cada profesor corresponde a una apreciación global relativa al desempeño profesional relacionado con el Marco para la Buena Enseñanza, sus dominios y criterios; y se establece su desempeño en uno de los cuatro niveles siguientes:

**Destacado:** Indica un desempeño que clara y consistentemente sobrepasa respecto de lo que se espera en el indicador evaluado.

**Competente:** Indica un desempeño adecuado al indicador evaluado. Aún cuando no excepcional, se trata de un buen desempeño.

**Básico:** Indica un desempeño que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, con cierta irregularidad (ocasionalmente). Se aprecian debilidades, pero su efecto no es severo ni permanente.

**Insatisfactorio:** Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

Desde los antecedentes recolectados se establece a nivel de la Comisión Tripartita, que a la mayor brevedad, debería acordarse un sistema de evaluación del desempeño profesional de los docentes directivos y técnico-pedagógicos, que será asimismo de carácter formativo para el desarrollo profesional de estos docentes (Entrevista a Reyes, 2005).

Los encargados de realizar la evaluación son aquellos profesionales de la Educación con experiencia en docencia de aula en el sistema escolar formal, en el mismo nivel y/o asignatura en que le corresponde la responsabilidad de evaluar. Considerando que el ser buen profesor no implica tener la formación adecuada para evaluar fundamentalmente a otro educador, los profesores evaluadores reciben una formación específica como evaluadores de sus pares, realizada por el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) del Ministerio de Educación. Dichos profesionales no pueden pertenecer al mismo establecimiento, ni ser superiores jerárquicos de los docentes evaluados, ya que no permitiría tener la distancia necesaria para apoyar al profesor evaluado. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2005).

La responsabilidad nacional de todo el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente es del CPEIP. Además, se constituyó un Consejo Técnico, conformado por el Colegio de Profesores, Asociación Chilena de Municipalidades y diversas instituciones académicas, para su seguimiento permanente, retroalimentación y perfeccionamiento. Para asumir esta responsabilidad a nivel regional y provincial se formaron supervisores, que son responsables del proceso, en sus distintos niveles. La evaluación se realiza en base a evidencias del desempeño profesional, que son recogidas a través de los siguientes instrumentos: evidencias estructuradas del desempeño del profesor evaluado – Manual Portafolios, filmación de clase – autoevaluación del profesor evaluado, entrevista estructurada al profesor evaluado, informe de referencia de terceros. El portafolio evalúa un total de ocho dimensiones, tres corresponden a la filmación de la clase y el resto a las características pedagógicas y evidencias escritas (CPEIP, 2005).

Clase Filmada: Ambiente de la clase, Interacción pedagógica y estructura de la clase.

Unidad Pedagógica: Calidad de las actividades de las clases, organización de los elementos de la unidad, reflexión sobre el quehacer docente, calidad del instrumento de

evaluación de la unidad y utilización de los resultados de la evaluación. (Los últimos tres elementos alcanzaron el promedio más bajo en el proceso de evaluación 2003 y 2005)

Respecto de la devolución de los resultados, cada docente recibe un informe con una representación gráfica de su rendimiento, una descripción cualitativa de sus fortalezas y debilidades y recomendaciones u observaciones de la comisión de evaluación. Estos también son entregados al Director de Educación Municipal y Alcalde, quienes reciben los resultados de los establecimientos de su comuna y del país. Los Directores de los establecimientos reciben la categoría final de desempeño de cada docente y resultados de su comuna y del país. Un tema que ha surgido desde la opinión pública es la imposibilidad que tienen los padres, apoderados y alumnos de también conocer los resultados, lo cual genera la idea de ser excluidos de un importante proceso del sistema educacional que constantemente señala la importancia de contar con la participación activa de estos actores. ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2006)

#### **4.4.3 Situación Actual de la Evaluación de Desempeño Docente**

Como se señaló anteriormente, durante el año 2005 se llevó a cabo la primera evaluación de desempeño docente de carácter obligatorio, dando a conocer públicamente los resultados en Marzo del año 2006. La aparición de los resultados generó la discusión, por parte de la comisión tripartita respecto de la calidad del proceso recién realizado, en donde aquellos docentes que se negaron a ser evaluados podían ser integrados a la categoría de insatisfactorio, lo que finalmente no ocurrió. A pocos días de que concluyera la evaluación docente 2005, el gobierno informó que más de cinco mil educadores del sector municipal, decidió no someterse de manera voluntaria a dicho proceso, pese a que la aplicación de sumarios a esos profesores está considerada en la ley vigente (2005, Noviembre 11)

Por otro lado, aquellos docentes que participaron en la evaluación 2003, 2004 y 2005 fueron considerados con el proceso concluido, situación con la que el presidente del Colegio de Profesores, Jorge Pavez, discrepó de que haya un docente que deba abandonar el sistema, por considerar que ésta, en términos legales, es la segunda y no la tercera evaluación realizada. Según su opinión, la evaluación del año 2003 se implementó como programa piloto y con una invalidación legal debido a que no existía el reglamento, el cual surgió el año 2004. (2006, Marzo, [www.terra.cl](http://www.terra.cl))

Del total de los docentes evaluados, un 52,3 % obtuvo un nivel competente, 37,3% nivel básico, 6,6% destacado y 3,8% insatisfactorio. Para el Colegio de Profesores los resultados señalan que los docentes que tienen una evaluación insatisfactoria son una minoría, y a partir de esa realidad, *“el discurso de culpar a los profesores de todos los males y problemas en el campo educacional caen por su propio peso”*.(Colegio de Profesores de Chile A.G., 2006: 1)

En el proceso de evaluación 2006, los profesores que fueron evaluados corresponden a Primer Ciclo de Enseñanza Básica, de todas las comunas del país, que imparten al menos los subsectores: Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática (ambos). Docentes de Segundo Ciclo de Enseñanza Básica, de todas las comunas del país que imparten al menos uno de los siguientes subsectores: Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad y Estudio y Comprensión de la Naturaleza. Docentes de Educación Media, de comunas que han desarrollado los procesos de Evaluación en Primero y Segundo Ciclo Básico en los años anteriores (2003 y 2004) y que imparten al menos uno de los siguientes subsectores: Lengua Castellana y Comunicación y Matemáticas ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2005)

En el proceso de Evaluación Docente 2007 participaron 10.415 profesores de 338 comunas del país de los cuales 3.137 son docentes de Primer Ciclo (1° a 4° Básico), Generalistas, 3.651 son docentes de Segundo Ciclo (5° a 8° Básico), de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Comprensión de la Naturaleza, Comprensión de la Sociedad o Educación Física. 3.627 son docentes de Educación Media (I° a IV° Medio), de Lengua Castellana y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Biología, Física, Química o Educación Física. ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2008).

Los resultados de la Evaluación Docente 2007 son: un 2% insatisfactorio, 33% básicos, 56% competentes y 8% destacados. ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2008).

La comparación de resultados 2007 con evaluaciones anteriores, indica que la cantidad de docentes evaluados y su distribución por ciclo de enseñanza ha variado considerablemente a través de los años en que se ha implementado la Evaluación Docente y se ha mantenido una gran similitud en los resultados generales. ([www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl), 2008).

A pesar de la insistencia del ministerio de la obligatoriedad y necesidad de la Evaluación Docente, persisten aún conductas de oposición, traducidas en una tensión entre los actores participantes del sistema escolar, ya sea, entre administradores, profesores, procedimientos empleados, instrumentos, etc. Además, se aprecia la complejidad de la elaboración y aplicación de sistemas de evaluación docente, ya que ha llevado a procesos de confusión, propios del colectivo de los profesores. Esto, por ser una temática de contingencia de corte educativo, nos interesa como un proceso propiamente tal y no sólo sus resultados finales, proceso que conforma imaginarios sociales que orienta e identifica el accionar educativo cotidiano de los profesores en la realidad educacional.

## **CAPÍTULO V**

### **OBJETIVOS**

#### **5.1 Objetivo General:**

Conocer las Representaciones Sociales de la Evaluación de Desempeño Docente en Profesores de Educación General Básica pertenecientes a Establecimientos Municipalizados de la Comuna de Valparaíso.

## **5.2 Objetivos Específicos:**

- Conocer los significados de la evaluación del desempeño profesional presentes en las representaciones sociales que construyen los profesores de Educación General Básica de Establecimientos Municipalizados de la Comuna de Valparaíso.
- Identificar las imágenes que poseen los docentes acerca del proceso enseñanza aprendizaje y la relación que éstas tienen con su desempeño profesional.
- Establecer los factores que según los docentes dificultan y facilitan el proceso de evaluación docente.
- Determinar la relevancia y consecuencias que los docentes le otorgan a los resultados de la evaluación del desempeño profesional.
- Conocer los significados que los docentes le atribuyen a la evaluación del desempeño profesional en las relaciones sociales dentro de la institución escolar.
- Conocer los significados que los docentes le atribuyen a la evaluación del desempeño profesional en relación a su “vida cotidiana”.

## **CAPÍTULO VI**

### **MARCO METODOLÓGICO**

Para acceder al objeto de estudio de la “Evaluación del Desempeño Profesional Docente” desde las Representaciones Sociales, es pertinente posicionarse desde el paradigma fenomenológico utilizando una perspectiva metodológica cualitativa de investigación, dado que permite adentrarnos al estudio de las estructuras de significación, de las palabras, de los significados, accediendo a través de ellos a una realidad compartida y construida colectivamente. Desde esta mirada es posible acceder de manera adecuada a la realidad particular de los docentes de escuelas básica de Valparaíso, capturar las percepciones y significaciones de los sujetos e indagar los fenómenos ocultos al sentido común. (Vitale & Viglietta, 2004 en Díaz et al, 2005)

### **6.1 Perspectiva Metodológica**

La presente investigación corresponde a un estudio de carácter cualitativo, ya que implica el proceso de inmersión en la realidad actual de la educación chilena, con la finalidad de indagar desde los mismos sujetos el discurso de los profesores de la Comuna de Valparaíso acerca del fenómeno de la evaluación del desempeño docente.

El enfoque cualitativo alude a una realidad dinámica orientándose a la búsqueda de subjetividades. De esta manera, es necesario tratar de explorar y profundizar en el discurso de las personas desde sus propios marcos de referencia, si se quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor y examinar el modo en que se experimenta el mundo donde la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, el enfoque cualitativo que orienta esta investigación resulta pertinente para conocer las representaciones sociales respecto del tema en estudio ya que los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación. Esta perspectiva apunta a que los informadores deben ser observados no como actores cuya conducta debe medirse, sino como documentos que reflejan su propia cultura.

Gloria Pérez Serrano señala que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Lo que se buscan son *patrones de intercambio*, resultado de compartir significados e interpretaciones sobre la realidad. Así, la regla es diferente según el contexto donde sucede la práctica de interacción y consenso que los sujetos mantienen entre sí. Por ello, lo que se buscó es indagar en lo que sucede en la situación concreta de la evaluación de desempeño en su contexto natural, insertándose en la realidad cotidiana de los profesores evaluados.

El enfoque cualitativo nos devuelve al mundo de la vida cotidiana, los seres humanos se mueven en interacciones y comunicaciones con sus semejantes. La interacción es circunstancial, por lo que tiene que ser establecida en cada momento por los participantes a través de la interpretación y negociación de las reglas que permitan la convivencia humana. Así, el objeto básico de estudio es el mundo de la vida cotidiana, tal como es aceptado y problematizado por los individuos que interaccionan mutuamente. (Pérez Serrano, 1994)

De acuerdo con esta autora, este enfoque rechaza las posiciones del paradigma científico tradicional que establecen separaciones entre los “*sujetos*” y los “*objetos*” de la investigación o que consideran que las experiencias personales y los saberes populares no tienen validez científica. La relación sujeto-objeto es de interacción especialmente cuando el objeto de estudio es la persona humana. Se puede afirmar que en el análisis cualitativo se sostiene la interrelación entre investigador-objeto, hasta tal punto que se influyen. Los hombres comparten significados acerca de las cosas. El significado es algo creado por el hombre y que reside en las relaciones. Por eso, la conducta social no puede explicarse sino a través de la interpretación que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones. En este sentido se puede afirmar que el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad y detalle a la vez, mediante una descripción y registro cuidadoso de la información recogida, por ello, conviene subrayar la

importancia de la categorización que nos permite situar la realidad en esas categorías, con el fin de conseguir una coherencia lógica en el suceder de los hechos o de los comportamientos que están necesariamente contextualizados y que en este contexto adquieren su pleno significado. (Pérez Serrano, 1994)

De esta manera, la investigación cualitativa, se caracteriza por centrarse en fuentes naturales, en donde metodológicamente el punto es cómo posibilitar una reproducción de la comunidad o colectivos de hablantes de una lengua común para su análisis y comprensión. (Canales, M., 2006) Canales afirma: “un acto tiene sentido cuando es comprensible, y tal es cuando tiene un sentido mentado, esto es, aproximadamente, “pensado en palabras”.

#### **6.1.1. Tipo de Estudio y Diseño de Investigación**

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo exploratorio. Este tipo de estudio es utilizado cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Está al servicio de la familiarización con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real e investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área (Sampieri et al., 1998).

El tipo de diseño se adscribe como diseño cualitativo proyectado, no experimental y transversal, cuyo universo corresponde a los docentes de educación básica de la Corporación Municipal de Valparaíso, con una muestra estratificada por género, edad, años de servicio, nivel en que imparte clases y si ha pasado o no por el proceso de evaluación docente

Al indagar sobre las representaciones sociales, este estudio es no experimental, ya que no se manipulan variables intencionadas ni se han formulado hipótesis previas.

Muy por el contrario, la pretensión de este estudio es la indagación de sentido mediante la operación de desentrañar significados de los actuantes abarcando así, en primera persona, sus ideas, percepciones, imágenes, sentimientos, creencias y proyectos, elementos que componen las Representaciones Sociales.

Al optar por este tipo de estudio, se pretende garantizar la máxima intersubjetividad en la captación de una realidad compleja mediante la producción sistemática de datos que hagan posible un análisis interpretativo y que, ligado a la metodología cualitativa, logrará acercarse a los significados de los propios docentes contruidos socialmente y presentes en su realidad cotidiana.

El diseño utilizado surge desde una perspectiva cualitativa, lo cual implica que se articule un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. De la misma forma, el informe de investigación expresa la presentación de dicho proceso en términos formales. (Pérez Serrano, 1994)

La racionalidad interpretativa, expresada en los modelos cualitativos, es abierta y por sobre todo dialéctica, lo que implica que los procesos de investigación no incluyen en un estricto rigor epistemológico, la formulación de hipótesis. Desde esta perspectiva, y como una forma de estructurar el diseño investigativo, me oriento por una perspectiva de uso de instrumentos conceptuales denominados “premisas”, “supuestos” y “ejes temáticos”

De acuerdo con Francisco Cisterna, las premisas corresponden a afirmaciones sostenidas sobre la base de información pre-existente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación, lo que les permite aportar de modo referencial en la investigación. Los supuestos también constituyen afirmaciones previas, pero que no cuentan con el mismo peso referencial de las premisas y, por ello, sólo pueden ser tomadas como antecedentes relativos para la investigación. Por otra parte,

los ejes temáticos constituyen líneas orientadoras para guiar al investigador donde no hay antecedentes de investigaciones previas, como es el caso específico de esta investigación sobre las Representaciones Sociales que poseen los docentes acerca de la evaluación del desempeño profesional docente. (Cisterna, 2005)

Desde este marco, el diseño de la investigación se fundamenta en su carácter cualitativo y de profundidad exploratoria, donde el objetivo principal se orienta a la indagación de significados y no a la verificación de hipótesis, pretendiendo la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de desentrañar significados. (Cisterna, 2005)

## **6.2. Técnica de Producción de Datos**

### **6.2.1 La entrevista en Profundidad**

En este estudio se utilizará la técnica de Entrevista en Profundidad que se caracteriza por ser flexible, dinámica, no directiva no estructurada, no estandarizada y abierta. Consiste en variados y reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y el informante, con el fin de conocer las perspectivas que tienen los actores, los imaginarios que construyen acerca de la evaluación docente, sus experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Dichos encuentros se caracterizan por seguir un modelo de conversación entre iguales y no el de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lo que se desea es establecer un tono de compañerismo entre el investigador y los informantes, un tono que permita a ambos dirigirse hacia el modo en que estos ven, clasifican y experimentan el mundo, enfatizando en sus modos de significar y definir. el sello que caracteriza a las entrevistas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes. (Taylor& Bogdan, 1992).

Por esto se manifiesta que en la entrevista en profundidad el investigador cumple un papel esencial, ya que se convierte en el instrumento de la investigación, él es quien obtiene las respuestas, pero también es él quien debe qué preguntas hacer y cómo formularlas en la situación misma de la entrevista. Al igual que en la observación participante el investigador debe “avanzar muy lentamente” al principio, a la vez que trata de establecer un rapport con los informantes, formula preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. (Taylor & Bodgan, 1992)

Si bien el investigador cualitativo debe trabajar sin una estructura rigurosa de la conversación, igualmente se cuenta con una guía de la entrevista para asegurarse de que los temas claves sean explorados. Al respecto, para la construcción de esta guía se tornaron importantes los objetivos planteados, los que me permitieron formular una tipología o tipos de preguntas directrices que dispongan de un inicio de entrevista más bien descriptivo o informacional, para seguir con preguntas estructurales o centrales a los objetivos de la investigación, terminando con preguntas de contraste o de otro tipo. (Gotees& Lecomte, 1988, en Díaz et al, 2005)

Cabe destacar que entre las funciones más reconocidas de la entrevista en profundidad está la de aprender sobre lo que realmente es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que los actores ven la realidad o en que clasifican y experimentan su mundo. (Taylor, S. & Bogdan, R. 1986 en Canales, M. 2006).

La entrevista de profundidad se ha concebido inicialmente como una técnica que busca los aspectos de profundidad (la verdad del entrevistado), accediendo a captar toda la profundidad y todo el espectro de sus emociones, buceando en los rincones ocultos de la interioridad del sujeto que salen a la superficie a través de sus palabras. (Ruiz, J. et al, en Canales, 2005)

Se distinguen tres tipos de entrevistas en profundidad, dependiendo de la finalidad que persiguen, de este modo, un primer tipo serían aquellas que pretenden esclarecer la experiencia humana subjetiva, correspondientes al tipo de vida o autobiografía sociológica. Un segundo tipo tiene como finalidad el aprendizaje de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. El tercer tipo tiene como propósito proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Aunque las técnicas básicas de los tres tipos de entrevistas son análogas, los dos últimos son los que resultan más consistentes para los objetivos y fines prácticos de esta investigación, facilitando el acceso a los significados de los docentes básicos de la Corporación Municipal de Valparaíso.

Así se realizaron nueve entrevistas en profundidad, cada una en las escuelas a la que pertenecían los docentes entrevistados, con una duración promedio de una hora. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio cassette con el consentimiento de los entrevistados, y luego transcritas para su análisis posterior.

### **6.2.2 Procedimiento General de la Investigación.**

Para la realización de la presente investigación se trató de contactar primeramente con el Jefe de área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, para dar a conocer el estudio y solicitar el acceso a los establecimientos con el fin de realizar la entrevista a los docentes. Este encuentro fue infructuoso, más aún la solicitud es negada, vía correo electrónico, aduciendo razones de falta de condiciones políticas actuales para realizar la investigación y se sugiere esperar un tiempo.

El acceso a los docentes fue fácil ya que como docente de la Corporación Municipal de Valparaíso y eventual participación como monitora del Programa Educando en la Comuna en el área de lenguaje, específicamente en lectoescritura, se presenta la oportunidad de coordinar las entrevistas y conocer a otros docentes, amigos o colegas de los primeros entrevistados. Las entrevistas fueron realizadas en los

establecimientos en horarios concertados con los docentes, teniendo cada entrevista un tiempo aproximado de una hora.

### **6.3 Muestreo o Participantes.**

En la investigación cualitativa la selección de los participantes viene dada por criterios de comprensión y pertinencia, no de representatividad estadística. De esta manera, es más importante la composición adecuada de la muestra a los fines declarados, que su cantidad (Delgado & Gutiérrez, 1995)

El universo o población estaría constituido por los docentes en ejercicio de su profesión en el Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica de Establecimientos Municipalizados de la Comuna de Valparaíso.

Lo que corresponde a la elección de la muestra propiamente tal, contempló criterios no probabilístico, por cuotas, y de carácter intencionado, basándose en la selección de contextos relevantes al problema de investigación (establecimientos educacionales de modalidad municipal, que imparten enseñanza básica, en Valparaíso). Esta selección contempló los criterios de heterogeneidad y accesibilidad que permitieron el acceso a actores con diversos rasgos demográficos:

- Género: masculino, femenino
- Años de servicio: más de 20 y menos de 20 años de servicio.
- Nivel en el que imparte clases: primer ciclo de Educación General Básica (desde 1° a 4° año básico) y Segundo ciclo de Educación General Básica (desde 5° a 8° año básico)
- Proceso de Evaluación docente: ha sido evaluado y no ha sido evaluado.

La elección de la muestra final guarda relación con criterios de accesibilidad, por ejemplo, es factible que existan profesores que con más de treinta años de servicio no hayan querido someterse a la evaluación, así como aquellos, que con un solo año de

servicio quedan exentos de la evaluación de su desempeño, lo que correspondería a docentes jóvenes y/o recién incorporados al sistema educacional.

De esta manera, la investigación se centró en la elección de los informantes en términos de posibilitar y lograr entender mejor las Representaciones Sociales respecto del fenómeno de la evaluación del desempeño profesional docente. No se pretendió elegir un número determinado de informantes, sino trabajar con una saturación de datos producidos por medio de las entrevistas y que lograrán explorar la realidad señalada en el problema de investigación. La noción de *punto de saturación*, según Lalive D'Espina y hace referencia al hecho de que a partir de cierto momento, los nuevos relatos no otorgan ya ni correcciones ni complementos al modelo que por lo tanto, es declarado saturado (Baeza, 1999).

Manuel Antonio Baeza, agrega que la saturación es un proceso que opera en el plano de la representación que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de investigación. En tal sentido, parece ser interesante diferenciar el concepto de saturación del de redundancia. El primero, intenta dar el margen de seguridad a la investigación cuando el modelo se satura. El segundo, se remite al contenido del discurso, el cual orienta para concluir una instancia de entrevista con el sujeto. Al utilizar la saturación, las características sociodemográficas anteriormente mencionadas son revisadas constantemente en el proceso con el fin de lograr un grupo de estudio diversificado.

De esta manera, la muestra la constituyen 9 profesores, pertenecientes a establecimientos de la Corporación Municipal de Valparaíso.

#### **6.4 Definición Conceptual de Variables**

En su calidad de estudio cualitativo, corresponde reemplazar el concepto variables por el de significados, productos sociales que son formados y transformados por la interacción y que configurarán los temas centrales del estudio. En este sentido, los significados fueron surgiendo desde la interacción entre los informantes y la investigadora y la realidad co- construida. Sin embargo, el tema de investigación plantea dos grandes temas preliminares que orientarán el desarrollo del estudio, a saber:

Evaluación de Desempeño Profesional Docente: definida como un sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñan como docentes de aula. Es un proceso de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo. (CPEIP, 2005).

Representaciones Sociales: *una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación.* Moscovici (1979: 17-18)

## **6.5 Procedimiento de Análisis de Datos**

### **6.5.1 Análisis de Contenido.**

La técnica a utilizar corresponde a El Análisis de Contenido para la descripción sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas dentro de un contexto determinado.

El análisis de contenido, como toda técnica perteneciente a la metodología científica, tiene como objetivo fundamental convertir fenómenos (en este caso, la conducta simbólica de las personas) en datos científicos, para lo cual se debe tener

presente los criterios de objetividad y reproductividad, la susceptibilidad de medición y cuantificación, la significación para una teoría pura o aplicada y la posibilidad de generalización (Festinger&Katz, 1993)

El análisis de contenido es descrita como una “técnica de recolección de información, que debe reunir todos los requisitos científicos necesarios como técnicas de medida, más los que se refieren a un sistema de creación de categorías que, empleado dentro del esquema general de investigación, obtiene información numérica y cuantificable a través del contenido manifiesto de un documento, con lo que permite “descubrir” aspectos del mismo que no figuran en él de manera directa, evitando el problema de la obstrusividad, y que es de gran ayuda para el estudio de todos aquellos procesos en los que está implícita la influencia social” ( Clemente,1992b en Ruiz, J., 2003)

Así también, siguiendo a este autor el empleo de análisis de contenido consta de los siguientes pasos o etapas: el pre-análisis, la codificación, las reglas de enumeración o indicadores, la categorización o codificación respecto a categorías, la inferencia o tratamiento informático, e interpretación de datos.

El pre- análisis: en este período se eligen los documentos, se plantean las hipótesis, los objetivos, y se elaboran los indicadores en que se apoyará la interpretación. Las fases que comprende el pre-análisis son:

- Realizar una lectura superficial.
- Elegir los documentos que se van a analizar y constituir el *habeas*, es decir el conjunto de elementos que se tendrán en cuenta para el análisis, los que siguen los principios de: *Representatividad* (el análisis se puede hacer con una muestra representativa del corpus original) *Exhaustividad* (considerar todos los documentos del corpus seleccionado), *Homogeneidad* (los criterios de la selección de los documentos deben ser aplicables a todos los documentos) y

*Pertinencia* (los documentos escogidos deben ser adecuados como fuente de información con arreglo al objetivo de investigación).

- Formular objetivos e hipótesis (opcional),
- Señalización de índices y elaboración de indicadores: se realiza en función de los objetivos y las hipótesis.
- Preparar el material para el análisis: se hacen reproducciones del material y se enumeran.

*La codificación:* supone un proceso de transformación de los datos brutos originales según reglas precisas que implican tres etapas: la descomposición- elección de unidades de registro y de contexto-, y la clasificación y agregación- elección de categorías. La unidad de registro es la unidad de significado más pequeño que se ha de codificar. El criterio de descomposición del texto total en unidades de registro suele ser de tipo semántico, aunque a veces existe una correspondencia con unidades formales. Para efectos de esta investigación, el tema puede ser la unidad de registro, el que tiene correspondencia con criterios teóricos. Además de la unidad de registro puede analizarse la unidad de contexto. Esta se define como el segmento del mensaje, cuyo tamaño, superior al de la unidad de registro, es el necesario para captar el significado exacto de la unidad de registro.

*Reglas de enumeración o indicadores:* hacen referencia a los sistemas de cuantificación de las unidades de registro. Pueden ser:

- Presencia o ausencia en el texto de determinadas unidades de registro.
- Frecuencia Absoluta se considera que las unidades de mayor frecuencia son las más importantes y viceversa.
- Frecuencia Ponderada: normalmente se expresa en forma de cocientes o porcentajes. Por ejemplo el número de verbos encontrados entre el total de palabras.
- Intensidad: puede medirse teniendo en cuenta los tiempos verbales, los adverbios, etc.

- Dirección: se relaciona con las opiniones que se vierten en el documento – a favor, en contra, indiferencia, neutralidad, etc.
- Orden de aparición de las unidades de registro.
- Contingencia: se analiza con qué frecuencia dos o más unidades de registro aparecen próximas en el texto.

*Categorización:* supone un agrupamiento de las unidades de registro de acuerdo con las características que comparten. Es la clasificación de un conjunto de elementos según su parte común. (Artamendi, 1994, en Ruiz, 2003). La categoría es designada con un título que suele hacer referencia al aspecto o aspectos comunes que permiten reunir en un grupo a esas unidades de registro. De acuerdo a Clemente (1992a, en Ruiz, 2003) el proceso de categorización tiene dos etapas: la primera consiste en aislar los elementos, y la segunda en distribuirlos en grupos de acuerdo con cierta organización del material.

*La inferencia:* se pueden realizar ciertas inferencias a partir del análisis categorial de documentos.

### **6.5.2. Análisis de los Datos Directos e Identificación de las Unidades de Registro.**

Considerando la naturaleza de la investigación, que busca indagar en las representaciones sociales de un grupo de actores desde fuente directa, la técnica cualitativa de Análisis de Contenido me permitiría analizar la realidad social de los docentes involucrados en el estudio a través del acercamiento y entrevistas en profundidad, por un lado, para luego seleccionar Unidades de Registro desde el Corpus Textual, ubicándolas en Unidades de Contexto, Codificarlas, y así proceder a las Categorizaciones Semánticas. El corpus textual correspondería al material de análisis grabado y transcrito, es decir, el conjunto de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes. Cabe destacar que el material de audio se encontraba organizado con datos que facilitaban su adquisición y constante revisión. De esta misma manera, las

transcripciones de las entrevistas, que finalmente se constituyeron en datos de análisis se encontraban muy bien organizadas.

*Unidades de Registro* entendidas como las unidades básicas de importancia y/o significación. Las unidades de registro se refieren a sus *Unidades de Contexto*, las que permitirán demarcar las porciones de texto en que se ubican las unidades de registro.

El proceso de codificación consiste en la adscripción de todas y cada una de las unidades de registro, detectadas en el corpus textual, a sus respectivas unidades de contexto.

Finalmente, el proceso de categorización, consistirá en efectuar una clasificación de las Unidades de Registro según similitudes y diferencias, basándose en un criterio semántico, es decir, distinción entre temas y áreas conceptuales (Delgado y Gutiérrez, 1998).

Una vez determinadas las categorías, se aborda la fase de presentación de los datos, como forma de exponer ordenadamente el proceso de codificación y categorización, cuyos elementos permitirán con posterioridad iniciar la etapa de discusión y análisis, y la respectiva elaboración de conclusiones.

### **6.5.3. Categorización y Clasificación de las Unidades de Registro.**

Luego de obtenidos los segmentos textuales que se relacionan con el tema de investigación, se clasificó a cada uno de ellos dentro de las dimensiones de análisis y categorías elaboradas y utilizadas para abordar las Representaciones Sociales, a saber: la Información, el Campo Representacional o imagen y la Actitud.

Los criterios de clasificación fueron definidos previamente, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

**TABLA N° 1 Criterios de Clasificación de las Unidades de Registro.**

Contenido	Categorías de Análisis
Información	Niveles de conocimientos de la evaluación del desempeño profesional docente y fuentes de información relacionadas con la adquisición de estos conocimientos.
Imagen o Campo Representacional	Descripción sobre las características asignadas al tema de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente, proyecciones y expectativas relacionadas al tema.
Actitud	Valoraciones y afectos relacionados al tema de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

Al finalizar la clasificación de las unidades de registro, se procederá a realizar una descripción de los datos obtenidos. De esta manera se posibilitará una lectura más clara y ordenada de los tres componentes de las Representaciones Sociales en torno el tema de la Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Este paso constituirá el primer intento de articular el discurso de los profesores y profesoras en torno a cada eje de la Representación, junto con favorecer la organización en forma coherente de los temas surgidos en la entrevista.

#### **6.6. Condiciones Éticas:**

Las condiciones éticas que se han considerado son: el consentimiento informado tanto a los docentes que participaron, como a los directivos de los establecimientos donde se desempeñan los docentes entrevistados y a la institución involucrada en la investigación. Otro aspecto a considerar es el derecho a la confidencialidad, incluyendo la reserva de la identidad de los docentes, promoviendo un espacio de co-construcción en un ambiente de confianza y profesionalismo que permita establecer un vínculo facilitador de la manifestación de sus sentimientos, creencias, ideas, proyectos e imágenes respecto del escenario cotidiano que se está construyendo en torno al proceso de la evaluación de su desempeño profesional.

Finalmente, una vez concretada la investigación, se resolverá la necesidad de informar sobre los resultados obtenidos a los docentes participantes y a las instituciones que colaboraron.

## **6.7 Descripción de los Resultados**

En este punto, se presenta una descripción de los significados presentes en los distintos elementos de las Representaciones Sociales de los profesores y profesoras de este estudio respecto de la evaluación de su desempeño como docentes. Para tal efecto, en primer lugar, se definen las categorías construidas a partir de los datos; en seguida, se describen las subcategorías con sus diversos significados emergentes, y cada uno de ellos se encuentra ejemplificado con extractos del discurso seleccionados como más pertinentes y que aportan el respaldo suficiente a esta descripción.

### ***Categoría 1: “Vivencia Personal”***

La categoría Vivencia Personal muestra los núcleos de significados en un devenir histórico construidos por los docentes en relación a distintos momentos del proceso de evaluación de su desempeño, basándose en la experiencia de haber sido parte de ella. Las vivencias nacen de lo personal pero son validadas y significadas en un ámbito social. De esta categoría se establecieron tres subcategorías, a saber, Primeros

Momentos, Percepción del Proceso y Final y Consecuencias. Estas subcategorías contienen los significados que profesores y profesoras construyeron al conocer la notificación. En segundo lugar, se muestran las imágenes que evidencian la manera de realizar la evaluación, tanto a nivel grupal como individual y los sentimientos e ideas generados durante el proceso. Finalmente, la última subcategoría da cuenta de las imágenes y sentimientos surgidos después de la evaluación, al haber completado el proceso y en algunos casos haber recibido los resultados. El resumen de esta categoría se muestra en la siguiente tabla.

**TABLA N° 2: Categoría 1 Vivencia Personal**

Categoría 1 : Vivencia Personal	Subcategoría
	1.1 Primeros Momentos
	1.2 Cómo vivieron el Proceso
	1.3 Final y Consecuencias

**Subcategoría 1.1: Primeros Momentos**

Subcategoría referida a elementos de las ideas, imágenes, sentimientos, actitudes que dan cuenta de los significados construidos en los momentos iniciales del proceso en que iban a ser evaluados. Estos elementos muestran que la evaluación provocó en los profesores y profesoras desde temor y reacciones de evadir el proceso, hasta un no cuestionamiento de la situación y tranquilidad. Esta subcategoría está compuesta de 6 unidades de registro, señaladas en el apartado 6. 7.1.

Un primer significado recogido da cuenta de las impresiones y sensaciones de los docentes al enfrentarse a la evaluación y tener que iniciar el trabajo, concretizado en la entrega por parte de la corporación municipal del portafolio. Principalmente, se apreciaron reacciones emocionales de temor, lo que para algunos profesores fue el motivo por el cual un grupo de docentes solicitó licencia y jubilación. Sin embargo, este

temor, expresado en la posibilidad de presentarse algún inconveniente que afectara el resultado, o en la situación personal de cuestionar muchos años de servicio docente, está acompañado de su contraparte, ya que no todos lo vivenciaron, aludiendo a que este miedo está más bien asociado a la falta de preparación y perfeccionamiento constante. Asimismo, los docentes evidencian haber asumido la evaluación como un proceso dentro de su vida como docente, algo impuesto, parte del sistema de educación y con responsabilidad para dar cumplimiento a la ley. Por otro lado, algunos docentes manifiestan significados referidos a la posibilidad de enriquecer su práctica docente por medio de la evaluación de su desempeño y en otros casos como un desafío que le obliga a perfeccionarse.

### **Subcategoría 1.2: Cómo Vivieron el Proceso**

Subcategoría que evidencia la manera cómo las profesoras y profesores evaluados vivieron el proceso. Se muestran en 8 unidades de registro, (apartado 6.7.1) distintas creencias, imágenes y sentimientos que explicitan en primer lugar, significados frente a la manera de trabajar, aludiendo a un trabajo que no se condice con los tiempos reales de trabajo pedagógico. Así también, los significados aluden a un trabajo solitario, producto de la solicitud de apoyo a los directivos de sus establecimientos, que no fue entregada en algunos casos, llevando a que las instancias de compartir el proceso no pudieran concretarse. Además, entre los significados se valora el trabajo colaborativo entre pares como una experiencia que benefició el trabajo que requería la evaluación del desempeño docente.

Sobre la entrega de apoyo por parte de los directivos, se desprenden los significados que los docentes otorgan a esta posibilidad no dada, señalando que hubiera sido una oportunidad no sólo para aquellos profesores y profesoras que eran evaluados, sino también una instancia de aprendizaje que trascendiera a la evaluación para el resto de los docentes. Frente a estas situaciones, profesores y profesoras de la investigación, señalan que la ayuda recibida fue a nivel de pares, donde a través de encuentros

informales compartían materiales y documentos de apoyo de otros docentes.

Así también, los diversos significados acerca de la manera de enfrentar las distintas etapas de la evaluación, los docentes expresan su inquietud por la forma en que algunos docentes resolvieron el quehacer que implica la evaluación. Lo anterior, queda simbolizado en la experiencia de “todo es irreal” debido a la posibilidad de realizar la clase perfecta para efectos de la grabación, o la posibilidad de cancelar cierta cantidad de dinero por obtener a cambio la confección de la planificación de la unidad de aprendizaje. Así también, los significados dan cuenta de una validación de la evaluación del desempeño docente como un proceso necesario para el desarrollo profesional.

Finalmente, las imágenes que fueron surgiendo, a medida que avanzaba el proceso, dan cuenta de un trabajo que se tornaba cansador y bañado por la dificultad para ordenar el tiempo y preparar el material evaluativo, considerando las demás actividades que forman parte del ejercicio docente y de la vida personal. En este sentido, los significados aluden a una dinámica que traspasa los límites del espacio laboral, manteniendo una vida aislada de otras actividades, como compartir con la familia.

### **Subcategoría 1.3: Final y Consecuencias**

Subcategoría que señala los sentimientos, imágenes y proyectos que construyen los docentes evaluados al concluir el proceso de evaluación. Esta subcategoría agrupa 7 unidades de registro vistas en el apartado 6.7.1 y alude a los resultados de la evaluación que están presentes en las representaciones sociales construidas por los profesores y profesoras evaluados. En este sentido, los significados dan cuenta de algunas respuestas emocionales vinculadas a la depresión y el miedo a salir mal evaluados, ya que con esto se estaría cuestionando la labor docente que han venido ejerciendo por años. Por otro lado, los significados aluden a la confianza respecto de los resultados a obtener, ya sea

por una valoración positiva de sus labor docente, por la experiencia acumulada o por la posibilidad de recibir ayuda en la confección de ciertos elementos del proceso evaluativo. Así también, se evidencia una clara necesidad de obtener resultados en la categoría competente o destacada, desestimando una evaluación con resultados básicos o insatisfactorios, lo que provocarían estados de depresión en algunos docentes.

Así también, los respaldos reúnen significados de aprobación por la instancia de evaluación, como oportunidad para opinar y revisar las prácticas, en post de un mejoramiento en las metodologías de enseñanza y con esto poder elevar los resultados académicos de los alumnos.

Finalmente, se rescata del discurso docente la escasa información que comparten los docentes de este estudio por las consecuencias que comprometen los resultados de la evaluación docente. Si bien es cierto señalan la posibilidad de rendir una prueba de conocimientos básicos al obtener resultados destacado o competente, e incrementar su remuneración por cuatro años, desconocen otras posibilidades de acción.

## **Categoría 2: “Develando la Evaluación Docente y el Sistema Educativo”**

Categoría que muestra los significados construidos por los profesores y profesoras que participaron de este estudio, de acuerdo a su experiencia en torno al proceso evaluativo y que les permite realizar una evaluación del mismo, ampliando la mirada a la construcción de significados en torno a la educación y a la cultura escolar que vivencian. Por medio de 3 subcategorías, compuestas por ideas, imágenes, sentimientos y creencias, los docentes dan cuenta de la forma en que se fueron informando del proceso, así como también de la incertidumbre y subjetividad en cuanto a la metodología. Se incluyen además las diversas formas de expresarse frente al proceso, desde una oposición hasta la aceptación de ser evaluados. Además, los respaldos dan cuenta de la dificultad para utilizar un lenguaje técnico, y el cuestionamiento a algunas etapas de la Evaluación, como filmación y corrección, la cual

presenta dudas e incertidumbres, y la consecuencia de quedar rotulado y estigmatizado por una categoría. Se da cuenta a su vez, de un cuestionamiento al sistema de Evaluación Docente, respecto del carácter formativo de éste y de la descontextualización en cuanto a la realidad cotidiana, considerando que el programa apuntaría a evaluar productos más que procesos. Los docentes indican además, elementos que sugieren, pudieran ser considerados en un próximo proceso de Evaluación, concluyendo con un cuestionamiento respecto de una segunda prueba a su desempeño para optar a una asignación económica tras haber obtenido categoría “competente” y “destacado”. Por último los docentes evaluados aluden a una Evaluación con participación donde las personas que evalúen sean el director o el Jefe de UTP.

**TABLA N° 3: Categoría 2: “Develando la Evaluación Docente y el Sistema Educativo”**

Categoría 2: “Develando la Evaluación Docente y el Sistema Educativo”	Subcategoría
	2.1 Ideal de Evaluación, Ideal de Educación.
	2.2 Encuentros y Desencuentros de la Evaluación Docente en la cultura escolar.
	2.3 Críticas a la Evaluación Docente en el sistema Educativo.

**Subcategoría 2.1: “Ideal de Evaluación, Ideal de Educación”**

En esta subcategoría se encuentran los significados recogidos en relación a la valoración que los docentes evaluados construyen del sistema evaluativo considerando su experiencia personal e ideas de las presuntas responsabilidades en términos de Educación y de Evaluación. En este apartado se encuentran 6 unidades de registro,

presentes en el apartado (6. 7.1)

Esta subcategoría evidencia los significados respecto del carácter participativo del Estado y en asumir responsabilidades en la educación y los procesos que ello implica. La mayoría de los docentes de este estudio están de acuerdo con la existencia de un sistema que evalúe al gremio, pero muestran disconformidad con la metodología utilizada y con la gestión administrativa del sistema, surgiendo desde allí el discurso de algunos docentes de no creer en el Programa de Evaluación Docente, basando sus argumentos principalmente en la competencia de quienes tienen a su cargo dicho sistema. Además las profesoras y profesores evaluados explicitan y sugieren elementos que podrían considerarse e incorporarse al actual sistema de evaluación.

Otro aspecto que se desprende sobre elementos que no eran incluidos en el programa de Evaluación, son aquellos que profesores y profesoras evaluados proponen incluir, los cuales van desde una evaluación de los apoderados, alumnos, directores, Jefes de Unidad técnica pedagógica, hasta una participación más activa de los docentes, incluyendo un contacto más directo y mantenido en el tiempo de los evaluadores con la realidad del colegio.

### **Subcategoría 2.2: “Encuentros y Desencuentros de la Evaluación Docente en la Cultura Escolar”**

Subcategoría que agrupa los significados construidos por los docentes evaluados que dan cuenta de los significados construidos en cuanto a las vivencias de la evaluación docente inserta en un contexto determinado, en la cultura escolar en donde el docente se desempeña. En este sentido, los significados aluden a la información que circulaba respecto de la forma y metodología de la evaluación en sus distintas etapas y de las contradicciones que se producían. Así también esta subcategoría da cuenta de los

significados construidos respecto de los resultados de los niños y la responsabilidad docente en dichos resultados, la existencia traducida en aceptación o rechazo de los aspectos teóricos concretizados en el Marco para la Buena Enseñanza y la necesidad de asumir un rol técnico. Este apartado se constituye de 10 unidades de registro (apartado 6. 7.1)

Dentro de la manera cómo la información sobre la Evaluación fue surgiendo, ésta va desde instancias de especulación y cometarios sobre la posibilidad de que no se concretara el proceso, hasta la certeza de su implementación. Los docentes evaluados aluden a la desorganización respecto de la entrega de esta información, oponiéndose al hecho de tener que ellos retirar su material en vacaciones.

Un aspecto que se rescata de los profesores y profesoras evaluadas de esta investigación, se relaciona con la postura e información que provenía de organismos como Colegio de Profesores y Corporación de Educación. El primero, llamaba a no aceptar en un comienzo, y luego de instancias de especulación mencionadas anteriormente, el segundo organismo dio inicio al proceso, lo cual fue percibido como una situación abrupta.

Dentro de las desinformaciones que se rescatan del discurso docente, se identifica poca claridad respecto a la entrega de los resultados y de la manera en que debe realizarse cada una de las partes que componen la evaluación.

A su vez, esta subcategoría da cuenta de la dificultad de utilizar el lenguaje técnico solicitado en el material, junto con la dificultad de justificar sus respuestas. Se evidencian además los significados en cuanto al proceso de filmación, el cual, pretendían, evidenciara la realidad, aunque algunos docentes reconocen haber preparado y utilizado estímulos extras en la clase.

Al señalar la dificultad de utilizar el lenguaje técnico profesional y justificar sus

planteamientos, aluden a la diferencia del rol que ellos asumen diariamente en sus clases, expresándose esto en la interacción con los evaluadores. Sobre la etapa de filmación, los registros dan cuenta de la opción de algunos docentes de preparar la clase y la situación. Explicitan que prepararon materiales y a los niños, aunque por otro lado reconocen que la filmación previamente anunciada no ayuda a reflejar la realidad cotidiana.

Finalmente, el proceso de corrección que lleva a la obtención de resultados, concluye en la categorización de 4 niveles de desempeño de los docentes, respecto a estas categorías los docentes explicitan que tales asignaciones ejercen una influencia tanto a nivel individual como social, especialmente si se obtuvo un desempeño “básico” e “insatisfactorio”:

### **Subcategoría 2.3: “Críticas a la Evaluación Docente en el Sistema Educativo”**

Subcategoría referida a las ideas e imágenes que integran las representaciones sociales respecto de los cuestionamientos de los docentes evaluados, sobre el carácter punitivo que percibieron en la evaluación docente. A su vez, en esta subcategoría se expresan los sentimientos e ideas respecto de la responsabilidad de los docentes cumplir con el mandato social de elevar los resultados de los alumnos y con esto la calidad de la educación. Realizan una comparación con los alumnos de colegios particulares, cuyos resultados son mejores porque estos establecimientos pueden seleccionar a sus alumnos. Este apartado se constituye de 7 unidades de registro (apartado 6. 7.1)

Así también, los significados de los docentes respecto de la real utilidad que tendría la evaluación, la cual sería eliminar a malos profesores discontinuándolos de su labor en los establecimientos y una eliminación del sistema educacional.

Los docentes dan cuenta de la incertidumbre y cuestionamiento frente al proceso

de corrección y de la idoneidad de los correctores así como también de los criterios utilizados para establecer una categoría, la cual les genera la preocupación de quedar encasillados en ella.

Finalmente, los docentes refieren una crítica a la metodología y estructura de la evaluación docente, aludiendo a la posibilidad de engañar, “armar un cuento”, lo que desacredita la certeza de que los resultados den cuenta de una evaluación del desempeño profesional docente.

Al tomar en cuenta los aspectos que abarcan los distintos elementos y etapas de la Evaluación Docente, la mayoría señala que es una evaluación de carácter técnico y que se centra en un momento y resultado concreto, no incluyendo las realidades particulares de cada docente en las cuales se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, también hay una opinión en particular sobre la capacidad del sistema de evaluar más de una habilidad docente.

Finalmente, otro motivo por el cual las profesoras y profesores evaluados cuestionan el proceso de Evaluación de su desempeño, señalan estar en desacuerdo con tener que nuevamente demostrar a través de una segunda evaluación un buen desempeño que debería haber quedado demostrado en el proceso del año 2005.

Tabla N° 4 Categoría 3: “Identidad Docente”

Categoría 3: Identidad Docente	Subcategorías
	3.1 El síndrome encogido
	3.2 El profesor ideal e ideal de profesor

Esta tercera categoría está construida por elementos de las representaciones sociales respecto a la identidad que asumen profesores y profesoras en su ejercicio

profesional. Por medio de tres subcategoría se aprecian creencias, ideas e imágenes que pasan por la atribución de responsabilidad que les compete en el proceso de enseñanza aprendizaje, en los resultados académicos de los estudiantes. Además, en esta categoría, se da cuenta de las representaciones sociales que se han ido construyendo en torno a la cualidad de ser un buen profesor o mal profesor, de la existencia y utilidad del Marco para la Buena Enseñanza como conductor de las prácticas docentes, junto con el cuestionamiento a la Reforma Educacional, particularmente relacionado con aspectos administrativos y de perfeccionamiento docente.

### **Subcategoría 3.1: “Síndrome Encogido”**

Esta subcategoría contiene los significados que dan cuenta de las creencias e ideas respecto de la posición que adoptan los profesores en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la responsabilidad que les compete frente a los resultados académicos de los alumnos, en estrecha relación con una realidad educativa catalogada como los sectores más deprivados de la sociedad. Se agrupan 5 unidades de registro. (Apartado 6.7.1)

Las opiniones surgidas guardan relación con el apremio de la sociedad de considerar a los docentes como únicos responsables de la calidad de la educación y sentir la presión de ser atribuidos como únicos responsables de los resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, los relatos dan cuenta de una situación

Por otro lado, y en menor medida, surge la opinión respecto de la responsabilidad del sistema neoliberal que existe detrás del ejercicio docente y ante el cual se plantea la necesidad de “detener la maquina” y comenzar a establecer un sentido de grupo entre los docentes que lleve a reflexionar como colectivo la calidad de la educación y el propio desempeño.

### **Subcategoría 3.2: “El Profesor Ideal e Ideal de Profesor”**

En esta subcategoría se agrupan los significados que dan cuenta de las creencias e ideas respecto de la valoración del profesional docente, la que está íntimamente vinculada a la relación que establecen con los alumnos. Aluden a la categoría de buen profesor a aquel que tiene altas expectativas de sus alumnos, aquel que los guía y orienta en post de una continuidad educacional. Así también, manifiestan que un buen profesor es aquel que escucha a sus alumnos y entrega los contenidos con amor. Se agrupan 8 unidades de registro. (Apartado 6.7.1)

Así también, se evidencia la necesidad de reproducir prácticas pedagógicas teniendo como guía el Marco para la Buena Enseñanza, con claridad en entregar los objetivos a los alumnos y lograr que todos logren dichos objetivos.

Además, los docentes evaluados de esta investigación agregan la importancia de la vocación, por sobre una compensación monetaria, señalando también la necesidad de preparar y planificar las actividades como parte importante del ejercicio docente.

Así también, los significados que los docentes están construyendo en torno a la carrera profesional docente. En este sentido los contenidos hacen referencia a los recursos que esperan obtener para seguir desarrollándose en el sistema educacional, dando cuenta de la importancia de la actualización en la valoración de su rol y en el real acceso a ésta, señalando también las ideas sobre la responsabilidad del Estado de otorgar perfeccionamiento de forma gratuita. Además, se explicitan las creencias e imágenes sobre la existencia del Marco para la Buena Enseñanza, concluyendo con las opiniones sobre el funcionamiento de la Reforma Educacional Chilena. Todo lo anterior, se evidencia por medio de 8 unidades de registro señaladas en el apartado 6.7.1.

Por otro lado, se evidencia la necesidad de acceder con mayor facilidad a cursos de perfeccionamiento, cuestionando la calidad de estas instancias y demandando su

gratuidad. Finalmente se desprenden del discurso docente la imagen sobre la utilidad del Marco para la Buena Enseñanza, como orientador de sus prácticas y las ideas sobre el funcionamiento de la actual Reforma Educacional, en especial a nivel de aula y de los objetivos no cumplidos.

Respecto de la necesidad y valoración de una actualización, los docentes reconocen la importancia del perfeccionamiento, principalmente como un recurso que ayuda a desempeñarse de mejor manera frente a una evaluación de su desempeño. En relación con las posibilidades de perfeccionarse, los profesores y profesoras de este estudio aluden a la importancia de mejorar la accesibilidad a los cursos, con mayor responsabilidad del Estado para que sean entregados de manera gratuita.

Respecto al Marco para la Buena Enseñanza, creado por el Ministerio de Educación, éste fue entregado a los profesores evaluados en su portafolio de Evaluación como un documento de apoyo, respecto a la utilidad de este instrumento, los docentes señalan, que fue un elemento de apoyo y que debe ser considerado en todo momento. Sin embargo, surge de un discurso la idea sobre la descontextualización del Marco sobre las diversas realidades educativas.

Finalmente, en las representaciones sociales que algunos profesores y profesoras están construyendo en torno al sistema educacional, surgen las creencias respecto al funcionamiento de la Reforma Educativa, sistema que engloba las temáticas antes mencionadas, especialmente debido a que producto de los cambios generados, los profesores se están viendo en la necesidad de actualizarse en contenidos y metodologías, la opinión que poseen docentes evaluados respecto de la Reforma dan cuenta de la poca atención que en un comienzo se otorgó al perfeccionamiento de los profesores, y el no cumplimiento de objetivos como innovaciones a nivel de aula y cambios metodológicos, no presentando, en definitiva, innovaciones importantes en el sistema educativo.



### 6.7. 1 Matriz de Codificación y Categorización de los Datos

CATEGORIA	SUBCATEGORÍA	UNIDAD DE REGISTRO	Nº	UNIDAD DE CONTEXTO
<b>VIVENCIA PERSONAL</b>	<b>Primeros Momentos</b>	<b>Tienen miedo a enfrentarse a esto</b> <b>temor</b>	219 - 222	profesores que ya tienen 30 - 40 años <b>tienen miedo a enfrentarse a esto</b> , pero yo creo que no es el miedo a la prueba en sí, yo creo que es el miedo a que le digan oye hiciste clases 40 años y soy penca... (A)
			1978 -1979	en general yo creo que mis <b>colegas le temen a la evaluación</b> , le temen, pero, sí pienso que aprenden mucho, aprenden.(G)
		554 -555	creo que a pesar que dije no me voy a estresar, <b>sentí miedo</b> , me sentí angustiada por lo que se venía, hay que evaluarse es una ley (B)	
		1160 - 1162	<b>tenía miedo, mucho miedo</b> , hacía algo y lo borraba, había juntado mucho material para hacer las clases que un día hacía algo y al otro día , lo desechaba y hacía otra cosa, la cosa es que se empezaron a cumplir los plazos y tuve, como se dice que ponerme las pilas (D)	
		<b>un buen profesional no tiene que tenerle miedo a nada</b> <b>afrontamiento</b>	224 – 228	<b>un buen profesional no tiene que tenerle miedo a nada</b> , porque sabe que sabe y si uno

		<p>se están evaluando porque se lo exigen deuda institucional</p>	<p>2296 -2297</p>	<p>sabe que sabe el otro se da cuenta que sabes..., bueno si no sabes y te vas por las ramas la otra persona se da cuenta que oye este gallo se va por las ramas y no amarra nunca las cosas; entonces yo siempre he pensado si tú hiciste esto y llevas 30 años, hazlo bien ( A)</p> <p><b>Mis colegas se están evaluando porque se lo exigen nada más</b>, es una ley porque ninguna está evaluándose voluntariamente, por lo tanto andan todos enfermos. (H)</p>
			<p>2590 - 2592</p>	<p>todos están preocupados, lo ven como un proceso obligatorio, hay que evaluarse, <b>no es voluntario</b>, y en parte todos han manifestado que si salen mal sería terrible(I)</p>
		<p>Me deprimí al tiro Compromiso afectivo</p>	<p>1679 - 1681</p>	<p>y yo me sometí a ella <b>porque la cosa es ley y si no me evaluó me echan</b>, eso con la gente que está a contrata, menos mal que salí bien. (F)</p>
			<p>1150 -1154</p>	<p>Como yo soy tan acelerada partí a buscarlo y ya en la micro iba leyendo todo lo que tenía que hacer, <b>me deprimí al tiro</b>, era un montón de cosas y lo peor que no tenía ganas quería disfrutar esas dos semanas con mi familia, pero fue tan fome porque siempre estaba pensando mañana empiezo, lo tengo que hacer y me empecé a poner plazos que nunca cumplí (D)</p>
			<p>864 - 867</p>	<p>fue catastrófico yo diría pero igual lo entregué, o sea cuando dijeron hay que tomar el portafolio y hay que hacerlo, yo sencillamente lo revisé, de hecho no pedí</p>

		<p><b>Como un desafío</b> <b>Responden al reto</b></p> <p><b>me opuse a evaluarme</b> <b>oposición</b></p>	<p>468 – 473</p> <p>73 -75</p> <p>1919 -1922</p> <p>1474 - 1476</p>	<p>prórroga ni nada, sino que lo realicé yo, <b>pero realmente fue estresante</b>, no pedí ayuda tampoco, no le pedí ayuda a nadie, lo hice como yo creía que tenía que realizarse.(C)</p> <p>Veía <b>tantos profes jodidos de onda por este tema</b> que.. yo mismo, te repito si no hubiese sido por mi esposa creo que no lo habría entregado, viví varios bajones es que es mucho, no estamos acostumbrados a eso y más encima que están todos pendientes, es realmente estresante, de acordarme me da gusto haber terminado y compadezco a los que les toca , espero que sea más relajado la segunda vez que me toque. ( A)</p> <p><b>como un desafío</b>, un desafío un tremendo desafío no me puedo quedar, el problema radica sabes en qué en que uno se plantea desafíos pero fallan los medios, para enfrentar los cambios actuales yo pienso que el profesor necesita perfeccionarse, (A)</p> <p>yo lo veo como <b>una retroalimentación de mis prácticas docentes</b> porque tuvimos que dentro de la... tuvimos que recordar, no recordar no porque es dentro de nuestras prácticas, el Marco de la Buena Enseñanza que es nuestro motor que nos lleva a hacer mejor nuestro quehacer pedagógico. (G)</p> <p>la única manera de saber si uno lo está haciendo bien o mal, <b>tiene que haber un proceso de evaluación</b> como en todas las actividades de la vida y en todas las</p>
--	--	--	---	--

			<p>profesiones (E)</p> <p>2238 -2243</p> <p>personalmente yo <b>me opuse a evaluarme</b> porque no quiero llegar a ser una persona...a ver como te digo...no quiero enfermarme, porque yo sé, tengo conocimiento que muchas personas se han enfermado porque es un trabajo muy largo, arduo, es un trabajo inútil y no me voy a enfermar, por eso no quiero evaluarme y el procedimiento ahora de evaluación, tuve que...yo firmé una carta para irme jubilada porque no me evalué eso lo encuentro injusto también. (H)</p> <p>1697 - 1699</p> <p>hubo hartos profes que cuando iba a empezar la evaluación <b>docente nos opusimos</b> y al final igual había que someterse, no quedaba otra, de los contrario salías insatisfactorio y ...(F)</p> <p>546 – 548</p> <p>Bueno, este año por tener que hacer el famoso portafolio y todo, lo que sé es lo que yo hice. Con lo que hice se supone que uno tiene que encajar en uno de los cuatro tópicos lo que provoca rechazo y hartos profes que <b>se oponen a la evaluación ( B )</b></p> <p>261 - 263</p> <p>O sea te obligan a trabajar en la casa porque acá sería imposible, nadie hace eso porque <b>el tiempo no da</b>, habría que ser Mandraque el mago pa hacer todo en la escuela (A)</p>
	<b>Percepción del Proceso</b>	<b>El tiempo no da</b> <b>Constricción temporal</b>	

		<p><b>Cada uno se las tiene que arreglar</b>  <b>Respuesta individual</b></p>	<p>610 - 612 si no viene el paro yo sueño <b>porque no tenía tiempo</b>, así de simple, o sea con un 1° básico con todas las cosas que hay en esta escuela, no tenía tiempo. (B)</p> <p>1583 – 1585 fue horrible desde el punto de vista personal, te <b>quita demasiado tiempo</b> y es tu tiempo, si te dieran el tiempo en la escuela sería distinto (E)</p> <p>2616 - 2620 mira la verdad que acá la UTP no ha ayudado a nadie, menos la directora, una porque están acostumbrados que esto es algo individual y <b>cada uno se las tiene que arreglar</b>. no recibí ninguna ayuda de ellas ni en lo curricular no en lo administrativo, no nos otorgaron tiempo, ni siquiera tampoco preguntar cómo les va, cómo te va , estoy hablando por mí o no sé po, hay veces que uno espera más de sus directivos. (I)</p> <p>936 – 938 <b>no recibimos apoyo</b> ninguna de las tres y al año siguiente sí, todo se hablaba de la evaluación docente, del portafolio. (C)</p> <p>1851 - 1854 trataron dentro de lo que se podía...pero lo importante para ellos es que se cumpliera con lo del liceo, lo otro era personal. De parte de las autoridades, tanto de la corporación como del colegio de profes, la nada <b>porque lo ven como un proceso personal y cada uno debe trabajar solo.</b> (E)</p> <p>Sinceramente, cero, aquí <b>cero apoyo</b>, de</p>
--	--	---	--

			669 - 673	hecho, yo la última semana pedí el siguiente favor, le dije al director: sabe que necesito tiempo yo para terminar, que le parece si yo me voy a las siete cuando se van los niños, perfecto ningún problema, cuando se vaya el último te vas, o sea fue nada porque aquí los niños un cuarto para las ocho, todavía andan rondando eso quedé plop(B)
			275 – 277	bueno <b>hay de todo</b> , sabes en la viña del señor hay de todo, hay profes que han mandado a hacer el portafolio, han pagado 100 y hasta 300 lucas para que les hagan el portafolio que es lo más largo y pesado de hacer (A)
			2199	claro <b>creo que pagaban</b> entre 200 mil y 500 mil pesos por hacerte el portafolio. ( H )
			891 - 894	Entre nosotros conversábamos mucho acerca de eso, porque se decía <b>“yo lo mandé a hacer”</b> qué lata, o sea a mi me daba lata porque lo hice yo, tuve mis fallas, pero tuve “mis fallas” y a mí me evaluaron con mis fallas, no con las fallas del otro que se lo pueden haber hecho. ( C )
			1290 -1292	Es irreal todo, porque <b>todos los profesores preparan</b> todo lo que hacemos a diario, lo hacemos para la clase filmada y para el portafolio, hay profesores que hasta pintan la sala, van a la peluquería y todo eso, ensayan a los niños la clase, es como un show.(D)
			1463 - 1466	En fin ahí se nota clarito que <b>el cuento está armado</b> , y en todos los casos, no creo que

		<p><b>La escuela igual se juega su prestigio</b></p> <p><b>Respuesta de la UTP</b></p>	<p>561 - 563</p> <p>725- 729</p> <p>295 - 300</p> <p>1217 - 1223</p>	<p>exista un profe que al ser evaluado no haya ensayado la clase, en parte porque el tiempo de filmación es muy corto, en 40 minutos hay que hacer la clase con inicio, desarrollo y cierre (E)</p> <p>Es que yo encuentro que después <b>tú puedes falsear todo</b>, todo absolutamente todo, o sea de hecho yo podría hacerle el portafolio a un colega de otro establecimiento, a lo mejor de una asignatura que yo no haga y va a pasar, (B)</p> <p>la verdad que la UTP viene a verme las clases de improviso y me las encuentra buena, pero para efectos de la evaluación jamás me preguntó cómo iba o si necesitaba ayuda, cosa que a mi me pareció fome porque uno a medida que va haciendo el portafolio sobre todo necesita que tu jefa de UTP revise porque yo creo <b>que la escuela igual se juega su prestigio con la evaluación de los profes</b>, (B)</p> <p>Creo que la UTP es muy capaz, posee las competencias para ayudar cosa que no pasa en otras escuelas, sin embargo tratan de cumplir siempre con las exigencias de la corporación, que el programa de adopta un hermano, de estas cosas de la pobreza, de las señoras que vienen a hacer clases de drogas, etc. Entonces el profe no tiene tiempo y los directivos tampoco dicen a ver paremos, <b>la escuela se juega el prestigio</b> (A)</p>
--	--	--	--	--

		<p><b>Trabajando en forma colaborativa</b>  Respuesta de equipo</p> <p><b>muy estresante</b>  efectos de estrés</p>	<p>1846 - 1849</p> <p>1961 - 1963</p> <p>1197 - 1200</p>	<p>bueno yo creo que está malo porque se supone que la UTP debería ser una persona que conoce todo el Marco para la Buena Enseñanza y como escuela deberían ayudarnos porque <b>la escuela se juega el prestigio también</b>, si tú sales bien, qué bueno para la escuela, se benefician los niños y eso le sirve para mejorar los resultados de las pruebas SIMCE, se supone porque si el profe sale bien evaluado debería estar pasando bien los contenidos y eso se vería reflejado en los resultados, tendría que ser participativa, ayudarnos para que la escuela salga bien evaluada. (D)</p> <p>fui del primer grupo que se evaluó, no hubo mucha solidaridad.....nadie sabe cómo es realmente hasta que se enfrenta al tema, creo que ahora hay más consciencia <b>y están trabajando en forma colaborativa</b>. Al principio fue así como ráscate con tus propias uñas, y veamos qué pasa, sálvese quien pueda (F)</p> <p>yo creo que es lo mejor porque lo que una sabía, la otra lo refuerza, <b>nosotras trabajamos súper bien así</b>, lo que pasa es que también se nos dieron espacios para que realizáramos nuestro portafolio (G)</p> <p>la verdad que justo este año se dio que fuéramos cinco las que nos evaluáramos, <b>y podíamos trabajar juntas</b>, es decir, cada una traía, por ejemplo, la autoevaluación y luego la leíamos entre todas opinábamos, tenemos casi todas lo mismo, en eso nos ayudamos, después tuvimos que empezar cada una sola,</p>
--	--	---	--	---

			921 - 923	así es que sólo podemos pedir la opinión. (D)
			1819 – 1821	Le dan tiempo todo el año, por ejemplo, se podían juntar todos los viernes y formar equipos de trabajo en donde ellos podían preguntar, decir sus <b>dudas, había un equipo ahí que ayudaba.</b> (C)
			2565 - 2572	horrible, <b>muy estresante</b> , de mucho trabajo extraordinario en mi casa, de poco descanso. Como contaba hasta peleas porque nunca compartí en ese periodo y todo me parecía mal estaba realmente estresada. ( F)
			864 - 867	<b>súper estresante</b> , ya porque la verdad es que uno tiene que ir con de este proceso dentro de muchas cosas que uno tienen que ir realizando a parte ya no es un proceso que uno diga ya voy a dedicarme a esto, no , o sea uno tiene que hacerlo inmerso dentro de otros procesos en la escuela, entonces por eso es estresante de tiempo, para organizar las ideas porque uno, muchas veces no realiza ese trabajo que uno diariamente debería hacerlo, o sea qué hice, cómo lo estoy haciendo y la evaluación es eso, o sea nada del otro mundo pero uno no lo hace comúnmente o habitualmente. (I)
		<b>no había más vida</b> <a href="#">Imagen</a>		<b>fue catastrófico</b> yo diría pero igual lo entregué, o sea cuando dijeron hay que tomar el portafolio y hay que hacerlo, yo sencillamente lo revisé, de hecho no pedí prórroga ni nada, sino que lo realicé yo, pero realmente fue estresante, no pedí ayuda tampoco, no le pedí ayuda a nadie, lo hice como yo creía que tenía que realizarse ( C )

			1320 - 1322	ayer dije que voy a empezar a escribir en el computador, y empecé, pero no las planificaciones, porque quiero que alguien me las revise, <b>es realmente estresante</b> , pero tengo que escribir todas las tardes (D)
			942 – 947	No, en el aspecto familiar fue catastrófico, bueno justamente me estaba separando y todos los problemas emocionales que puede conllevar, a parte, preocuparme de mi hija y de otras cosas, o sea, cosas de la escuela, planificar las clases y todo el trabajo que tú tienes aparte, que tú siempre te lo llevas a la casa, y eso es terrible, horas de sueño, tiempo, o sea tenía que estar concentrada en eso y en la escuela, <b>o sea no había más vida</b> , o sea era casa, escuela, portafolio y clases, eso era todo. ( C )
			1914 – 1917	<b>bueno ahí pagan el pato mis cabros</b> , tengo dos y afortunadamente ellos ya están grandes, bueno no tanto pero como que ya no necesitan tanto estar conmigo, yo le dedico hartos tiempo a las clases, las preparo en la casa, ni te cuento con esto de la evaluación, me tocó evaluarme y quedé loca con tanta pega. ( G )
		veo la evaluación como un proceso necesario re- configuración de la evaluación	2697 – 2699	uno también, uno igual se siente como un poco culpable con el tema de la familia, porque muchas veces <b>tú dejas de lado muchas cosas que tú haces con la familia</b>

	<p><b>Final y Consecuencias</b></p>	<p><b>Me deprimiría</b> <b>Respuesta emocional</b></p>	<p>1342 – 1347</p> <p>2563 – 2565</p> <p>119 - 121</p> <p>891 - 894</p>	<p><b>con tus hijos (I)</b></p> <p>P: de todas maneras es horrible, me irrito por todo quisiera que comprendieran que no puedo ver tele como antes, salir a pasear, no sé conversar de otra cosa que no sea la famosa evaluación, te diré que he pasado discutiendo porque otras cosas que nunca antes me molestaban, cosas domésticas que yo siempre he asumido sin poner problemas ahora quedan sin hacerse <b>porque nadie en la casa entiende que no te queda tiempo ni ganas de hacer otras cosas.</b></p> <p>( D )</p> <p>yo <b>veo la evaluación como un proceso necesario</b> cuando tú tienes tanta responsabilidad como es el trabajo que nosotros realizamos, por lo tanto yo lo veo así, lo veo como algo súper normal natural. ( I )</p> <p>P: A ver, las evaluaciones primero partieron como ensayo, ahora ya es un proceso fijo; a ver si entendemos la evaluación como un proceso de <b>cambio me parece necesario</b>, bien, me parece que está como bien apuntado (A )</p> <p>Entre nosotros conversábamos acerca de eso, porque se decía “yo lo mandé a hacer” qué lata, o sea a mi me daba lata porque lo hice yo, tuve mis fallas, pero tuve “mis fallas” y a mí me evaluaron con mis fallas, no con las fallas del otro que se lo pueden haber hecho,</p>
--	-------------------------------------	--	---	---

				<p><b>creo que es necesaria la evaluación ( C )</b></p> <p>¿Qué pasaría, en el supuesto caso que tu evaluación tuviera un resultado que tú no esperas?</p> <p>De partida <b>me deprimiría</b>, conociéndome inmediatamente me deprimiría y trataría de b la</p> <p>la fórmula de corregir. Tendría que empezar a hacer cursos, que es lo que me tiene a mí angustiada porque ya son dos años que no estoy sin hacer nada, yo dije este año tengo que hacer algo. (D)</p> <p>es un proceso tenso, agotador, que te lleva a veces a enfermarte de puros nervios, entonces creo que la mayoría espera que el resultado sea bueno y de no ser <b>así caerían en depresión</b>, igual está tu prestigio, las profes acá estaban muy pero muy nerviosas ( B )</p> <p>En lo personal <b>me sentí triste</b> porque pensé que podía haber salido mejor, al final me dio hasta rabia por todo el cansancio y tiempo que le dediqué, es como tiempo perdido, hasta me enfermé, fue estresante. ( C )</p> <p><b>Lo más terrible fue entre comillas los resultados</b>, para mí fue eso, a parte de todo lo otro, el resultado final qué te iban a decir, después de todo el trabajo, lo positivo no porque tú dudas entre comillas de lo que haces si no por lo que puedan</p>
			1259 – 1264	
		<b>Lo más terrible fue entre comillas los resultados</b> <b>Temor a los resultados</b>	802 – 805	
			911 – 913	
			965 – 968	

		<p><b>Nunca los resultados de la evaluación van a ser malos</b>  <b>Confianza en el éxito de los resultados</b></p>	<p>2767 -2770</p> <p>1312 - 1313</p> <p>2429 – 2437</p>	<p>pensar de lo que haces, de cómo lo estás haciendo ( C )</p> <p>yo creo que porque igual, ya el hecho de hacer la media pega que requiere toda la evaluación para que otros que no conocen trabajo, te diga “saliste mal”; es terrible, mira tantas horas de dedicación, sólo para cumplir con el proceso, <b>que da lata salir mal,</b> mal . ( D)</p> <p>No sé, al fracaso, de sólo pensar en cómo me va a ir, qué terrible, se me eriza la piel. No quiero imaginar <b>cuando me den el resultado, es terrible.</b> (D)</p> <p>yo veo que les entregan al otro año de la evaluación los resultados y la mayoría de las colegas que se han evaluado, han salido bien, son pocas las que han salido básica y casi nadie ha sido insatisfactoria, eso está hablando bien de la calidad del docente, y eso es justamente lo que el ministerio no quiere entender, <b>nunca los resultados de la evaluación van a ser malos,</b> ya sea porque los profes son realmente buenos o porque han recibido ayuda para hacer el portafolio. Yo pienso que esto debería terminarse, no más evaluación docente que lo único que hace es retrasar los aprendizajes de los niños, la mayoría que tiene que hacer el portafolio descuida otras cosas que son importantes en las escuelas, ( H )</p>
--	--	---	---	---

		<p><b>miedo de salir mal evaluada</b> <b>consolidación del miedo</b></p>	<p>1192 - 1195</p> <p>1684 - 1686</p> <p>1172 - 1173</p> <p>436 - 442</p>	<p>hay un solo profe de los que conozco que no está ni ahí dice “bueno, para qué estresarse, <b>si mal no podemos salir</b>, hemos hecho las cosas bien hasta el momento y de no ser así habrá que corregir”, pero yo creo que, lo dice para que nos relajemos. ( D )</p> <p><b>yo no creo que hubiese salido mal</b>, pero como siempre cuando te quieren echar, no ven las cosas buenas, yo no sabría qué decirte. Bueno, en todo caso creo que habría servido como antecedente para, en cualquier minuto referírtelo y delante de todos. ( F )</p> <p>E: cuando te decidiste ¿se te quitó el miedo o persistió? P: no, siempre he <b>tenido miedo de salir mal evaluada</b>, (D)</p> <p>A ver, <b>miedo, miedo...</b>es que yo no le encuentro ninguna otra explicación, porque que no me vengan con esto de que porque no estaba implementada la ley entonces no es legal la evaluación, en el fondo las personas tenían miedo, porque todo ser humano tiene miedo a que en el fondo le descubran que tiene un grado de mediocridad, porque la persona que es inteligente no debería sentir miedo, en serio, yo creo que ese es el gran miedo...la persona que sabe para donde va, no debe tener miedo de nada. ( A )</p> <p><b>existe miedo a los resultados</b>, ni te cuento</p>
		<p><b>He mejorado mis prácticas docentes</b> <b>Reconocimiento de aporte</b></p>		

		<p><b>Espero salir competente</b> <b>Expectativas</b></p>	<p>2762 – 2765</p> <p>444 – 453</p> <p>2090 –</p>	<p>cómo estaban el año pasado las profes cuando llegó el día en que tenían que ir a buscar los resultados, estaban todas con mucho nerviosismo, dolor de estómago ,una semana antes ni dormían. ( I )</p> <p><b>He mejorado mis prácticas docentes</b>, en serio, claro que sí, hago cosas que antes no hacía, en base justamente a los resultados, estoy haciendo...a ver, mis planificaciones son más aterrizadas, porque antes hacía una planificación para el jefe técnico pero después no po' yo tengo que hacer una planificación en base a mis alumnos...eh... he mejorado también la metodología de enseñanza con trabajos grupales, he retomado unas cosas que las había dejado de lado, es que uno con la rutina deja de hacer muchas cosas, pero una vez con la evaluación uno dice que en verdad era bueno eso, por ejemplo, los trabajos grupales, trabajos de investigación, el desarrollo de guías de trabajo con una finalidad...además este año tenemos que rendir el Simce, así es que: <i>profesor salió competente, demuéstrela. ( A )</i></p> <p>la misma evaluación docente <b>sirve mucho para ver cuáles son tus debilidades y fortalezas</b> si uno lo realiza a conciencia obviamente.. ( G )</p> <p>yo me encontré este año con el sistema de evaluación al profesor, encuentro que no es malo evaluarse, <b>porque si uno no se evalúa uno no puede saber que tan bien o qué tan</b></p>
--	--	---	---	--

			2092	<b>mal lo está haciendo</b> ( E )
			1431 – 1433	<b>espero salir competente</b> , pero yo tengo hartas falencias, estoy hace poco en el sistema, no en lo referido a mi especialidad, eso en realidad es fácil de manejar, pero lo otro, el marco docente me costó hartó,( E )
			1539 – 1541	Pero, <b>espero salir competente</b> , creo que no lo he hecho tan mal en estos años, no creo ser destacada porque no creo ser buena para todo lo que exigen, pero sí salir competente. ( D )
			1264 – 1266	yo creo que bien porque me dediqué bastante, me pegué sus buenas amanecidas y hay una vecina que es profe y me lo revisó, <b>espero salir destacada o competente, básica no creo menos insatisfactoria</b> . ( I )
			2736 – 2738	mira yo creo que sería una gran desilusión, porque no me considero mala profe, tampoco me creo la súper profe , pero tendría que ver qué pasó... ¡no!, creo que <b>me muero si salgo básica</b> , alegraría. ( I )
			2754 – 2756	<b>me angustia saber si yo saliera básica</b> , no sé, yo ahí me cuestionaría un montón. ( D )
				me cuestionaría, a lo mejor en primera instancia sería un rechazo una rabia porque uno sabe que se entrega por completo a los chiquillos a hacerles guías y .. lo mismo que le pasó a una profe que conozco que salió básica yo creo que para ella debió haber sido frustrante, porque uno está constantemente leyendo , constantemente perfeccionándose,

		<p>no he sabido de otras consecuencias.</p> <p><b>Desinformación</b></p>	<p>1179 - 1180</p> <p>2129 - 2134</p> <p>464 - 468</p> <p>658 - 660</p>	<p>estás constantemente comentando compartiendo las prácticas que son más <b>efectivas yo pienso que sería traumarte decepcionante.</b> (G )</p> <p>A ver, cómo... ¿como sentimientos encontrados! ¿Podría ser eso?, como sentimientos encontrados, a ver, en el fondo, en general yo pienso que ha sido miedo, al principio cuando me iba a enfrentar al proceso, sentí inseguridad y al final una satisfacción, no sé...pero me hizo sentir bien, <b>quizás si hubiera salido básico estaría llorando,</b> no sé...sentimientos... a lo mejor...es que uno no sabe (A)</p> <p>Yo la llamé y le dije, no te preocupes yo sé lo que tú haces, tú no eres básica, si a mí me dicen <b>tú no eres básica o no eres insatisfactoria me voy a quedar tranquila</b> (B)</p> <p>creo que a los que salen insatisfactorio se les obliga a tomar un perfeccionamiento que ofrece gratuitamente la corporación contratando a alguna universidad para que dicte el curso de cómo realizar el portafolio, a este curso se invita, es voluntario, al profe que salió básico, pero el perfeccionamiento es general, por ejemplo si yo estoy mal en evaluación no tengo la posibilidad de perfeccionarme gratuitamente en eso, así es que todo o mejor dicho la posibilidad de</p>
--	--	--	---	--

			<p>1554 - 1563</p> <p>mejorar queda de exclusiva responsabilidad del profesor. También sé que si saliste competente o destacado, te ofrecen la posibilidad de rendir una prueba de conocimiento, que es voluntaria, y si te va bien puedes aumentar tu sueldo en un 15 o 25% por cuatro años, pero <b>no he sabido de otras consecuencias.</b> ( E )</p> <p><b>creo que no he sabido mucho</b> de eso, porque estoy siempre preocupada de ... mira creo que a los que no se quieren evaluar como algunas profes de mi escuela , las obligan a firmar una carta de ... Porque son profes que van a jubilar pronto entonces como no se evaluaron tienen que jubilar cuando les corresponda. Y los que se evalúan si salen bien pueden optar a dar una prueba de conocimientos, eso. ( I )</p> <p>2793 – 2797</p>
<b>DEVELANDO LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EL</b>	<b>Ideal de evaluación – ideal de educación</b>	<b>El Estado no puede desligarse de la educación</b>	<p>16 - 22</p> <p><b>el Estado no puede desligarse de la educación</b> bajo ningún punto de vista, cuando el Estado pasó a ser subsidiario; yo hice un</p>

<p><b>SISTEMA EDUCACIONAL.</b></p>		<p><b>Evaluación y responsabilidad social.</b></p>	<p>532- 535</p> <p>141- 143</p> <p>563 -571</p>	<p>rápido análisis con unos compañeros y yo les decía el gran problema que va a acarrear esto es que la calidad de educación va variar pero sustancialmente, no pero si los cambios son buenos yo no tengo nada contra los cambios pero cuando están bien orientados, porque cuando la educación pasa de ser una cosa primordial del Estado pasa a ser un negocio en estos momentos la educación es un negocio,(A)</p> <p><b>el gobierno debería legislar</b> y prohibir el trabajo infantil, podríamos partir por eso, con eso al menos tendríamos una parte solucionada para ir mejorando la calidad de la educación. (B)</p> <p><b>que el Estado asuma responsabilidades</b> de que los profesores puedan ser eh...el profesor pueda mejorar su calidad, a través de perfeccionamiento (A )</p> <p>porque aquí <b>se deberían medir otras cosas</b>, es como si te dijeran a ti yo voy a llegar en cualquier momento y voy a evaluar lo que usted está haciendo en la clase, y ni siquiera con aviso para que tú prepares “las clases”, no, yo creo que para ser evaluado, debería venir alguien así pun de sopetón y que vea lo que tú haces, entiendes, para mí eso sería lo mejor que una excelente planificación, que una excelente clase filmada, por que eso todo lo arreglas, o sea yo creo que no hay profesor que sea evaluado que no prepare la cosa ¿entiendes? Que te preocupes de hacer la planificación, que a lo mejor es la planificación para el portafolio y nunca más</p>
		<p><b>deberían medir otras cosas alternativas de evaluación</b></p>		

		<p>Siempre es bueno que alguien externo te evalúe,  <b>Valoración de la evaluación externa</b></p>	<p>1037- 1046</p> <p>1475 – 1477</p> <p>411 – 417</p>	<p>lo hiciste. (B)</p> <p>P: <b>Siempre es bueno que alguien externo te evalúe</b>, pero a mí me gustaría que ese agente externo prácticamente estuviera conmigo acá, o sea es súper fácil tomar una comisión entre comillas, que no te conoce y no sabe tu realidad, a mí no me gustaría que fuera gente tan extraña o que no te conociese, si no que supiera la realidad en que tú estás, yo creo que sería más transparente, más real, o sea tú me hablas del desempeño, que la gente que te evalúe te conociese el medio en que tú estás porque es súper fácil decir puchas se pueden hacer tantas cosas y con ellos podemos lograr tantas cosas, pero tú también tienes que ver algo en contra de eso, porque el profesor te va a evaluar eso, cómo tú realizas la clase , cómo tú entregas los contenidos, los errores que tuviste , pero también en eso hay otras cosas que se involucran ( C )</p> <p>la única manera de saber si uno lo está haciendo bien o mal, <b>tiene que haber un proceso de evaluación</b> como en todas las actividades de la vida y en todas las profesiones, ( E )</p> <p>yo estoy de acuerdo con la evaluación, la gente debería aceptar, porque en el <b>fondo eso incluye un agente externo</b>. Porque todos dicen: <i>¡Oye este que lo hace súper bien!</i> Pero pa' qué estamos con cosas, todo profesor jura que lo hace súper bien, maravilloso el profesor maravilla, pero de pronto viene un agente externo, que ve tu trabajo, ve lo que</p>
--	--	--	---	--

				<p>hiciste y ve tu filmación y te dice: <i>Profesor mire, esto está bien, esto está mal, esto está descendido, esto tiene que ir...</i> y uno dice: <i>ah...esto es lo que tengo que arreglar.</i> ( A )</p>
		<p>una evaluación de pares de director o de Unidad Técnica. Otras posibilidades</p>	<p>2178 - 2185</p>	<p>la evaluación del profesor de aula debiera ser <b>una evaluación de pares de director o de Unidad Técnica.</b> E.- Según lo que entiendo, la evaluación tendría validez si la ejecutan personas de la misma escuela, (los colegas, el director y el UTP) y no personas externas a la escuela? P.-Sí para mí eso es una buena evaluación, porque el director o la UTP te ha visto por años cómo trabajas, si cumples, si llegas a la hora, si sacas adelante a los niños, si realmente eres una profesional, o solamente vienes a trabajar por la plata. (H)</p>
			<p>1503 – 1506</p>	<p>que los mejores evaluadores son... <b>pa eso los colegios tienen jefes de unidad técnica pedagógica,</b> conocen el profesorado, conocen el ambiente escolar, serían los mejores evaluadores dentro de la misma escuela y pa eso hay una unidad técnica. (E)</p>
			<p>641 – 642</p>	<p>Estoy de acuerdo <b>en que venga un colega de otro curso,</b> que venga la evaluadora par, que venga de improviso, que venga a ver lo que realmente se hace ( B )</p>
		<p>La evaluación yo creo debería ser voluntaria Libertad de opción</p>	<p>2308 - 2313</p>	<p>porque creo que los que corrigen no tienen idea de hacer clases y ni siquiera te devuelven la información completa para que uno al menos pueda corregir, sino que llegan y te</p>

				<p>dicen tú saliste básica o competente o destacada y nada más. <b>La evaluación yo creo debería ser voluntaria</b> por que yo, por ejemplo, si puedo al igual que muchas profesoras conocidas que están en contra de la evaluación presentamos licencia médica y punto. ( H )</p>
			<p>1268 – 1276</p>	<p><b>debería ser voluntaria</b>, porque hay quienes se oponen, el que quiere se evalúa, sería menos estresante ah ... y ser al azar. Entonces, yo pienso que eso debería ser al azar que llegaran y se metieran a tu sala y que te digan ya a ver que te miraran un rato, que miraran el objetivo, el cuaderno de tus niños ( D )</p>
		<p><b>que sea una evaluación un poquito más consensuada</b> posibilidad de participación</p>	<p>1482 - 1486</p>	<p>yo creo que tendría que haber un consenso entre los que están dirigiendo la educación y el profesor, <b>que sea una evaluación un poquito más consensuada</b> para que los profesores también fueran de mejor manera a evaluarse, que quedaran más satisfechos, que ellos fueran parte del sistema y no estén fuera del sistema. ( E )</p>
			<p>420 – 427</p>	<p>yo creo que otra evaluación, <b>no le encuentro razón de ser</b>, en serio...me pregunto por qué...</p> <p>E: ¿Y no ha logrado dar con una respuesta?</p> <p>P: No, no sé, ni tampoco he profundizado,</p>

	<p><b>Encuentros y Desencuentros de la Evaluación Docente en la Cultura Escolar que Vivencian</b></p>	<p>hay desinformación, proceso sin información</p> <p>parece que nadie cacha</p>	<p>551 - 555</p> <p>1147 - 1151</p> <p>2758 - 2759</p>	<p>nadie me ha podido dar una respuesta de por qué cada cuatro años, el por qué, cuál es el objetivo final, no lo entiendo, a lo mejor voy a salir competente, a lo mejor voy a salir destacado, pero que no le encuentro razón de ser si ya saben cuánto uno calza. Me pregunto si otros profesionales se evalúan tan seguidos, no lo creo. ( A )</p> <p>porque es poca la información que hay y en realidad <b>hay desinformación</b>, por un lado, el colegio de profes dice que no recibíamos el portafolio, después que sí, son pocos los que te orientan, creo que a pesar que dije no me voy a estresar, me sentí angustiada por lo que se venía, hay que evaluarse es una ley. (B)</p> <p>yo sabía que este año me tocaba evaluarme, tuvimos que ir a buscar el portafolio a la corporación. Primero llega un listado a las escuelas con las profes que se tienen que evaluar y de ahí nos dijeron que el último día de clases, antes de las vacaciones de invierno teníamos que ir a retirarlo, pero, el colegio de profes decía que no lo retiráramos, <b>estábamos en la disyuntiva</b> al final fui a buscarlo. (D)</p> <p>la verdad que nada y no creo que las colegas sepan de eso porque <b>nunca se nos ha informado</b> ( I )</p> <p>Lo peor de todo es que <b>parece que nadie cacha nada de la evaluación</b>, se traspasa la</p>
--	---	--	--	--

		<p>nada de la evaluación, prácticas desconocidas</p>	<p>1677 - 1680</p>	<p>información de qué te van a preguntar, que hay que hacerlo así y así pero sólo una sabe lo que tiene que hacer y que es harto ( D )</p>
		<p>te mantienen a toda la Escuela estresada Clima escolar</p>	<p>2776 - 2777</p>	<p>además <b>que nadie tienen claro</b> realmente cómo es, qué piden para que seas evaluado bien ( I )</p>
			<p>1136- 1144</p>	<p>con los resultados de los niños en el SIMCE <b>te mantienen a toda la Escuela estresada</b> para lograr elevar los resultados. Ahora dicen que el tema pasa por elevar los resultados, si no la escuela se cierra.</p> <p>E: cuando hablas de que dicen, ¿a quienes te refieres?</p> <p>P: bueno a los directivos porque a ellos les llegan documentos donde les exigen resultados y la corporación interviene para que nos pongamos metas y subamos aunque sea en un punto los resultados del próximo SIMCE, el asunto que hay que planificar diario, que cambian el formato, que hay que poner esto lo otro, que hacen jornadas de reflexión que de nada sirven, es tensa la situación en las escuelas ( D )</p>
			<p>2771 - 2772</p>	<p>a la larga <b>te sacan de todo lo otro que exige la escuela,</b> al final las profes vivimos estresadas y por ende los alumnos y todos ( I )</p> <p>·</p> <p>cuando te exigen resultados en los niños, que</p>

			48 - 51	den un buen SIMCE. Así también tú puedes ver que <b>los profesores del sistema municipal estamos mal mirados porque las pruebas SIMCE son bajas en cuanto a los resultados,</b> (A )
			2072 - 2074	mira la cosa va por las pruebas Simce si tú recuerdas los resultados Simce son pésimos entonces ellos piensan de alguna manera creo yo que tú no das todo, <b>no pones tu vocación</b> ( G )
		<b>se sacaron la evaluación criterios de sublevación</b>		ahora se les ocurrió <b>decir que el profe es el responsable de los resultados</b> que tienen los cabros en las escuelas, ( H )
			2193 - 2194	hay muchos profesores con muchos años de servicio que con esto de la evaluación se enfermaron, entonces <b>se sacaron la evaluación</b> porque presentaron licencia médica.
			2256 - 2258	E.- Eso significa que no se evalúan ese año, ¿y qué pasa después? P.-Tienen que evaluarse al año siguiente. (H)
			231 - 232	yo conozco gente que se ha estresado con la evaluación, se han enfermado con la evaluación, <b>lo que los llevó a no rendirla</b> (A)  ahí dice “bueno, para qué estresarse, si mal no podemos salir, hemos hecho las cosas bien hasta el momento y de no ser así habrá que corregir”, pero yo creo que, lo dice para que nos relajemos, igual hay colegas <b>que se</b>

		<p><b>de por qué cada cuatro años,</b> cuestionamiento</p>	<p>1193 - 1195</p>	<p><b>sacaron la evaluación, es terrible.(D)</b></p>
			<p>423- 427</p>	<p>No, no sé, ni tampoco he profundizado, nadie me ha podido dar una respuesta <b>de por qué cada cuatro años</b>, el por qué, cuál es el objetivo final, no lo entiendo, a lo mejor voy a salir competente, a lo mejor voy a salir destacado, pero que no le encuentro razón de ser si ya saben cuánto uno calza. Me pregunto si otros profesionales se evalúan tan seguidos, no lo creo. ( A )</p> <p>no te queda tiempo ni ganas de hacer otras cosas, <b>y pensar que cada 4 años se viene la tortura, para qué tan seguido.</b> (D)</p>
		<p><b>yo creo que deberían ayudarnos.</b> Necesidad de apoyo</p>	<p>1346 - 1347</p>	<p>con la SEP hay que tener metas cuantitativas por cuatro años y al final de este período si te va mal y no cumpliste con lo que te comprometiste, se cierra la escuela, a nosotros <b>también nos evalúan cada 4 años, lo que me parece una aberración</b> (F)</p>
			<p>1750 - 1752</p>	<p>yo creo que deberían dar orientaciones porque si bien es cierto cada una debe hacerlo se necesita de ayuda, nadie nos ayuda, se corren rumores que esto se hace así asá pero la verdad que hemos trabajado solos, los directivos nada, no se han involucrado y eso es fome <b>yo creo que deberían ayudarnos.</b> ( I )</p>
		<p><b>se necesita contrastar lo que uno hace con otros</b> Lo teórico conceptual y</p>	<p>2623 - 2626</p>	

		<b>lo práctico</b>	<p>no creo que exista un profe que no haya preguntado o pedido ayuda, porque es tanto lo que hay que hacer que <b>se necesita contrastar lo que uno hace con otros</b> (A)</p> <p>269 - 270 Yo pienso que los actores de la educación son los profesores y esto está elaborado por gente demasiado teórica que nunca ha hecho clases en un colegio, esa es la impresión que me da a mí, <b>porque encuentro tan etéreo lo que ellos piden, tan teórico,</b>(E)</p> <p>1479-1482 P: creo por lo que leí cuando fui a buscar mi portafolio porque te evalúes o no tienes que ir a la corporación y retirar el portafolio, es como la biblia, te dice en qué cosas debes fijarte para hacer buenas clases y ser un profe ideal, preocupado de muchas cosas y además, de escribir todo lo que piensas hacer, planificar todo, o sea <b>con tanta teoría y que escribir y pensar en qué momento haces las clases,</b> no crees tú.(H)</p> <p>2290 -2294 <b>Te hacen pensar tanto en lo que haces</b> en la unidad que desarrollas, por qué y para qué, para qué objetivo. Son cosas que uno sabe, pero de ahí a escribirlas y en ese espacio, o sea hay profes que tienen cero capacidad de síntesis y están complicados con los espacios para responder. ( A )</p> <p>263 - 266 como te decía <b>no estamos acostumbrados a escribir tanto y justificar</b> cada cosa o actividad que hacemos que a la larga te sacan de todo lo otro que exige la escuela, al final</p>
--	--	--------------------	--

		<p>la planificación no es importante,  <b>Valoración de la planificación de la enseñanza</b></p>	<p>2770 - 2772</p> <p>954 - 958</p> <p>2232 – 2237</p>	<p>las profes vivimos estresadas y por ende los alumnos y todos. (I)</p> <p>P: claro, pero eso nunca ocurre, no alcanza el tiempo, porque a uno le dan los contenidos desde el ministerio por lo tanto uno ocupa una metodología para pasar esos contenidos, <b>no creo que exista un profe que por cada unidad de aprendizaje piense todo lo que tuvimos que pensar</b> para hacer ese portafolio. De ser así nadie haría clases y se la llevaría reflexionando (risas) (C )</p> <p><b>la planificación no es importante</b>, la planificación, tal como lo piden en las escuelas, no es importante, el profesor puede planificar como él quiera, impartir sus clases, el puede hacer sus clases en papeles chiquititos, pero él entiende su planificación, no tenemos por que estar entregando las planificaciones y perdiendo el tiempo haciendo esa sábana de planificación que es copiar en la hoja los aprendizajes logrados. Cada uno tiene que tener su esquema para planificar. ( H)</p> <p>yo estoy de acuerdo con que tiene que haber una buena planificación, que sea todo coherente, pertinente, todo, todo. Todo está bien, pero es la forma, porque yo creo...yo, a lo mejor si fuera a evaluar clases, yo sería muy crítica, pero, la persona que entre en la sala con un mínimo de conocimiento es capaz de darse cuenta si la cosa está bien o está</p>
--	--	--	--	---



	<p><b>Críticas a la Evaluación Docente en el Sistema Educativo</b></p>	<p><b>como docentes no usamos el lenguaje técnico</b>  <b>Carencia de un lenguaje técnico</b></p> <p><b>les ha servido para sancionar al profesor</b>  <b>Idea</b></p>	<p>584 - 585</p> <p>2536 – 2540</p> <p>2095 - 2101</p> <p>190 – 194</p>	<p>coherente, pertinente, todo, todo (B)</p> <p>Hay que respetar los ritmos de trabajo de los niños, <b>hay que planificar las actividades</b>, no se puede trabajar si se es responsable, sin una planificación, como en la evaluación ( I)</p> <p>a ver por ejemplo detecté que al leer constantemente el Marco para la Buena Enseñanza tú te apropias de lo que tienes que hacer con los niños diariamente en lo teórico aprendí mucho, se aprende un gran vocabulario, porque por ejemplo los médicos utilizan su propio lenguaje, nosotros <b>como docentes no usamos el lenguaje técnico</b> que debemos usar diariamente entonces, bueno yo he hecho otros cursos pos títulos entonces estás inserta en un lenguaje técnico que lo deben tener todos los profes para desempeñarse. (G)</p> <p>una de las cosas que les falla a los <b>profesores un lenguaje técnico</b> no tienen un lenguaje técnico, no lo tienen, por ejemplo hablan de la teoría y le hablas de una serie de fundamentación filosófica o psicológica y los profesores te quedan mirando como me estai hablando en inglés poh, entonces el profesor como que se ha mimetizado con los alumnos, (A)</p> <p>de ellos no espero nunca nada así es que nunca espero que vean y te reconozcan por algo laboral, que creo que a ellos <b>les ha servido para sancionar al profesor</b> , al que</p>
--	--	--	---	--

		<p>por supuesto que al seleccionar así los alumnos los resultados eran excelentes</p> <p><b>Educación privada y evaluación</b></p>	<p>1689 – 1692</p> <p>1634 – 1637</p> <p>795 – 799</p>	<p>cumple, pero es crítico, jodiste, sino estás al servicio de la escuela, hacer cosas para atraer al apoderado, kermesse, todos los profes a trabajar día sábado, ( F )</p> <p>se insiste en evaluar a los profes de manera teórica y definitivamente hay que mirar la persona completa no sólo la teoría, esto parece más que evaluación <b>una sanción a los profes, se nos castiga, eso,,,</b> ( E )</p> <p>,me sentía como amenazada, si no lo hacía, porque te confieso que en un momento dije ya hasta aquí no más llegué no hago más, pero conversando con mi marido, me decía tienes que hacerlo si no lo haces te van a despedir porque vas a quedar evaluada igual y como insatisfactoria, <b>o sea un castigo, así es que eché pa adelante no más.</b> ( B )</p> <p>es grave para el sistema educacional, que esté pasando que los profes se vean tan angustiados y temerosos de perder la pega por culpa de una evaluación, si son padres y madres de familia y <b>si sales dos veces mal evaluado, pa fuera</b> ( H )</p> <p>tuve la oportunidad de trabajar durante muchos años en un colegio particular subvencionado muy diferente de la realidad que trabajo ahora, no voy a dar nombres porque no me gusta, entonces yo observaba y veía por ejemplo los alumnos tenían un perfil altísimo, los alumnos al ingresar les hacían un</p>
--	--	--	--	--

			2203 - 2206	test psicológico, ahí los alumnos que entraban con un estudio psicológico, o sea ahí a los alumnos les hacían un estudio psicológico de la familia, a parte de las condiciones económicas, <b>por supuesto que al seleccionar así los alumnos los resultados eran excelentes (A)</b>
			27 - 33	<b>los resultados de los particulares son mejores</b> es obvio si los de la escuela italiana , aunque esté en Pedro Montt, no creo que tengan problemas de hambre, o pasen frío o sea ni siquiera muchos de los niños y jóvenes de los municipales tienen esperanzas porque no tienen opciones ( F )
		<b>el profesor es responsable de los buenos y malos resultados</b> <b>Responsabilidad intermitente</b>	1706- 1709	cuando te exigen resultados, en estas escuelas vulnerables, <b>la realidad es distinta a la de los particulares</b> tú empiezas a decir qué culpa tengo yo si no vino nunca a clases. ( C )
			826 -827	<b>el profesor es responsable de los buenos y malos resultados</b> , pero primero tienen que ver la sociedad en que vivimos, los padres como trabajan dejan a los niños solos, en malas compañías, eso se refleja en los estudios, en los vicios. Todos esos son niños que vienen de malos hogares, si trae todos esos vicios es porque no hay un hogar bien constituido, no hay padres formadores y por ende en las escuelas les va mal. (H )
				el sistema está malo, <b>somos responsables todos</b> pero no exclusivamente el profesor hay

		<p>eso no se refleja en una clase de 40 minutos</p> <p><b>Invisibilidad de los procesos</b></p> <p>es un sistema que tú puedes engañar muy fácilmente</p> <p><b>Debilidad de la evaluación</b></p>	<p>2340 - 2345</p> <p>485 - 487</p> <p>1532 – 1536</p> <p>1066 – 1068</p>	<p>buenos y malos profes como en todos las cosas, pero la responsabilidad es de todos los chilenos. ( A )</p> <p>El profe que realmente se la juega por los cabros es el que es sistemático, tiene claro cómo va a pasar el contenido, explica para que capte hasta el niño que más le cuesta y todo <b>eso no se refleja en una clase de 40 minutos</b>, ni en un portafolio de mucho tiempo de trabajo que se puede mandar a hacer. (E )</p> <p><b>filmar 45 minutos una clase de matemática o lenguaje es imposible</b>, si tú me dijeras en el portafolio hay más clases, si fuera una semana, ahí yo creo que sí, digamos veamos el semestre, seguimiento a los alumnos ahí yo creo que sí, para mí sería mejor. Con observar 45 minutos no hay claridad. ( C )</p> <p>no es un buen sistema, o sea para mi gusto <b>es un sistema que tú puedes engañar muy fácilmente</b>. (B)</p> <p>más que planificado es algo que no está pasando algo a diario en la práctica docente, <b>sino que es algo que arman</b>, ( G )</p> <p>P: claro <b>creo que pagaban entre 200 mil y 500 mil pesos por hacerte el portafolio</b>. ( H )</p>
--	--	--	---	--

		<p><b>las personas que están evaluando no tienen conciencia como evaluar un profesor,</b></p> <p><b>Cuestionamiento a los evaluadores</b></p>	<p>558-559</p> <p>1984 - 1986</p> <p>2199</p> <p>275 – 277</p> <p>2666 - 2671</p>	<p>bueno hay de todo, sabes en la viña del señor hay de todo, hay profes que han mandado a hacer el portafolio, <b>han pagado 100 y hasta 300 lucas</b> para que les hagan el portafolio que es lo más largo y pesado de hacer ( A )</p> <p><b>perfectamente tú puedes haber ensayado la clase</b>, pero yo creo que a los ojos de las otras personas es fácil darse cuenta de que esa clase estaba preparada, ensayada, porque los niños en sí son espontáneos y nosotros trabajamos con niños que de repente se paran, se sientan, entonces ver a puros niños sentaditos, peinaditos, es como que está ahí preparada, ( I )</p> <p>Conozco personas que han salido mal evaluados y realmente uno conoce el trabajo de esa persona. Entonces es que la evaluación está mal hecha que <b>las personas que están evaluando no tienen conciencia como evaluar un profesor</b>, está mal hecha simplemente. (H)</p> <p>La verdad yo creo que hasta la gente que revisa la clase no ha estado en clases, no puede saber de todo, Creo que porque fue ideada por gente externa a la realidad de las escuelas, <b>que no tienen idea ni conciencia para evaluarnos</b>, no han hecho muchas veces clases en escuelas, y hasta creo que no son idóneos. ( C )</p>
		<p><b>El procedimiento de la evaluación está malo,</b></p> <p><b>Proceso con problemas de diseño</b></p>	<p>2219 - 2222</p>	<p><b>El procedimiento de la evaluación está malo</b>, no refleja, no te dice a ti si un profesor es bueno o es malo, porque si un profesor,</p>

<b>IDENTIDAD DOCENTE</b>	<b>Síndrome Encogido</b>	<p><b>los únicos culpables de la mala educación son los profesores</b></p> <p><b>Atribución de responsabilidades</b></p>	<p>1069 – 1073</p> <p>2225 - 2229</p> <p>1073 – 1075</p> <p>138 – 140</p>	<p>escúchame bien, está acostumbrado a copiar las planificaciones y las hace preciosas y ese profesor que es buen profesor que ha tenido buenos logros con los alumnos, pero no le gusta hacer esas planificaciones entonces va a salir mal evaluado, no lo encuentro correcto. (H)</p> <p><b>No creo que la forma de evaluarnos está bien o es la mejor</b>, porque tú puedes ver que miden cosas que son irreales no es un proceso se da una vez en un determinado momento y luego te entregan los resultados de una experiencia. ( C )</p> <p><b>los únicos culpables de la mala educación son los profesores</b> están mal preparados, no saben hacer clases, no ocupan bien su tiempo. (A)</p> <p><b>tienden a culpar al profe de los resultados</b>, pero no analizan otros factores, que los niños los traen a la escuela y es difícil pal profe lidiar con toda esa realidad y más encima hacer las mejores clases. (B)</p> <p><b>después nos exigen a nosotros que nos hagamos responsables de esa tremenda carga</b>, y ellos de qué manera nos ayudan si por ejemplo, los papás están cesantes y el cabro es mandado a trabajar. Cuántos de mis alumnos trabajan de chiquititos en el súper, de empaque o salen a pedir plata con los más chicos, eso sí que duele, ¿por qué se interesan por mejorar los resultados y no resuelven el</p>
------------------------------	--------------------------	--	---	---

			774 – 777	tema de la pobreza? Bueno creo que me estoy descargando contigo, es que me da rabia tanta injusticia y tanto que ponen a los profesores en tela de juicio de su profesionalismo con la evaluación docente, no crees tú. (H)
		<b>la responsabilidad es de todos los chilenos</b>	2210 - 2217	la verdad, la verdad que <b>existe una tendencia a culpar o a poner en tela de juicio la labor docente</b> si los resultados están malos eso igual me pone un poco nerviosa porque en parte me siento responsable de cómo les vaya, al final yo les estoy educando, pero trato de tomar todo con calma porque casi siempre eres culpable del fracaso, pero, del éxito de los alumnos, no ante los ojos de tus jefes; cuando les va mal te preguntan qué pasó, no alcanzaste a tratar todos los contenidos o cómo se los enseñaste, te quieren hacer responsables, pero por el contrario si les va bien ni te felicitan, le atribuyen a la capacidad de los niños son un buen curso, tenías pocos, Etc.. (I)
		<b>Responsabilidad ampliada</b>	2489 - 2496	el sistema está malo, somos responsables todos pero no exclusivamente el profesor hay buenos y malos profes como en todas las cosas, pero <b>la responsabilidad es de todos los chilenos ( A)</b>  buenos establecimientos, gratuidad, sanciones a los padres que no mandan a sus hijos a la escuela, buenos profesionales, y variados, o sea, no basta en las escuelas con el profe, hacen falta asistentes sociales, psicólogos, en fin tantas cosas, falta mucho para que sea de





			<p><b>me sirvió para orientarme. (B)</b></p> <p>695 – 700</p> <p>creo que es un documento que pretende decir cómo se deben hacer las clases, pero en definitiva siendo bien sincero es sólo teoría y no guarda relación con la realidad que se vive en las escuelas, se divide en dominios, me lo leí porque para criticarlo hay que leerlo además que lo trae, viene en los documentos que te entregan, todos los profes ya sabemos de qué nos hablan él que no lo ha leído está fuera del sistema. Algunos piensan que es la biblia otros creen que súper necesario para hacer el portafolio y yo no creo que sea tan así, es teoría acerca de cómo poder mejorar tus prácticas docentes. Claro, que siendo sincero, lo leí mil veces, hasta me aprendí de memoria los dominios que muestra el Marco. (E)</p> <p>1600 – 1608</p> <p>sí yo fui evaluada y eso implicó bastante estrés, bastante estrés en un comienzo, porque estaba preocupada, porque a pesar de que uno habitualmente hace todo lo que dice el Marco para la Buena Enseñanza, pero por el hecho de tener que transcribir todo, encontrar las palabras adecuadas, se produce un estrés de alguna manera y te demanda mucho tiempo extra, a mi me ayudó mucho, nosotros trabajamos en equipo y eso fue muy importante, <b>leímos y releímos el Marco para la Buena Enseñanza</b>, realizamos conexiones con otras escuelas es importantísimo, nos juntamos de la escuela Barros Luco siempre</p>
--	--	--	--

		<p><b>ve a los niños con altas expectativas</b>  <b>Visión de los alumnos</b></p>	<p>1950 – 1958</p> <p>estábamos compartiendo nuestro quehacer para poder hacerlo. (F )</p> <p>creo por lo que leí cuando fui a buscar mi portafolio porque te evalúes o no tienes que ir a la corporación y retirar el portafolio, <b>es como la biblia, te dice en qué cosas debes fijarte para hacer buenas clases y ser un profe ideal</b>, preocupado de muchas cosas y además, de escribir todo lo que piensas hacer, planificar todo, o sea con tanta teoría y que escribir y pensar en qué momento haces las clases, no crees tú. (H)</p>
		<p><b>cien por ciento acogedores</b>  <b>Relación afectiva</b></p>	<p>2290- 2294</p> <p>Aquel que está comprometido con lo que hace, que <b>ve a los niños con altas expectativas</b> y se preocupa de que puedan aprender, no sólo de pasar una buena clase como piden en la evaluación docente. (B)</p> <p>el buen profe es aquel que se preocupa de entregar a los alumnos no sólo contenidos, sino que es capaz de ver en cada uno de <b>ellos expectativas de educación</b>, o sea que cree en los alumnos y en sus capacidades que los instan a continuar y a ser personas con valores. (I)</p>

		<p><b>enseñe normas y disciplinas básicas</b></p> <p><b>disciplina</b></p>	<p>542 - 544</p>	<p><b>cien por ciento acogedores</b>, que acepte al niño y no lo critique, porque a la larga el niño se siente rechazado, no ve que la profesora lo apoye, a veces son puras críticas, que por qué no hiciste la tarea, no estudiaste para el dictado, etc. El niño siente el rechazo. (B)</p>
		<p><b>un buen desempeño tiene que tener las cosas claras,</b></p> <p><b>Rol técnico</b></p>	<p>2782 - 2785</p>	<p>El buen profesor es aquel que está con el niño siempre, enseñándole, formándolo, orientándolo y sobre todo <b>entregándole amor</b>, porque con amor logras todo, y eso es muy importante. (H )</p>
			<p>754- 757</p>	<p>a ver, un buen profesor, yo pienso que a parte de lo que pide el sistema educacional que imparta los contenidos de acuerdo al marco curricular, tiene que ser un profesor que motive a aprender, que sea acogedor, que sea un profesor que <b>enseñe normas y disciplinas básicas</b> y ellos se puedan desempeñar en el futuro con éxito ( E )</p>
			<p>2172 - 2175</p>	<p><b>un buen desempeño tiene que tener las cosas claras</b>, o sea saber lo que estás haciendo, ya el objetivo, tener las metas claras, ya cómo haces tu clase, en fin lo que tú quieras. Estamos hablando de algo individual de cada profesor, para tener un buen desempeño, pero no tanto por el portafolio sino en general sino cuánto estás capacitado, si realmente tú te renuevas, si realmente tú estudias, si tú buscas la información o sea, yo</p>
			<p>1415 - 1419</p>	

		<p>realmente tiene que tener es vocación rol docente</p> <p>los profes siempre pendientes de cumplir rol técnico</p> <p>el profesor necesita perfeccionarse,</p>	<p>1101 - 1112</p> <p>creo que eso a nivel personal de cada docente, en que tú quieres ir avanzando más en tus errores, como tú te autoevalúas, si realmente tú haces esa introspección personal en donde tú vas diciendo, pucha mi desempeño cómo lo voy a hacer, no solamente por el portafolio sino día a día, yo pienso que eso es como perfeccionarse o sea es perfeccionarse cada día, viendo los logros que tienes cada día, como te ven ellos , yo creo que son varias cosas que tú vas tomando, tú vas viendo. (C)</p> <p><b>nuestro desempeño depende de la vocación,</b> ganas de estar con los niños, de tu creatividad, en hacerle... a los niños... no solamente de tu creatividad sino de ver tu grupo curso, cómo es, qué características tienen, sus características afectivas, culturales, entonces a partir de allí planteas las planificaciones y los objetivos para que sean acordes a su realidad y siempre como y yo tengo la mayoría de las horas en un curso chico tiene que ser con material lúdico y concreto, para el desarrollo. ( G)</p> <p>1925 - 1930</p> <p>profesor usted no se va hacer rico en esta carrera usted lo que usted <b>realmente tiene que tener es vocación</b> para esta carrera, a veces va a tener que sacrificar hasta los fines de semana de su familia y eso es cierto, porque tú no puedes llegar por ejemplo a una sala de clase sin planificar, (A)</p> <p>los profes siempre, al menos los que yo</p>
--	--	--	---

		<b>Necesidad de perfeccionamiento</b>	<p>202 – 205</p> <p>336 - 343</p> <p>73 -81</p>	<p>conozco reproducen el sistema en la forma de vivir y hacer clases. E: hábleme de eso... La mayoría vivimos de las tarjetas de crédito, tenemos acceso a la tecnología y queremos tener más. Y en las clases tratan de elevar la calidad de la educación, creo que se podría relacionar la evaluación del desempeño docente con la calidad, <b>los profes siempre pendientes de cumplir</b> con el sistema, superando los resultados, preocupados de la calidad. (A)</p> <p>el problema radica sabes en qué en que uno se plantea desafíos pero fallan los medios, para enfrentar los cambios actuales yo pienso que <b>el profesor necesita perfeccionarse</b>, pero los perfeccionamientos son caros, y te dicen pero oye como no vai a tener 20.000 pesos, lamentablemente, pero tengo mi sueldo y no me alcanza, tengo necesidades, tengo hijos tengo hijos en la universidad entonces yo voy a pagarle la universidad a los cabros, tengo que mantener la casa, tengo que hacer tantos gastos generales que yo no me voy a dar el lujo de hacer un magíster un post grado, que me encantaría, (A)</p> <p>el profe está <b>obligado a perfeccionarse</b>, el problema es los recursos y las oportunidades (A)</p> <p>por supuesto, creo que ningún cambio viene solito las cosa se dan encadenadas, para un nuevo alumno un nuevo profe, y quizá muchos profesores no estemos preparados</p>
--	--	---------------------------------------	---	--

		<p><b>que asuma el Estado, que el profesor tenga gratuidad</b></p> <p><b>Responsabilidad del Estado</b></p>	<p>110- 111</p> <p>1548 - 1551</p> <p>1668 - 1670</p> <p>2123 - 2126</p>	<p>para enfrentar esos cambios, sin embargo creo <b>que necesitamos perfeccionamiento.</b> ( E)</p> <p>si sales competente no puedes creerte el cuento en que si lo estoy haciendo bien, porque uno no lo hace bien por completo, <b>uno siempre tiene que estar superándose todos los años, mes a mes, clase a clase</b> ( C )</p> <p>siendo bien honesta quiero salir destacada porque <b>tengo bastantes perfeccionamientos</b>, porque creo que los apoderados están conformes con mi desempeño y los niños que es lo más importante también, (G)</p> <p>que el Estado asuma responsabilidades de que los profesores puedan ser eh...el profesor pueda mejorar su calidad, a través de perfeccionamiento, pero no de esos perfeccionamientos parches que tú vas a la universidad y ves el gallo que te está dando el perfeccionamiento ni siquiera él tiene la película clara, a mi me consta los primeros perfeccionamientos para la reforma ni los profesores de la universidad tenían idea de adonde apuntaba el buque, sobre todo los profesores de matemáticas; entonces insisto que el perfeccionamiento sea una cosa <b>que asuma el Estado, que el profesor tenga gratuidad</b> en lo que tiene que hacer pero mientras tanto así (A)</p> <p>me refiero a la evaluación que déjame decirte</p>
--	--	---	--	--

			141 - 149	<p>que <b>no recibimos nada, ningún perfeccionamiento</b>, igual que pasó con la Reforma no nos prepararon, el Estado debe responder, pero nada, en los documentos que entregaron no había ninguna orientación, (B)</p> <p>La corporación ofrece un perfeccionamiento voluntario a los que salen evaluados básicos y para los insatisfactorios es obligatorio. A los competentes como yo no se nos ofrece la posibilidad e perfeccionar, <b>todo debe correr por cuenta del profe</b> eso. (F)</p> <p>Yo fui evaluada y salí competente, pero hasta la fecha <b>estoy esperando me ofrezcan perfeccionamiento</b> en el área de evaluación que según ellos era lo que tenía malo. ( F )</p>
			781 – 784	<p>pero el perfeccionamiento es general, por ejemplo si yo estoy mal en <b>evaluación no tengo la posibilidad de perfeccionarme gratuitamente</b> en eso, así es que todo o mejor dicho la posibilidad de mejorar queda de exclusiva responsabilidad del profesor (E)</p>
			1871- 1874	
			1668 - 1670	

			1557 - 1560	
--	--	--	----------------	--

	<p><b>Primeros Momentos</b></p>	<p>Tienen miedo a enfrentarse a esto <b>temor</b></p> <p><b>un buen profesional no tiene que tenerle miedo a nada afrontamiento</b></p> <p>se están evaluando porque</p>	<p>219 - 222</p> <p>1978 -1979</p> <p>554 - 555</p> <p>1160 - 1162</p> <p>224 - 228</p>	<p>profesores que ya tienen 30 - 40 años <b>tienen miedo a enfrentarse a esto</b>, pero yo creo que no es el miedo a la prueba en sí, yo creo que es el miedo a que le digan oye hiciste clases 40 años y soy penca... (A)</p> <p>en general yo creo que mis <b>colegas le temen a la evaluación</b>, le temen, pero, sí pienso que aprenden mucho, aprenden.(G)</p> <p>creo que a pesar que dije no me voy a estresar, <b>sentí miedo</b>, me sentí angustiada por lo que se venía, hay que evaluarse es una ley (B)</p> <p><b>tenía miedo, mucho miedo</b>, hacía algo y lo borraba, había juntado mucho material para hacer las clases que un día hacía algo y al otro día , lo desechaba y hacía otra cosa, la cosa es que se empezaron a cumplir los plazos y tuve, como se dice que ponerme las pilas (D)</p> <p><b>un buen profesional no tiene que tenerle miedo a nada</b>, porque sabe que sabe y si uno sabe que sabe el otro se da cuenta que sabes..., bueno si no sabes y te vas por las ramas la otra persona se da cuenta que oye este gallo se va por las ramas y no amarra nunca las cosas; entonces yo siempre</p>
--	---------------------------------	--	---	---

		<p><b>se lo exigen</b> deuda institucional</p>	<p>2296 -2297</p>	<p>he pensado si tú hiciste esto y llevas 30 años, hazlo bien ( A)</p>
		<p><b>Me deprimí al tiro</b> Compromiso afectivo</p>	<p>2590 - 2592</p>	<p><b>Mis colegas se están evaluando porque se lo exigen nada más</b>, es una ley porque ninguna está evaluándose voluntariamente, por lo tanto andan todos enfermos. (H)</p> <p>todos están preocupados, lo ven como un proceso obligatorio, hay que evaluarse, <b>no es voluntario</b>, y en parte todos han manifestado que si salen mal sería terrible(I)</p>
			<p>1679 - 1681</p>	<p>y yo me sometí a ella <b>porque la cosa es ley y si no me evaluó me echan</b>, eso con la gente que está a contrata, menos mal que salí bien. (F)</p>
			<p>1150 -1154</p>	<p>Como yo soy tan acelerada partí a buscarlo y ya en la micro iba leyendo todo lo que tenía que hacer, <b>me deprimí al tiro</b>, era un montón de cosas y lo peor que no tenía ganas quería disfrutar esas dos semanas con mi familia, pero fue tan fome porque siempre estaba pensando mañana empiezo, lo tengo que hacer y me empecé a poner plazos que nunca cumplí (D)</p>
			<p>864 - 867</p>	<p>fue catastrófico yo diría pero igual lo entregué, o sea cuando dijeron hay que tomar el portafolio y hay que hacerlo, yo sencillamente lo revisé, de</p>

		<p><b>Como un desafío</b> <b>Responden al reto</b></p>	<p>468 – 473</p>	<p>hecho no pedí prórroga ni nada, sino que lo realicé yo, <b>pero realmente fue estresante</b>, no pedí ayuda tampoco, no le pedí ayuda a nadie, lo hice como yo creía que tenía que realizarse.(C)</p>
			<p>73 - 75</p>	<p>Veía <b>tantos profes jodidos de onda por este tema</b> que.. yo mismo, te repito si no hubiese sido por mi esposa creo que no lo habría entregado, viví varios bajones es que es mucho, no estamos acostumbrados a eso y más encima que están todos pendientes, es realmente estresante, de acordarme me da gusto haber terminado y compadezco a los que les toca , espero que sea más relajado la segunda vez que me toque. ( A)</p>
		<p><b>me opuse a evaluarme</b> <b>oposición</b></p>	<p>1919 -1922</p>	<p><b>como un desafío</b>, un desafío un tremendo desafío no me puedo quedar, el problema radica sabes en qué en que uno se plantea desafíos pero fallan los medios, para enfrentar los cambios actuales yo pienso que el profesor necesita perfeccionarse, (A)</p>
			<p>1474 -</p>	<p>yo lo veo como <b>una retroalimentación de mis prácticas docentes</b> porque tuvimos que dentro de la... tuvimos que recordar, no recordar no porque es dentro de nuestras prácticas, el Marco de la Buena Enseñanza que es nuestro motor que nos lleva a hacer mejor</p>

			1476	nuestro quehacer pedagógico. (G)
			2238 -2243	la única manera de saber si uno lo está haciendo bien o mal, <b>tiene que haber un proceso de evaluación</b> como en todas las actividades de la vida y en todas las profesiones (E)
	<b>Percepción del Proceso</b>	<b>El tiempo no da Constricción temporal</b>	1697 - 1699	personalmente yo <b>me opuse a evaluarme</b> porque no quiero llegar a ser una persona...a ver como te digo...no quiero enfermarme, porque yo sé, tengo conocimiento que muchas personas se han enfermado porque es un trabajo muy largo, arduo, es un trabajo inútil y no me voy a enfermar, por eso no quiero evaluarme y el procedimiento ahora de evaluación, tuve que...yo firmé una carta para irme jubilada porque no me evalué eso lo encuentro injusto también. (H)
			546 – 548	hubo hartos profes que cuando iba a empezar la evaluación <b>docente nos opusimos</b> y al final igual había que someterse, no quedaba otra, de los contrario salías insatisfactorio y ...(F)
				Bueno, este año por tener que hacer el famoso portafolio y todo, lo que sé es lo que yo hice. Con lo que hice se supone que uno tiene que encajar en uno de los cuatro tópicos lo que

		<b>Cada uno se las tiene que arreglar</b> <b>Respuesta individual</b>	261 - 263	provoca rechazo y hartos profes que <b>se oponen a la evaluación ( B )</b>
			610 - 612	O sea te obligan a trabajar en la casa porque acá sería imposible, nadie hace eso porque <b>el tiempo no da</b> , habría que ser Mandraque el mago pa hacer todo en la escuela (A)
			1583 - 1585	si no viene el paro yo sueno <b>porque no tenía tiempo</b> , así de simple, o sea con un 1° básico con todas las cosas que hay en esta escuela, no tenía tiempo. (B)
				fue horrible desde el punto de vista personal, te <b>quita demasiado tiempo</b> y es tu tiempo, si te dieran el tiempo en la escuela sería distinto (E)
			2616 - 2620	mira la verdad que acá la UTP no ha ayudado a nadie, menos la directora, una porque están acostumbrados que esto es algo individual y <b>cada uno se las tiene que arreglar</b> . no recibí ninguna ayuda de ellas ni en lo curricular no en lo administrativo, no nos otorgaron tiempo, ni siquiera tampoco preguntar cómo les va, cómo te va , estoy hablando por mí o no sé po, hay veces que uno espera más de sus directivos. (I)
		<b>Hay de todo</b> <b>Diversidad de</b>	936 - 938	

		respuesta	1851 - 1854	<p><b>no recibimos apoyo</b> ninguna de las y al año siguiente sí, todo se hablaba de evaluación docente, del portafolio. (C)</p> <p>trataron dentro de lo que se podía....pero lo importante para ellos es que se cumpliera con lo del liceo, lo otro era personal. De parte de las autoridades, tanto de la corporación como del colegio de profes, la nada</p> <p><b>porque lo ven como un proceso personal y cada uno debe trabajar solo. (E)</b></p>
			669 - 673	<p>Sinceramente, cero, aquí <b>cero apoyo</b>, de hecho, yo la última semana pedí el siguiente favor, le dije al director: sabe que necesito tiempo yo para terminar, que le parece si yo me voy a las siete cuando se van los niños, perfecto ningún problema, cuando se vaya el último te vas, o sea fue nada</p>
			275 - 277	<p>porque aquí los niños un cuarto para las ocho, todavía andan rondando eso quedé plop(B)</p>
			2199	<p>bueno <b>hay de todo</b>, sabes en la viña del señor hay de todo, hay profes que han mandado a hacer el portafolio, han pagado 100 y hasta 300 lucas para que les hagan el portafolio que es lo más largo y pesado de hacer (A)</p>
		La escuela igual	891 - 894	

		<p>se juega su prestigio</p> <p>Respuesta de la UTP</p>	<p>claro <b>creo que pagaban</b> entre 200 mil y 500 mil pesos por hacerte el portafolio. ( H )</p> <p>Entre nosotros conversábamos mucho acerca de eso, porque se decía “<b>yo lo mandé a hacer</b>” qué lata, o sea a mí me daba lata porque lo hice yo, tuve mis fallas, pero tuve “mis fallas” y a mí me evaluaron con mis fallas, no con las fallas del otro que se lo pueden haber hecho. ( C )</p> <p>Es irreal todo, porque <b>todos los profesores preparan</b> todo lo que hacemos a diario, lo hacemos para la clase filmada y para el portafolio, hay profesores que hasta pintan la sala, van a la peluquería y todo eso, ensayan a los niños la clase, es como un show.(D)</p> <p>En fin ahí se nota clarito que <b>el cuento está armado</b>, y en todos los casos, no creo que exista un profe que al ser evaluado no haya ensayado la clase, en parte porque el tiempo de filmación es muy corto, en 40 minutos hay que hacer la clase con inicio, desarrollo y cierre (E)</p> <p>Es que yo encuentro que después <b>tú puedes falsear todo</b>, todo absolutamente todo, o sea de hecho yo podría hacerle el portafolio a un colega de otro establecimiento, a lo mejor de una asignatura que yo no</p>
			<p>1290 -1292</p>
			<p>1463 - 1466</p>
			<p>561 - 563</p>
			<p>725- 729</p>

		<p><b>Trabajando en forma colaborativa</b>  Respuesta de equipo</p>	<p>295 - 300</p>	<p>haga y va a pasar, (B)</p> <p>la verdad que la UTP viene a verme las clases de improviso y me las encuentra buena, pero para efectos de la evaluación jamás me preguntó cómo iba o si necesitaba ayuda, cosa que a mi me pareció fome porque uno a medida que va haciendo el portafolio sobre todo necesita que tu jefa de UTP revise porque yo creo <b>que la escuela igual se juega su prestigio con la evaluación de los profes, (B)</b></p>
			<p>1217 - 1223</p>	<p>Creo que la UTP es muy capaz, posee las competencias para ayudar cosa que no pasa en otras escuelas, sin embargo tratan de cumplir siempre con las exigencias de la corporación, que el programa de adopta un hermano, de estas cosas de la pobreza, de las señoras que vienen a hacer clases de drogas, etc. Entonces el profe no tiene tiempo y los directivos tampoco dicen a ver paremos, <b>la escuela se juega el prestigio (A)</b></p>
		<p><b>muy estresante</b>  efectos de estrés</p>	<p>1846 - 1849</p>	<p>bueno yo creo que está malo porque se supone que la UTP debería ser una persona que conoce todo el Marco para la Buena Enseñanza y como escuela deberían ayudarnos porque <b>la escuela se juega el prestigio también, si tú sales bien, qué bueno</b></p>

			<p>1961 - 1963</p> <p>1197 - 1200</p> <p>921 - 923</p> <p>1819 - 1821</p>	<p>para la escuela, se benefician los niños y eso le sirve para mejorar los resultados de las pruebas SIMCE, se supone porque si el profe sale bien evaluado debería estar pasando bien los contenidos y eso se vería reflejado en los resultados, tendría que ser participativa, ayudarnos para que la escuela salga bien evaluada. (D)</p> <p>fui del primer grupo que se evaluó, no hubo mucha solidaridad....nadie sabe cómo es realmente hasta que se enfrenta al tema, creo que ahora hay más consciencia <b>y están trabajando en forma colaborativa</b>. Al principio fue así como ráscate con tus propias uñas, y veamos qué pasa, sálvese quien pueda (F)</p> <p>yo creo que es lo mejor porque lo que una sabía, la otra lo refuerza, <b>nosotras trabajamos súper bien así</b>, lo que pasa es que también se nos dieron espacios para que realizáramos nuestro portafolio (G)</p> <p>la verdad que justo este año se dio que fuéramos cinco las que nos evaluáramos, <b>y podíamos trabajar juntas</b>, es decir, cada una traía, por ejemplo, la autoevaluación y luego la leíamos entre todas opinábamos, tenemos casi todas lo mismo, en eso nos ayudamos, después tuvimos que empezar cada una sola, así es que sólo podemos pedir la opinión. (D)</p>
		<p><b>no había más vida</b> <a href="#">Imagen</a></p>		

			<p>2565 - 2572</p> <p>Le dan tiempo todo el año, por ejemplo, se podían juntar todos los viernes y formar equipos de trabajo en donde ellos podían preguntar, decir sus <b>dudas, había un equipo ahí que ayudaba.</b> (C)</p> <p>horrible, <b>muy estresante</b>, de mucho trabajo extraordinario en mi casa, de poco descanso. Como contaba hasta peleas porque nunca compartí en ese periodo y todo me parecía mal estaba realmente estresada. (F)</p>
			<p>864 - 867</p> <p><b>súper estresante</b>, ya porque la verdad es que uno tiene que ir con de este proceso dentro de muchas cosas que uno tienen que ir realizando a parte ya no es un proceso que uno diga ya voy a dedicarme a esto, no , o sea uno tiene que hacerlo inmerso dentro de otros procesos en la escuela, entonces por eso es estresante de tiempo, para organizar las ideas porque uno, muchas veces no realiza ese trabajo que uno diariamente debería hacerlo, o sea qué hice, cómo lo estoy haciendo y la evaluación es eso, o sea nada del otro mundo pero uno no lo hace comúnmente o habitualmente. (I)</p>
		<p><b>veo la evaluación como un proceso</b></p>	<p>1320 - 1322</p> <p><b>fue catastrófico</b> yo diría pero igual lo entregué, o sea cuando dijeron hay que tomar el portafolio y hay que hacerlo, yo sencillamente lo revisé, de hecho no pedí prórroga ni nada, sino</p>

	<b>Final y Consecuencias</b>	<p>necesario <b>re- configuración de la evaluación</b></p> <p><b>Me deprimiría Respuesta emocional</b></p>	<p>942 – 947</p> <p>1914 – 1917</p> <p>2697 – 2699</p> <p>1342 – 1347</p>	<p>que lo realicé yo, pero realmente fue estresante, no pedí ayuda tampoco, no le pedí ayuda a nadie, lo hice como yo creía que tenía que realizarse ( C )</p> <p>ayer dije que voy a empezar a escribir en el computador, y empecé, pero no las planificaciones, porque quiero que alguien me las revise, <b>es realmente estresante</b>, pero tengo que escribir todas las tardes (D)</p> <p>No, en el aspecto familiar fue catastrófico, bueno justamente me estaba separando y todos los problemas emocionales que puede conllevar, a parte, preocuparme de mi hija y de otras cosas, o sea, cosas de la escuela, planificar las clases y todo el trabajo que tú tienes aparte, que tú siempre te lo llevas a la casa, y eso es terrible, horas de sueño, tiempo, o sea tenía que estar concentrada en eso y en la escuela, <b>o sea no había más vida</b>, o sea era casa, escuela, portafolio y clases, eso era todo. ( C )</p> <p><b>bueno ahí pagan el pato mis cabros</b>, tengo dos y afortunadamente ellos ya están grandes, bueno no tanto pero como que ya no necesitan tanto estar conmigo, yo le dedico hartos tiempo a las clases, las preparo en la casa, ni te</p>
--	----------------------------------	--	---	--

				<p>cuento con esto de la evaluación, me tocó evaluarme y quedé loca con tanta pega. ( G )</p> <p>uno también, uno igual se siente como un poco culpable con el tema de la familia, porque muchas veces <b>tú dejas de lado muchas cosas que tú haces con la familia con tus hijos</b> (I)</p>
			2563 - 2565	<p>P: de todas maneras es horrible, me irrito por todo quisiera que comprendieran que no puedo ver tele como antes, salir a pasear, no sé conversar de otra cosa que no sea la famosa evaluación, te diré que he pasado discutiendo porque otras cosas que nunca antes me molestaban, cosas domésticas que yo siempre he asumido sin poner problemas ahora quedan sin hacerse <b>porque nadie en la casa entiende que no te queda tiempo ni ganas de hacer otras cosas.</b> ( D )</p>
		<b>Lo más terrible fue entre comillas los resultados</b> <b>Temor a los resultados</b>	119 - 121	
			891 - 894	<p>yo <b>veo la evaluación como un proceso necesario</b> cuando tú tienes tanta responsabilidad como es el trabajo que nosotros realizamos, por lo tanto yo lo veo así, lo veo como algo súper normal natural. ( I )</p> <p>P: A ver, las evaluaciones primero partieron como ensayo, ahora ya es un</p>

				<p>proceso fijo; a ver si entendemos la evaluación como un proceso de <b>cambio me parece necesario</b>, bien, me parece que está como bien apuntado ( A )</p> <p>Entre nosotros conversábamos acerca de eso, porque se decía “yo lo mandé a hacer” qué lata, o sea a mi me daba lata porque lo hice yo, tuve mis fallas, pero tuve “mis fallas” y a mí me evaluaron con mis fallas, no con las fallas del otro que se lo pueden haber hecho, <b>creo que es necesaria la evaluación</b> ( C )</p>
			<p>1259 – 1264</p>	
			<p>802 – 805</p>	
			<p>911 – 913</p>	<p>¿Qué pasaría, en el supuesto caso que tu evaluación tuviera un resultado que tú no esperas? De partida <b>me deprim</b> conociéndome inmediatamente me deprimiría y trataría de buscar la fórmula de corregir. Tendría que empezar a hacer cursos, que es lo que me tiene a mí angustiada porque ya son dos años que estoy sin hacer nada, yo dije este año que</p>
		<p><b>Nunca los resultados de la evaluación van a ser malos</b> <b>Confianza en el éxito de los resultados</b></p>		

			965 – 968	hacer algo. (D) es un proceso tenso, agotador, que te lleva a veces a enfermarte de puros nervios, entonces creo que la mayoría espera que el resultado sea bueno y de no ser <b>así caerían en depresión</b> , igual está tu prestigio, las profes acá estaban muy pero muy nerviosas ( B )
		<b>miedo de salir mal evaluada consolidación del miedo</b>	2767 -2770	En lo personal <b>me sentí triste</b> porque pe que podía haber salido mejor, al final me dio hasta rabia por todo el cansancio tiempo que le dediqué, es como tiempo perdido, hasta me enfermé, fue estresan C )
			1312 - 1313	<b>Lo más terrible fue entre comillas los resultados,</b> para mí fue eso, a parte todo lo otro, el resultado final qué te iba decir, después de todo el trabajo, lo positivo no porque tú dudas entre comilla de lo que haces si no por lo que puedan pensar de lo que haces, de cómo lo estás haciendo ( C )
			2429 – 2437	yo creo que porque igual, ya el hecho de hacer la media pega que requiere toda la evaluación para que otros que conocen tu trabajo, te diga “saliste mal”; es terrible mira son tantas horas de dedicación, para cumplir con el proceso, <b>que da lata salir mal,</b> mal . ( D)

		<p><b>He mejorado mis prácticas docentes</b>  <b>Reconocimiento de aporte</b></p>	<p>1192 - 1195</p> <p>1684 - 1686</p>	<p>No sé, al fracaso, de sólo pensar en cómo me va a ir, qué terrible, se me eriza la piel. No quiero imaginar <b>cuando me den el resultado, es terrible.</b> (D)</p> <p>yo veo que les entregan al otro año de la evaluación los resultados y la mayoría de las colegas que se han evaluado, han salido bien, son pocas las que han salido básica y casi nadie ha sido insatisfactoria, eso está hablando bien de la calidad del docente, y eso es justamente lo que el ministerio no quiere entender, <b>nunca los resultados de la evaluación van a ser malos</b>, ya sea porque los profes son realmente buenos o porque han recibido ayuda para hacer el portafolio. Yo pienso que esto debería terminarse, no más evaluación docente que lo único que hace es retrasar los aprendizajes de los niños, la mayoría que tiene que hacer el portafolio descuida otras cosas que son importantes en las escuelas, ( H )</p>
		<p><b>Espero salir competente</b>  <b>Expectativas</b></p>	<p>1172 - 1173</p>	<p>hay un solo profé de los que conozco que no está ni ahí dice “bueno, para qué estresarse, <b>si mal no podemos salir</b>, hemos hecho las cosas bien hasta el momento y de no ser así habrá</p>

			<p>que corregir”, pero yo creo que, lo dice para que nos relajemos. ( D )</p> <p>436 – 442 <b>yo no creo que hubiese salido mal,</b> pero como siempre cuando te quieren echar, no ven las cosas buenas, yo no sabría qué decirte. Bueno, en todo caso creo que habría servido como antecedente para, en cualquier minuto referírtelo y delante de todos. ( F )</p> <p>E: cuando te decidiste ¿se te quitó el miedo o persistió? P: no, siempre he <b>tenido miedo de salir mal evaluada,</b> (D)</p>
			<p>2762 – 2765 A ver, <b>miedo, miedo...</b>es que yo no le encuentro ninguna otra explicación, porque que no me vengán con esto de que porque no estaba implementada la ley entonces no es legal la evaluación, en el fondo las personas tenían miedo, porque todo ser humano tiene miedo a que en el fondo le descubran que tiene un grado de mediocridad, porque la persona que es inteligente no debería sentir miedo, en serio, yo creo que ese es el gran miedo...la persona que sabe para donde va, no debe tener miedo de nada. (A )</p> <p>444 – 453 <b>existe miedo a los resultados,</b> ni te cuento cómo estaban el año pasado las profes cuando llegó el día en que</p>

				<p>tenían que ir a buscar los resultados, estaban todas con mucho nerviosismo, dolor de estómago ,una semana antes ni dormían. ( I )</p>
		<p><b>no he sabido de otras consecuencias.</b> <b>Desinformación</b></p>	<p>2090 – 2092</p>	<p><b>He mejorado mis prácticas docentes</b>, en serio, claro que sí, hago cosas que antes no hacía, en base justamente a los resultados, estoy haciendo...a ver, mis planificaciones son más aterrizadas, porque antes hacía una planificación para el jefe técnico pero después no po' yo tengo que hacer una planificación en base a mis alumnos...eh... he mejorado también la metodología de enseñanza con trabajos grupales, he retomado unas cosas que las había dejado de lado, es que uno con la rutina deja de hacer muchas cosas, pero una vez con la evaluación uno dice que en verdad era bueno eso, por ejemplo, los trabajos grupales, trabajos de investigación, el desarrollo de guías de trabajo con una finalidad...además este año tenemos que rendir el Simce, así es que: <i>profesor salió competente, demuéstrela. ( A )</i></p>
			<p>1431 – 1433</p>	<p>la misma evaluación docente <b>sirve mucho para ver cuáles son tus debilidades y fortalezas</b> si uno lo realiza a conciencia obviamente.. ( G )</p>
			<p>1539 – 1541</p>	<p>yo me encontré este año con el</p>
			<p>1264 –</p>	

			1266	sistema de evaluación al profesor, encuentro que no es malo evaluarse, <b>porque si uno no se evalúa uno no puede saber que tan bien o qué tan mal lo está haciendo</b> ( E )
			2736 -	
			2738	<b>espero salir competente</b> , pero yo tengo hartas falencias, estoy hace poco en el sistema, no en lo referido a mi especialidad, eso en realidad es fácil de manejar, pero lo otro, el marco docente me costó harto,( E )
			2754 -	
			2756	Pero, <b>espero salir competente</b> , creo que no lo he hecho tan mal en estos años, no creo ser destacada porque no creo ser buena para todo lo que exigen, pero sí salir competente. ( D )
			1179 -	yo creo que bien porque me dediqué bastante, me pegué sus buenas amanecidas y hay una vecina que es
			1180	profe y me lo revisó, <b>espero salir destacada o competente, básica no creo menos insatisfactoria.</b> ( I )
			2129 -	
			2134	mira yo creo que sería una gran desilusión, porque no me considero mala profe, tampoco me creo la súper profe , pero tendría que ver qué pasó... ¡no!, creo que <b>me muero si salgo básica</b> , alegraría. ( I )
				<b>me angustia saber si yo saliera básica</b> , no sé, yo ahí me cuestionaría un montón. ( D )

			<p>464 - 468</p> <p>me cuestionaría, a lo mejor en primera instancia sería un rechazo una rabia porque uno sabe que se entrega por completo a los chiquillos a hacerles guías y .. lo mismo que le pasó a una profe que conozco que salió básica yo creo que para ella debió haber sido frustrante, porque uno está constantemente leyendo , constantemente perfeccionándose, estás constantemente comentando compartiendo las prácticas que son más <b>efectivas yo pienso que sería traumante decepcionante.</b> (G)</p>
			<p>658 - 660</p> <p>A ver, cómo... ¡como sentimientos encontrados! ¿Podría ser eso?, como sentimientos encontrados, a ver, en el fondo, en general yo pienso que ha sido miedo, al principio cuando me iba a enfrentar al proceso, sentí inseguridad y al final una satisfacción, no sé...pero me hizo sentir bien, <b>quizás si hubiera salido básico estaría llorando,</b> no sé...sentimientos... a lo mejor...es que uno no sabe (A)</p>
			<p>1554 - 1563</p> <p>Yo la llamé y le dije, no te preocupes yo sé lo que tú haces, tú no eres básica, si a mí me dicen <b>tú no eres básica o no eres insatisfactoria me voy a quedar tranquila</b> (B)</p>

			<p>2793 - 2797</p> <p>creo que a los que salen insatisfactorio se les obliga a tomar un perfeccionamiento que ofrece gratuitamente la corporación contratando a alguna universidad para que dicte el curso de cómo realizar el portafolio, a este curso se invita, es voluntario, al profe que salió básico, pero el perfeccionamiento es general, por ejemplo si yo estoy mal en evaluación no tengo la posibilidad de perfeccionarme gratuitamente en eso, así es que todo o mejor dicho la posibilidad de mejorar queda de exclusiva responsabilidad del profesor. También sé que si saliste competente o destacado, te ofrecen la posibilidad de rendir una prueba de conocimiento, que es voluntaria, y si te va bien puedes aumentar tu sueldo en un 15 o 25% por cuatro años, pero <b>no he sabido de otras consecuencias.</b> ( E )</p> <p><b>creo que no he sabido mucho</b> de eso, porque estoy siempre preocupada de ... mira creo que a los que no se quieren evaluar como algunas profes de mi escuela , las obligan a firmar una carta de ... Porque son profes que van a jubilar pronto entonces como no se evaluaron tienen que jubilar cuando les corresponda. Y los que se evalúan si salen bien pueden optar a dar una</p>
--	--	--	--

				prueba de conocimientos, eso. ( I )
<b>DEVELANDO LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EL SISTEMA EDUCACIONAL.</b>	<b>Ideal de evaluación – ideal de educación</b>	<b>El Estado no puede desligarse de la educación</b> <b>Evaluación y responsabilidad social.</b>	16 - 22	<b>el Estado no puede desligarse de la educación</b> bajo ningún punto de vista, cuando el Estado pasó a ser subsidiario; yo hice un rápido análisis con unos compañeros y yo les decía el gran problema que va a acarrear esto es que la calidad de educación va variar pero sustancialmente, no pero si los cambios son buenos yo no tengo nada contra los cambios pero cuando están bien orientados, porque cuando la educación pasa de ser una cosa primordial del Estado pasa a ser un negocio en estos momentos la educación es un negocio,(A)
			532-535	<b>el gobierno debería legislar</b> y prohibir el trabajo infantil, podríamos partir por eso, con eso al menos tendríamos una parte solucionada para ir mejorando la calidad de la educación. (B)
		<b>deberían medir otras cosas</b> <b>alternativas de evaluación</b>	141-143	<b>que el Estado asuma responsabilidades</b> de que los profesores puedan ser eh...el profesor pueda mejorar su calidad, a través de perfeccionamiento (A )
			563 - 571	porque aquí <b>se deberían medir otras cosas</b> , es como si te dijeran a ti yo voy a llegar en cualquier momento y voy a evaluar lo que usted está haciendo en la clase, y ni siquiera con aviso para que tú prepares “las clases”, no, yo

		<p><b>Siempre es bueno que alguien externo te evalúe, Valoración de la evaluación externa</b></p>	<p>1037-1046</p> <p>1475 - 1477</p>	<p>creo que para ser evaluado, debería venir alguien así pun de sopetón y que vea lo que tú haces, entiendes, para mí eso sería lo mejor que una excelente planificación, que una excelente clase filmada, por que eso todo lo arreglas, o sea yo creo que no hay profesor que sea evaluado que no prepare la cosa ¿entiendes? Que te preocupes de hacer la planificación, que a lo mejor es la planificación para el portafolio y nunca más lo hiciste. (B)</p> <p><b>P: Siempre es bueno que alguien externo te evalúe,</b> pero a mí me gustaría que ese agente externo prácticamente estuviera conmigo acá, o sea es súper fácil tomar una comisión entre comillas, que no te conoce y no sabe tu realidad, a mí no me gustaría que fuera gente tan extraña o que no te conociese, si no que supiera la realidad en que tú estás, yo creo que sería más transparente, más real, o sea tú me hablas del desempeño, que la gente que te evalúe te conociese el medio en que tú estás porque es súper fácil decir puchas se pueden hacer tantas cosas y con ellos podemos lograr tantas cosas, pero tú también tienes que ver algo en contra de eso, porque el profesor te va a evaluar eso, cómo tú realizas la clase , cómo tú entregas los contenidos, los errores que tuviste , pero también en</p>
--	--	---	---	--

			411 – 417	<p>eso hay otras cosas que se involucran ( C )</p> <p>la única manera de saber si uno lo haciendo bien o mal, <b>tiene que haber un proceso de evaluación</b> como en todas las actividades de la vida y en todas las profesiones, ( E )</p>
		<b>una evaluación de pares de director o de Unidad Técnica.</b> <b>Otras posibilidades</b>	2178 - 2185	<p>yo estoy de acuerdo con la evaluación, la gente debería aceptar, porque en el <b>fondo eso incluye un agente externo.</b> Porque todos dicen: <i>¡Oye este que lo hace súper bien!</i> Pero pa' qué estamos con cosas, todo profesor jura que lo hace súper bien, maravilloso el profesor maravilla, pero de pronto viene un agente externo, que ve tu trabajo, ve lo que hiciste y ve tu filmación y te dice: <i>Profesor mire, esto está bien, esto está mal, esto está descendido, esto tiene que ir...</i> y uno dice: <i>ah...esto es lo que tengo que arreglar.</i> ( A )</p>
			1503 – 1506	<p>la evaluación del profesor de aula debiera ser <b>una evaluación de pares de director o de Unidad Técnica.</b></p> <p>E.- Según lo que entiendo, la evaluación tendría validez si la ejecutan personas de la misma escuela, (los colegas, el director y el UTP) y no personas externas a la escuela?</p> <p>P.-Sí para mí eso es una buena</p>

		<p><b>La evaluación yo creo debería ser voluntaria</b>  <b>Libertad de opción</b></p>	<p>641 – 642</p> <p>2308 - 2313</p>	<p>evaluación, porque el director o la UTP te ha visto por años cómo trabajas, si cumples, si llegas a la hora, si sacas adelante a los niños, si realmente eres una profesional, o solamente vienes a trabajar por la plata. (H)</p> <p>que los mejores evaluadores son... <b>pa eso los colegios tienen jefes de unidad técnica pedagógica</b>, conocen el profesorado, conocen el ambiente escolar, serían los mejores evaluadores dentro de la misma escuela y pa eso hay una unidad técnica. (E)</p> <p>Estoy de acuerdo <b>en que venga un colega de otro curso</b>, que venga la evaluadora par, que venga de improviso, que venga a ver lo que realmente se hace ( B )</p>
		<p><b>que sea una evaluación un poquito más consensuada</b>  <b>posibilidad de participación</b></p>	<p>1268 – 1276</p>	<p>porque creo que los que corrigen no tienen idea de hacer clases y ni siquiera te devuelven la información completa para que uno al menos pueda corregir, sino que llegan y te dicen tú saliste básica o competente o destacada y nada más. <b>La evaluación yo creo debería ser voluntaria</b> por que yo, por ejemplo, si puedo al igual que muchas profesoras conocidas que están en contra de la evaluación presentamos licencia médica y punto. ( H )</p>

			1482 - 1486	<p><b>debería ser voluntaria</b>, porque hay quienes se oponen, el que quiere se evalúa, sería menos estresante ah ... y ser al azar. Entonces, yo pienso que eso debería ser al azar que llegaran y se metieran a tu sala y que te digan ya a ver que te miraran un rato, que miraran el objetivo, el cuaderno de tus niños ( D )</p>
	<b>Encuentros y Desencuentros de la Evaluación Docente en la Cultura Escolar que Vivencian</b>	hay desinformación, proceso sin información	420 – 427	<p>yo creo que tendría que haber un consenso entre los que están dirigiendo la educación y el profesor, <b>que sea una evaluación un poquito más consensuada</b> para que los profesores también fueran de mejor manera a evaluarse, que quedaran más satisfechos, que ellos fueran parte del sistema y no estén fuera del sistema. ( E )</p> <p>yo creo que otra evaluación, <b>no le encuentro razón de ser</b>, en serio...me pregunto por qué...</p>
			551 - 555	<p>E: ¿Y no ha logrado dar con una respuesta?</p> <p>P: No, no sé, ni tampoco he profundizado, nadie me ha podido dar una respuesta de por qué cada cuatro</p>

			1147 - 1151	años, el por qué, cuál es el objetivo final, no lo entiendo, a lo mejor voy a salir competente, a lo mejor voy a salir destacado, pero que no le encuentro razón de ser si ya saben cuánto uno calza. Me pregunto si otros profesionales se evalúan tan seguidos, no lo creo. ( A )
		parece que nadie cacha nada de la evaluación, prácticas desconocidas	2758 - 2759	porque es poca la información que hay y en realidad <b>hay desinformación</b> , por un lado, el colegio de profes dice que no recibíamos el portafolio, después que sí, son pocos los que te orientan, creo que a pesar que dije no me voy a estresar, me sentí angustiada por lo que se venía, hay que evaluarse es una ley. (B)
		te mantienen a la Escuela estresada Clima escolar	1677 - 1680	yo sabía que este año me tocaba evaluarme, tuvimos que ir a buscar el portafolio a la corporación. Primero llega un listado a las escuelas con las profes que se tienen que evaluar y de ahí nos dijeron que el último día de clases, antes de las vacaciones de invierno teníamos que ir a retirarlo, pero, el colegio de profes decía que no lo retiráramos, <b>estábamos en la disyuntiva</b> al final fui a buscarlo. (D)
			2776 - 2777	la verdad que nada y no creo que las colegas sepan de eso porque <b>nunca se nos ha informado</b> ( I )

			1136-1144	<p>Lo peor de todo es que <b>parece que nadie cacha nada de la evaluación</b>, se traspasa la información de qué te van a preguntar, que hay que hacerlo así y asá pero sólo una sabe lo que tiene que hacer y que es hartó ( D )</p> <p>además <b>que nadie tienen claro</b> realmente cómo es, qué piden para que seas evaluado bien ( I)</p>
			2771 - 2772	<p>con los resultados de los niños en SIMCE te <b>mantienen a toda la Escuela estresada</b> para lograr elevar los resultados. Ahora dicen que el tema pasa por elevar los resultados, si no la escuela se cierra.</p> <p>E: cuando hablas de que dicen, ¿a quien refieres?</p> <p>P: bueno a los directivos porque a ellos les llegan documentos donde les exigen resultados y la corporación interviene para que nos pongamos metas y subamos aunque sea en un punto los resultados del próximo SIMCE, el asunto que hay que planificar diario, que cambian el formato, que hay que poner esto lo otro, que hacen jornadas de reflexión que de nada sirven, es tensa la situación en las escuelas (D)</p>
		<b>se sacaron la evaluación criterios de sublevación</b>	48 - 51	
			2072 -	

			2074	a la larga <b>te sacan de todo lo otro que exige la escuela</b> , al final las profes vivimos estresadas y por ende los alumnos y todos ( I ) .
			2193 - 2194	cuando te exigen resultados en los niños, que den un buen SIMCE. Así también tú puedes ver que <b>los profesores del sistema municipal estamos mal mirados porque las pruebas SIMCE</b> son bajas en cuanto a los resultados, ( A )
		<b>de por qué cada cuatro años, cuestionamiento</b>	2256 - 2258	mira la cosa va por las pruebas Simce si tú recuerdas los resultados Simce son pésimos entonces ellos piensan de alguna manera creo yo que tú no das todo, <b>no pones tu vocación</b> ( G )
			231 - 232	ahora se les ocurrió <b>decir que el profe es el responsable de los resultados</b> que tienen los cabros en las escuelas, ( H )
		<b>yo creo que deberían</b>	1193 - 1195	hay muchos profesores con muchos años de servicio que con esto de la evaluación se enfermaron, entonces <b>se sacaron la evaluación</b> porque presentaron licencia médica. E.- Eso significa que no se evalúan ese año, ¿y qué pasa después? P.-Tienen que evaluarse al año siguiente. (H)

		ayudarnos. <b>Necesidad de apoyo</b>	423-427	<p>yo conozco gente que se ha estresado con la evaluación, se han enfermado con la evaluación, <b>lo que los llevó a no rendirla (A)</b></p> <p>ahí dice “bueno, para qué estresarse, si mal no podemos salir, hemos hecho las cosas bien hasta el momento y de no ser así habrá que corregir”, pero yo creo que, lo dice para que nos relajemos, igual hay colegas <b>que se sacaron la evaluación, es terrible.(D)</b></p>
		<b>se necesita contrastar lo que uno hace con otros</b> <b>Lo teórico conceptual y lo práctico</b>	1346-1347	
			1750-1752	<p>No, no sé, ni tampoco he profundizado, nadie me ha podido dar una respuesta <b>de por qué cada cuatro años</b>, el por qué, cuál es el objetivo final, no lo entiendo, a lo mejor voy a salir competente, a lo mejor voy a salir destacado, pero que no le encuentro razón de ser si ya saben cuánto uno calza. Me pregunto si otros profesionales se evalúan tan seguidos, no lo creo. ( A )</p>
			2623-2626	<p>no te queda tiempo ni ganas de hacer otras cosas, <b>y pensar que cada 4 años se viene la tortura, para qué tan seguido. (D)</b></p> <p>con la SEP hay que tener metas cuantitativas por cuatro años y al final de este período si te va mal y no</p>

				<p>cumpliste con lo que te comprometiste, se cierra la escuela, a nosotros <b>también nos evalúan cada 4 años, lo que me parece una aberración</b> (F)</p>
			269 - 270	<p>yo creo que deberían dar orientaciones porque si bien es cierto cada una debe hacerlo se necesita de ayuda, nadie nos ayuda, se corren rumores que esto se hace así así pero la verdad que hemos trabajado solos, los directivos nada, no se han involucrado y eso es fome <b>yo creo que deberían ayudarnos.</b> ( I )</p>
			1479- 1482	
			2290 -2294	<p>no creo que exista un profe que no haya preguntado o pedido ayuda, porque es tanto lo que hay que hacer que <b>se necesita contrastar lo que uno hace con otros</b> (A)</p>
		<b>la planificación no es importante, Valoración de la planificación de la enseñanza</b>	263 - 266	<p>Yo pienso que los actores de la educación son los profesores y esto está elaborado por gente demasiado teórica que nunca ha hecho clases en un colegio, esa es la impresión que me da a mí, <b>porque encuentro tan etéreo lo que ellos piden, tan</b></p>

				<p><b>teórico,(E)</b></p> <p>P: creo por lo que leí cuando fui a buscar mi portafolio porque te evalúes o no tienes que ir a la corporación y retirar el portafolio, es como la biblia, te dice en qué cosas debes fijarte para hacer buenas clases y ser un profe ideal, preocupado de muchas cosas y además, de escribir todo lo que piensas hacer, planificar todo, o sea <b>con tanta teoría y que escribir y pensar en qué momento haces las clases,</b> no crees tú.(H)</p> <p><b>Te hacen pensar tanto en lo que haces</b> en la unidad que desarrollas, por qué y para qué, para qué objetivo. Son cosas que uno sabe, pero de ahí a escribirlas y en ese espacio, o sea hay profes que tienen cero capacidad de síntesis y están complicados con los espacios para responder. ( A )</p> <p>como te decía <b>no estamos acostumbrados a escribir tanto y justificar</b> cada cosa o actividad que hacemos que a la larga te sacan de todo lo otro que exige la escuela, al final las profes vivimos estresadas y por ende los alumnos y todos. (I)</p> <p>P: claro, pero eso nunca ocurre, no alcanza el tiempo, porque a uno le dan los contenidos desde el ministerio por lo tanto uno ocupa una metodología</p>
			<p>2770 - 2772</p>	
			<p>954 - 958</p>	
		<p><b>tú no puedes llegar por ejemplo a una sala de clase sin planificar</b> <b>Necesidad de planificación de la enseñanza</b></p>	<p>2232 - 2237</p>	

			584-591	<p>para pasar esos contenidos, <b>no creo que exista un profe que por cada unidad de aprendizaje piense todo lo que tuvimos que pensar</b> para hacer ese portafolio. De ser así nadie haría clases y se la llevaría reflexionando (risas) (C)</p> <p><b>la planificación no es importante</b>, la planificación, tal como lo piden en las escuelas, no es importante, el profesor puede planificar como él quiera, impartir sus clases, el puede hacer sus clases en papeles chiquititos, pero él entiende su planificación, no tenemos por que estar entregando las planificaciones y perdiendo el tiempo haciendo esa sábana de planificación que es copiar en la hoja los aprendizajes logrados. Cada uno tiene que tener su esquema para planificar. (H)</p>
	<b>Críticas a la Evaluación Docente en el Sistema Educativo</b>	<b>como docentes no usamos el lenguaje técnico</b> <b>Carencia de un lenguaje técnico</b>	205 – 207	<p>yo estoy de acuerdo con que tiene que haber una buena planificación, que sea todo coherente, pertinente, todo, todo. Todo está bien, pero es la forma, porque yo creo...yo, a lo mejor si fuera a evaluar clases, yo sería muy crítica, pero, la persona que entre en la sala con un mínimo de conocimiento es capaz de darse cuenta si la cosa está bien o está mal, si tiene un objetivo claro, si está con los planes y programas que presenta el ministerio</p>
			1906 - 1912	

		<p>les ha servido para sancionar al profesor</p> <p>Idea</p>	<p>584 - 585</p> <p>2536 - 2540</p> <p>2095 - 2101</p>	<p>si estamos en el tiempo en que están haciendo una clase de acuerdo al tiempo programado, con los niños, con todo, <b>no es necesario escribir y llenar papeles, para darte cuenta del tipo de profesor. ( B)</b></p> <p><b>tú no puedes llegar por ejemplo a una sala de clase sin planificar,</b> porque aquí ojo ah, son pocos los que planifican harán sus apuntitos pero planificar significa estar sábado y domingo y ve los contenidos, los indicadores, los objetivos (A)</p> <p>bueno <b>yo tengo un método de planificación que es semestral,</b> pero luego hago la semanal, entonces voy dejando adelantado lo que voy a pasar en la semana, con qué voy a motivar, qué prueba voy a aplicar, etc. Al principio lleva harto tiempo, pero después te vas por un tubo como se dice, pero es necesario planificar hasta lo más mínimo como por ejemplo que aprendan con juegos, creo que para mi es muy importante, eso con los más chicos y con los grandes canciones cuentos para grandes, el desarrollo de la creatividad, etc. Es harta pega la del profe ( G )</p> <p>... yo estoy de acuerdo con <b>que tiene</b></p>
--	--	--	--	--

		<p>por supuesto que al seleccionar así los alumnos los resultados eran excelentes</p> <p><b>Educación privada y evaluación</b></p>	<p>190 – 194</p> <p>1689 – 1692</p> <p>1634 – 1637</p> <p>795 –</p>	<p><b>que haber una buena planificación,</b> que sea todo coherente, pertinente, todo, todo (B)</p> <p>Hay que respetar los ritmos de trabajo de los niños, <b>hay que planificar las actividades,</b> no se puede trabajar si se es responsable, sin una planificación, como en la evaluación ( I)</p> <p>a ver por ejemplo detecté que al leer constantemente el Marco para la Buena Enseñanza tú te apropias de lo que tienes que hacer con los niños diariamente en lo teórico aprendí mucho, se aprende un gran vocabulario, porque por ejemplo los médicos utilizan su propio lenguaje, nosotros <b>como docentes no usamos el lenguaje técnico</b> que debemos usar diariamente entonces, bueno yo he hecho otros cursos pos títulos entonces estás inserta en un lenguaje técnico que lo deben tener todos los profes para desempeñarse. ( G )</p> <p>una de las cosas que les falla a los <b>profesores un lenguaje técnico</b> no tienen un lenguaje técnico, no lo tienen, por ejemplo hablan de la teoría y le hablas de una serie de fundamentación filosófica o psicológica y los profesores te quedan mirando como me estai hablando en inglés poh, entonces el profesor como</p>
--	--	--	---	--

		<p><b>el profesor es responsable de los buenos y malos resultados</b>  <b>Responsabilidad intermitente</b></p>	<p>799</p>	<p>que se ha mimetizado con los alumnos, ( A )</p>
			<p>2203 - 2206</p>	<p>de ellos no espero nunca nada así es que nunca espero que vean y te reconozcan por algo laboral, que creo que a ellos <b>les ha servido para sancionar al profesor</b> , al que cumple, pero es crítico, jodiste, sino estás al servicio de la escuela, hacer cosas para atraer al apoderado, kermesse, todos los profes a trabajar día sábado, ( F )</p>
			<p>27 - 33</p>	<p>se insiste en evaluar a los profes de manera teórica y definitivamente hay que mirar la persona completa no sólo la teoría, esto parece más que evaluación <b>una sanción a los profes, se nos castiga, eso,,,</b> ( E )</p>
		<p><b>eso no se refleja en una clase de 40 minutos</b>   <b>Invisibilidad de los procesos</b></p>		<p>,me sentía como amenazada, si no lo hacía, porque te confieso que en un momento dije ya hasta aquí no más llegué no hago más, pero conversando con mi marido, me decía tienes que hacerlo si no lo haces te van a despedir porque vas a quedar evaluada igual y como insatisfactoria, <b>o sea un castigo, así es que eché pa adelante no más.</b> ( B )</p>
		<p><b>es un sistema que tú puedes engañar muy fácilmente</b></p>	<p>1706- 1709</p>	<p>es grave para el sistema educacional, que esté pasando que los profes se</p>

		<b>Debilidad de la evaluación</b>		<p>vean tan angustiado y temerosos de perder la pega por culpa de una evaluación, si son padres y madres de familia y <b>si sales dos veces mal evaluado, pa fuera ( H )</b></p>
			826 - 827	<p>tuve la oportunidad de trabajar durante muchos años en un colegio particular subvencionado muy diferente de la realidad que trabajo ahora, no voy a dar nombres porque no me gusta, entonces yo observaba y veía por ejemplo los alumnos tenían un perfil altísimo, los alumnos al ingresar les hacían un test psicológico,</p>
			2340 - 2345	<p>ahí los alumnos que entraban con un estudio psicológico, o sea ahí a los alumnos les hacían un estudio psicológico de la familia, a parte de las condiciones económicas, <b>por supuesto que al seleccionar así los alumnos los resultados eran excelentes (A)</b></p>
			485 - 487	<p><b>los resultados de los particulares son mejores</b> es obvio si los de la escuela italiana , aunque esté en Pedro Montt, no creo que tengan problemas de hambre, o pasen frío o sea ni siquiera muchos de los niños y jóvenes de los municipales tienen esperanzas porque no tienen opciones ( F )</p>
		<b>las personas que están evaluando no tienen</b>	1532 -	<p>cuando te exigen resultados, en estas</p>

<b>IDENTIDAD DOCENTE</b>	<b>Síndrome Encogido</b>	<b>conciencia como evaluar un profesor,</b>	1536	escuelas vulnerables, <b>la realidad es dist</b>
		<b>Cuestionamiento a los evaluadores</b>		<b>a la de los particulares</b> tú empiezas a decir qué culpa tengo yo si no vino nunca a clases. ( C )
		<b>El procedimiento de la evaluación está malo,</b>	1066 - 1068	<b>el profesor es responsable de los buenos y malos resultados,</b> pero primero tienen que ver la sociedad en que vivimos, los padres como trabajan dejan a los niños solos, en malas compañías, eso se refleja en los estudios, en los vicios. Todos esos son niños que vienen de malos hogares, si trae todos esos vicios es porque no hay un hogar bien constituido, no hay padres formadores y por ende en las escuelas les va mal. ( H )
		<b>Proceso con problemas de diseño</b>	558- 559	el sistema está malo, <b>somos responsables todos</b> pero no exclusivamente el profesor hay buenos y malos profes como en todos las cosas, pero la responsabilidad es de todos los chilenos. ( A )
			1984 - 1986	El profe que realmente se la juega por los cabros es el que es sistemático, tiene claro cómo va a pasar el contenido, explica para que capte hasta el niño que más le cuesta y todo <b>eso no se refleja en una clase de 40 minutos,</b> ni en un portafolio de mucho tiempo de trabajo que se puede mandar a hacer. ( E )
	2199			
	275 -			

		<p><b>los únicos culpables de la mala educación son los profesores</b></p> <p><b>Atribución de responsabilidades</b></p>	<p>277</p> <p>2666</p> <p>-</p> <p>2671</p> <p>2219</p> <p>-</p> <p>2222</p> <p>1069</p> <p>-</p> <p>1073</p>	<p><b>filmar 45 minutos una clase de matemática o lenguaje es imposible,</b> si tú me dijeras en el portafolio hay más clases, si fuera una semana, ahí yo creo que sí, digamos veamos el semestre, seguimiento a los alumnos ahí yo creo que sí, para mí sería mejor. Con observar 45 minutos no hay claridad. ( C )</p> <p>no es un buen sistema, o sea para mi gusto <b>es un sistema que tú puedes engañar muy fácilmente.</b> (B)</p> <p>más que planificado es algo que no está pasando algo a diario en la práctica docente, <b>sino que es algo que arman,</b> ( G )</p> <p>P: claro <b>creo que pagaban entre 200 mil y 500 mil pesos por hacerte el portafolio.</b> ( H )</p> <p>bueno hay de todo, sabes en la viña del señor hay de todo, hay profes que han mandado a hacer el portafolio, <b>han pagado 100 y hasta 300 lucas</b> para que les hagan el portafolio que es lo más largo y pesado de hacer ( A )</p> <p><b>perfectamente tú puedes haber ensayado la clase,</b> pero yo creo que a los ojos de las otras personas es fácil</p>
--	--	--	---	--



			<p>2210 - 2217</p> <p>alumnos, pero no le gusta hacer esas planificaciones entonces va a salir mal evaluado, no lo encuentro correcto. (H)</p> <p><b>No creo que la forma de evaluarnos está bien o es la mejor</b>, porque tú puedes ver que miden cosas que son irreales no es un proceso se da una vez en un determinado momento y luego te entregan los resultados de una experiencia. ( C )</p>
		<p>mis planificaciones son más aterrizadas, <b>iniciativa</b></p>	<p>2489 - 2496</p> <p><b>los únicos culpables de la mala educación son los profesores</b> están mal preparados, no saben hacer clases, no ocupan bien su tiempo. (A)</p> <p><b>tienden a culpar al profe de los resultados</b>, pero no analizan otros factores, que los niños los traen a la escuela y es difícil pal profe lidiar con toda esa realidad y más encima hacer las mejores clases. (B)</p> <p><b>después nos exigen a nosotros que nos hagamos responsables de esa tremenda carga</b>, y ellos de qué manera nos ayudan si por ejemplo, los papás están cesantes y el cabro es mandado a trabajar. Cuántos de mis</p>

		<p><b>al leer constantemente el Marco para la Buena Enseñanza tú te apropias de lo que tienes que hacer con los niños</b></p> <p><b>iniciativa</b></p>	<p>485 - 487</p> <p>537 - 540</p> <p>2318 - 2322</p> <p>772- 777</p>	<p>alumnos trabajan de chiquititos en el súper, de empaque o salen a pedir plata con los más chicos, eso sí que duele, ¿por qué se interesan por mejorar los resultados y no resuelven el tema de la pobreza? Bueno creo que me estoy descargando contigo, es que me da rabia tanta injusticia y tanto que ponen a los profesores en tela de juicio de su profesionalismo con la evaluación docente, no crees tú. (H)</p> <p>la verdad, la verdad que <b>existe una tendencia a culpar o a poner en tela de juicio la labor docente</b> si los resultados están malos eso igual me pone un poco nerviosa porque en parte me siento responsable de cómo les vaya, al final yo les estoy educando, pero trato de tomar todo con calma porque casi siempre eres culpable del fracaso, pero, del éxito de los alumnos, no ante los ojos de tus jefes; cuando les va mal te preguntan qué pasó, no alcanzaste a tratar todos los contenidos o cómo se los enseñaste, te quieren hacer responsables, pero por el contrario si les va bien ni te felicitan, le atribuyen a la capacidad de los niños son un buen curso, tenías pocos, Etc.. (I)</p> <p>el sistema está malo, somos responsables todos pero no exclusivamente el profesor hay</p>
--	--	--	--	---

			<p>buenos y malos profes como en todos las cosas, pero <b>la responsabilidad es de todos los chilenos ( A)</b></p> <p>buenos establecimientos, gratuidad, sanciones a los padres que no mandan a sus hijos a la escuela, buenos profesionales, y variados, o sea, no basta en las escuelas con el profe, hacen falta asistentes sociales, psicólogos, en fin tantas cosas, falta mucho para que sea de calidad, <b>y la responsabilidad es de todos</b>, no sólo del profe (B)</p>
41 – 43			<p>Sí, Bitar vio a los profesores como profesionales muy mal preparados, pero él no se da cuenta que la sociedad está así y nosotros lamentablemente trabajamos con los niños y detrás de cada niño hay un padre y una madre, y ellos también tienen que ser los formadores de sus hijos desgraciadamente nosotros estamos solos en la sociedad, nadie nos ayuda con los niños, ni siquiera el gobierno, <b>todos tienen responsabilidades.</b> ( H )</p>
444 - 451			<p>primero que nada, darse cuenta que <b>nosotros estamos trabajando con los niños más deprivados</b> de la sociedad, ya eso es un hecho, por lo mismo esos niños necesitan atención diferente, ya ellos no necesitan... por que si tú te</p>
2095 – 2101			

				<p>fijas tienden a culpar al profe de los resultados, pero no analizan otros factores, que los niños los traen a la escuela y es difícil para el profe lidiar con toda esa realidad y más encima hacer las mejores clases. (B)</p>
			695 – 700	<p>en cambio estos niños uno trata que aprenda lo mismo y no, no se puede ellos tienen como un techito, no digo que todos sean así, <b>pero están más privados socioculturalmente</b>, preocupante (A)</p>
		<p><b>ve a los niños con altas expectativas</b>  <b>Visión de los alumnos</b></p>	1600 – 1608	<p>He mejorado mis prácticas docentes, en serio, claro que sí, hago cosas que antes no hacía, en base justamente a los resultados, estoy haciendo...a ver, <b>mis planificaciones son más aterrizadas</b>, porque antes hacía una planificación para el jefe técnico pero después no po' yo tengo que hacer una planificación en base a mis alumnos...eh... he mejorado también la metodología de enseñanza con trabajos grupales, he retomado unas cosas que las había dejado de lado, es que uno con la rutina deja de hacer muchas cosas, pero una vez con la evaluación uno dice que en verdad era bueno (A)</p>
				<p>a ver por ejemplo detecté que <b>al leer</b></p>

		<p><b>cien por ciento acogedores</b>  <b>Relación afectiva</b></p>	<p>1950  –  1958</p>	<p><b>constantemente el Marco para la Buena Enseñanza tú te apropias de lo que tienes que hacer con los niños</b> diariamente en lo teórico aprendí harto, se aprende un gran vocabulario, porque por ejemplo los médicos utilizan su propio lenguaje, nosotros como docentes no usamos el lenguaje técnico que debemos usar diariamente (G)</p> <p>¿qué resultó ser para ti el Marco para la Buena Enseñanza?</p> <p>P: la verdad es que lo leí porque lo entregan, viene junto con el portafolio dentro de todos los documentos y según he escuchado a mis colegas hay que leerlo para contestar el portafolio y hacer todas las planificaciones. La verdad es que lo leí pero como te comenté no fue mucho el tiempo que le dediqué, <b>sólo me sirvió para orientarme.</b> (B)</p>
		<p><b>enseñe normas y disciplinas básicas</b>  <b>disciplina</b></p>	<p>2290-  2294</p>	<p>creo que es un documento que pretende decir cómo se deben hacer las clases, pero en definitiva siendo bien sincero es sólo teoría y no guarda relación con la realidad que se vive en las escuelas, se divide en dominios, me lo leí porque para criticarlo hay que leerlo además que lo trae, viene en los documentos que te entregan,</p>
		<p><b>un buen desempeño tiene que tener las cosas claras,</b>  <b>Rol técnico</b></p>		

		<p><b>realmente tiene que tener es vocación rol docente</b></p> <p><b>los profes siempre pendientes de cumplir</b></p>	<p>542 - 544</p> <p>2782 - 2785</p>	<p>todos los profes ya sabemos de qué nos hablan él que no lo ha leído está fuera del sistema. Algunos piensan que es la biblia otros creen que súper necesario para hacer el portafolio y yo no creo que sea tan así, es teoría acerca de cómo poder mejorar tus prácticas docentes. Claro, que siendo sincero, lo leí mil veces, hasta me aprendí de memoria los dominios que muestra el Marco. (E)</p> <p>sí yo fui evaluada y eso implicó bastante estrés, bastante estrés en un comienzo, porque estaba preocupada, porque a pesar de que uno habitualmente hace todo lo que dice el Marco para la Buena Enseñanza, pero por el hecho de tener que transcribir todo, encontrar las palabras adecuadas, se produce un estrés de alguna manera y te demanda mucho tiempo extra, a mi me ayudó mucho, nosotros trabajamos en equipo y eso fue muy importante, <b>leímos y releímos el Marco para la Buena Enseñanza</b>, realizamos conexiones con otras escuelas es importantísimo, nos juntamos de la escuela Barros Luco siempre estábamos compartiendo nuestro quehacer para poder hacerlo. (F )</p> <p>creo por lo que leí cuando fui a</p>
--	--	--	-------------------------------------	--

		<b>rol técnico</b>	754- 757	buscar mi portafolio porque te evalúes o no tienes que ir a la corporación y retirar el portafolio, <b>es como la biblia, te dice en qué cosas debes fijarte para hacer buenas clases y ser un profe ideal</b> , preocupado de muchas cosas y además, de escribir todo lo que piensas hacer, planificar todo, o sea con tanta teoría y que escribir y pensar en qué momento haces las clases, no crees tú. (H)
		<b>el profesor necesita perfeccionarse, Necesidad de perfeccionamiento</b>	2172 - 2175	
			1415 - 1419	
			1101 - 1112	Aquel que está comprometido con lo que hace, que <b>ve a los niños con altas expectativas</b> y se preocupa de que puedan aprender, no sólo de pasar una

		<p><b>que asuma el Estado, que el profesor tenga gratuidad</b></p> <p><b>Responsabilidad del Estado</b></p>	<p>buena clase como piden en la evaluación docente. (B)</p> <p>el buen profe es aquel que se preocupa de entregar a los alumnos no sólo contenidos, sino que es capaz de ver en cada uno de <b>ellos expectativas de educación</b>, o sea que cree en los alumnos y en sus capacidades que los instan a continuar y a ser personas con valores. (I)</p> <p><b>cien por ciento acogedores</b>, que acepte al niño y no lo critique, porque a la larga el niño se siente rechazado, no ve que la profesora lo apoye, a veces son puras críticas, que por qué no hiciste la tarea, no estudiaste para el dictado, etc. El niño siente el rechazo. (B)</p> <p>El buen profesor es aquel que está con el niño siempre, enseñándole, formándolo, orientándolo y sobre todo <b>entregándole amor</b>, porque con amor logras todo, y eso es muy importante. (H )</p> <p>a ver, un buen profesor, yo pienso que a parte de lo que pide el sistema educacional que imparta los contenidos de acuerdo al marco curricular, tiene que ser un profesor</p>
			<p>1925 - 1930</p> <p>202 – 205</p>

			336 - 343	que motive a aprender, que sea acogedor, que sea un profesor que <b>enseñe normas y disciplinas básicas</b> y ellos se puedan desempeñar en el futuro con éxito ( E )
			73 - 81	<b>un buen desempeño tiene que tener las cosas claras</b> , o sea saber lo que estás haciendo, ya el objetivo, tener las metas claras, ya cómo haces tu clase, en fin lo que tú quieras. Estamos hablando de algo individual de cada profesor, para tener un buen desempeño, pero no tanto por el portafolio sino en general sino cuánto estás capacitado, si realmente tú te renuevas, si realmente tú estudias, si tú buscas la información o sea, yo creo que eso a nivel personal de cada docente, en que tú quieres ir avanzando más en tus errores, como tú te autoevalúas, si realmente tú haces esa introspección personal en donde tú vas diciendo, pucha mi desempeño cómo lo voy a hacer, no solamente por el portafolio sino día a día, yo pienso que eso es como perfeccionarse o sea es perfeccionarse cada día, viendo los logros que tienes cada día, como te ven ellos , yo creo que son varias cosas que tú vas tomando, tú vas viendo. (C)
			110- 111	<b>nuestro desempeño depende de la</b>

			1548 - 1551	<p><b>vocación</b>, ganas de estar con los niños, de tu creatividad, en hacerle... a los niños... no solamente de tu creatividad sino de ver tu grupo curso, cómo es, qué características tienen, sus características afectivas, culturales, entonces a partir de allí planteas las planificaciones y los objetivos para que sean acordes a su realidad y siempre como y yo tengo la mayoría de las horas en un curso chico tiene que ser con material lúdico y concreto, para el desarrollo. ( G)</p>
			1668 - 1670	<p>profesor usted no se va hacer rico en esta carrera usted lo que usted <b>realmente tiene que tener es vocación</b> para esta carrera, a veces va a tener que sacrificar hasta los fines de semana de su familia y eso es cierto, porque tú no puedes llegar por ejemplo a una sala de clase sin planificar, (A)</p>
			2123 - 2126	<p>los profes siempre, al menos los que yo conozco reproducen el sistema en la forma de vivir y hacer clases. E: hábleme de eso...</p>
			141 - 149	<p>La mayoría vivimos de las tarjetas de crédito, tenemos acceso a la tecnología y queremos tener más. Y en las clases tratan de elevar la calidad de la educación, creo que se podría relacionar la evaluación del desempeño docente con la calidad, <b>los profes siempre pendientes de cumplir</b> con el sistema, superando</p>

				<p>los resultados, preocupados de la calidad. (A)</p>
			781 – 784	<p>el problema radica sabes en qué en que uno se plantea desafíos pero fallan los medios, para enfrentar los cambios actuales yo pienso que <b>el profesor necesita perfeccionarse</b>, pero los perfeccionamientos son caros, y te dicen pero oye como no vai a tener 20.000 pesos, lamentablemente, pero tengo mi sueldo y no me alcanza, tengo necesidades, tengo hijos tengo hijos en la universidad entonces yo voy a pagarle la universidad a los cabros, tengo que mantener la casa, tengo que hacer tantos gastos generales que yo no me voy a dar el lujo de hacer un magíster un post grado, que me encantaría, (A)</p>
			1871-1874	<p>el profe está <b>obligado a perfeccionarse</b>, el problema es los recursos y las oportunidades (A)</p>
			1668 - 1670	<p>por supuesto, creo que ningún cambio viene solito las cosa se dan encadenadas, para un nuevo alumno un nuevo profe, y quizá muchos profesores no estemos preparados para enfrentar esos cambios, sin embargo creo <b>que necesitamos perfeccionamiento.</b> ( E)</p>
				<p>si sales competente no puedes</p>

			<p>1557 - 1560</p>	<p>creerte el cuento en que si lo esto haciendo bien, porque uno no lo hace bien por completo, <b>uno siempre tiene que estar superándose todos los años, mes a mes, clase a clase ( C )</b></p> <p>siendo bien honesta quiero salir destacada porque <b>tengo bastantes perfeccionamientos</b>, porque creo que los apoderados están conformes con mi desempeño y los niños que es lo más importante también, (G)</p> <p>que el Estado asuma responsabilidades de que los profesores puedan ser eh...el profesor pueda mejorar su calidad, a través de perfeccionamiento, pero no de esos perfeccionamientos parches que tú vas a la universidad y ves el gallo que te está dando el perfeccionamiento ni siquiera él tiene la película clara, a mi me consta los primeros perfeccionamientos para la reforma ni los profesores de la universidad tenían idea de adonde apuntaba el buque, sobre todo los profesores de matemáticas; entonces insisto que el perfeccionamiento sea una cosa <b>que asuma el Estado, que el profesor tenga gratuidad</b> en lo que tiene que hacer pero mientras tanto así (A)</p> <p>me refiero a la evaluación que déjame</p>
--	--	--	----------------------------	---

			<p>decirte que <b>no recibimos nada, ningún perfeccionamiento</b>, igual que pasó con la Reforma no nos prepararon, el Estado debe responder, pero nada, en los documentos que entregaron no había ninguna orientación, (B)</p> <p>La corporación ofrece un perfeccionamiento voluntario a los que salen evaluados básicos y para los insatisfactorios es obligatorio. A los competentes como yo no se nos ofrece la posibilidad e perfeccionar, <b>todo debe correr por cuenta del profe</b> eso. ( F)</p> <p>Yo fui evaluada y salí competente, pero hasta la fecha <b>estoy esperando me ofrezcan perfeccionamiento</b> en el área de evaluación que según ellos era lo que tenía malo. ( F )</p> <p>pero el perfeccionamiento es general, por ejemplo si yo estoy mal en <b>evaluación no tengo la posibilidad de perfeccionarme gratuitamente</b> en eso, así es que todo o mejor dicho la posibilidad de mejorar queda de exclusiva responsabilidad del profesor (E)</p>
--	--	--	--

## CAPITULO VII

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

#### 7.1 ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y DISCUSIÓN

Considerando que un estudio de Representaciones Sociales tiene como condición inherente el contexto social en el cual se insertan las personas que elaboran las Representaciones Sociales, es posible comprender que los significados construidos por las profesoras y profesores de esta investigación acerca de la Evaluación del Desempeño Docente develan una visión institucionalizada, que ha posibilitado construir una realidad desde dos miradas: una Representación Social del proceso de Evaluación Del Desempeño Profesional Docente, como una *Visión Institucionalizada Conformista* y otra como una *Visión Institucionalizada Innovadora*. Si bien cada una de estas visiones presenta particularidades que las distinguen entre sí, comparten significados propios de una identidad docente con dificultades para asumir un rol técnico y en donde lo pedagógico y lo administrativo se recrean como dos realidades que no parecen dialogar.

La primera de ellas, *Visión Institucionalizada Conformista*, que con mayor recurrencia emerge en la presente investigación, se encuentra vinculada a los significados que operan en los docentes al relacionarse con el sistema evaluativo que evidencia con mayor claridad y consistencia características según la tipología del docente concebido como funcionario, técnico y trabajador (Núñez, 1990). Desde esta visión, los docentes no cuestionan mayormente la existencia del Programa de Evaluación de su desempeño, el que lleva implícita la noción de control de las labores docentes por parte de un sistema dominante el cual, a través del instrumento evaluativo, plantea mejorar las prácticas docentes y fomentar la profesionalización. Según Moscovici, la conformidad es un proceso que impone una visión uniforme de la realidad, permitiendo al individuo adaptarse al grupo y actuar... para todos los individuos, cuyo comportamiento obedezca a la presión hacia la conformidad, serán recompensados, siendo eficaces y estando adaptados al medio. (Doms y Moscovici, 1986, en [www.pastoraldedrogadicción.cl](http://www.pastoraldedrogadicción.cl)).

Por otro lado, y en menor medida, surge en el discurso docente una segunda mirada, *Visión Institucionalizada Innovadora*, que cuestiona la existencia del Programa de Evaluación y algunos aspectos del contexto educativo actual que perciben como influyendo en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, los individuos que no obedezcan a esta presión hacia la conformidad serán considerados desviados, ineficaces e inadaptados. (Doms y Moscovici, 1986). Históricamente, la educación chilena se ha desviado bastante de las prácticas que no son castigadoras, verticales, con abuso de poder, como reproduciendo un modelo social que permite y facilita que la escuela sea un escenario donde “*las diferencias de los estudiantes se transforman en desigualdades*” (Riveros, 1999). Sin duda, que desde el programa de evaluación docente, los profesores deben asumir consecuencias definidas a priori: es posible visibilizar significados que asocian la evaluación docente con una sanción o castigo, que van desde la presión que se ejerce al vincularse con los resultados hasta la salida del sistema educacional.

En este sentido, se destacan del discurso docente temas relacionados con el papel que juega el colectivo de profesores dentro de los establecimientos educacionales en el proceso de Evaluación, revelando también la necesidad de establecer un sentido de grupo y la importancia de considerar el contexto educativo cotidiano al momento de evaluar las prácticas pedagógicas. Se aprecian críticas hacia el sistema educacional y social en que se da la Evaluación de Desempeño, respecto del acceso y de la calidad de las instancias de perfeccionamiento. No obstante esta visión, si bien contiene elementos que se alejan de la conformidad, éstos no se encuentran elaborados en términos de develamiento ideológico así como tampoco profundizan en las implicancias educativas, sociales, éticas y políticas de los aspectos del sistema que cuestionan. Entonces, esta mirada innovadora se caracteriza por incluir solamente conductas de oposición, las que desde la Teoría de la Resistencia (Giroux, 1992) no estarían dando cuenta de verdadera resistencia frente a las relaciones de poder que se generan al interior de los procesos de esta instancia evaluativa. Sin embargo, como señala este autor no es conveniente descalificar este tipo de conducta de oposición ni darlas por perdidas en términos de su eventual transformación en focos de resistencia.

## **Visión Institucionalizada**

La visión institucionalizada respecto de la Evaluación de Desempeño Docente, guarda relación con los significados que se encuentran más arraigados en la realidad social de los profesores y profesoras evaluados. Es así como, según Moscovici, podemos reconocer que tal institucionalización se estaría expresando en la capacidad de los docentes para establecer relaciones con las condiciones de su existencia, que en la presente investigación sería la Evaluación de su Desempeño Profesional.

En este sentido, la visión institucionalizada da cuenta de una noción de realidad social cuyo proceso de construcción corresponde a una visión compartida en un momento histórico determinado. La realidad de la vida cotidiana, por tanto es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido (Araya, S. 2002). De acuerdo con este autor, cada persona forma su propia opinión y elabora una particular visión de la realidad, sin que de modo alguno esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual e idiosincrásico. Las inserciones de las personas en diferentes categorías sociales y su adscripción a distintos grupos, constituyen fuentes de determinación que inciden con fuerza en la elaboración individual de la realidad social y esto es precisamente lo que genera visiones compartidas de la realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos.

## **Visión Institucionalizada Conformista**

Esta mirada guarda relación con los significados que los docentes están construyendo en torno al proceso de evaluación de su desempeño, desde una postura de aceptación que los lleva a validar dicho sistema como una oportunidad de evaluación externa. Los significados que se desprenden del discurso docente estarían asociados a la valoración de un control externo ya que, a través del instrumento evaluativo, se estaría poniendo a prueba su práctica cotidiana:

*“ yo lo veo como una retroalimentación de mis prácticas docentes porque tuvimos que dentro de la... tuvimos que recordar, no recordar no porque es dentro de nuestras prácticas, el Marco de la Buena Enseñanza que es*

*nuestro motor que nos lleva a hacer mejor nuestro quehacer pedagógico”*  
(1920 – 1922 G)

*“la única manera de saber si uno lo está haciendo bien o mal, tiene que haber un proceso de valuación como en todas las actividades de la vida y en todas las profesiones”* (1475- 1477 E)

*“yo veo la evaluación como un proceso necesario cuando tú tienes tanta responsabilidad como es el trabajo que nosotros realizamos, por lo tanto yo lo veo así, lo veo como algo súper normal natural”* (2563 – 2565 I)

Desde el discurso docente, al concebir la Evaluación de Desempeño como un instrumento de control externo respecto del docente trabajador en el ámbito de lo técnico, se estaría generando formas de asumir el propio trabajo desde posiciones de subordinación frente al poder fiscalizador de agentes u organismos externos. En el discurso de los docentes, en cuanto a las ideas e imágenes de la evaluación de su desempeño, se observa que la tendencia a la atribución de responsabilidad respecto de su quehacer con locus de control externo, implica la valoración de un agente y referente externo que además impacta en la motivación en el ejercicio de su labor. Esto lleva a visualizar un rol que está preferentemente relacionado con la identidad técnica y funcionaria. Esta última, según Iván Núñez (1990) es una condición que modela los comportamientos y la imagen del profesor a través de normas, deberes, prohibiciones y derechos de su práctica.

Desde los discursos anteriores, es posible develar los procesos de conformidad e influencia social, que operarían bajo “la ley de la recompensa - castigo”. Es así como desde la teoría de la Influencia Social, es posible descubrir la existencia de una realidad uniforme e idéntica para todos los individuos. En este sentido, aquellas personas comportamiento obedezca a la presión hacia la conformidad, serán recompensadas, siendo eficaces y estando adaptados al medio. Por el contrario, los individuos que no obedezcan a esta presión hacia la conformidad serán considerados desviados, ineficaces e inadaptados. ( Doms y Moscovici, 1986, en [www.pastoralde.drogadicción.cl](http://www.pastoralde.drogadicción.cl), 2007)

Vinculado en alguna medida con lo anterior, Paulo Freire desarrolla sus ideas respecto de la *condición de sujeto oprimido*, señalando que la estructura del pensamiento del oprimido está condicionada por la contradicción que él vive en su situación concreta y existencial, en la cual el individuo está siendo formado. Esto puede resultar, entre otras consecuencias, en la situación en la cual el oprimido introyecta la figura del opresor y asume actitudes fatalistas ya que no logra ubicar al opresor así como tampoco alcanza a tener conciencia de sí mismo, al ser él mismo (oprimido) y, al mismo tiempo, el otro (opresor). Esta situación condiciona una actitud de autodesvalorización en ciertos momentos de la experiencia existencial de los oprimidos, en los que vivencian una irresistible atracción hacia el opresor, deseando en su *alienación*, no sólo parecerse al opresor sino que seguirlo e imitarlo. De acuerdo con Paulo Freire, a partir de allí, emerge el *miedo a la libertad* que condiciona la sumisión del oprimido, en términos de la imposición de una conciencia sobre la otra. Es así como, el comportamiento del oprimido se sitúa bajo los dictámenes de los opresores, manifestando por un lado su falta de autoconfianza y, por otro, la creencia mágica en el opresor. (Freire, 2003)

Lo anterior, al estar relacionado con la *alienación* del docente respecto de la cultura dominante, dentro de la cual este agente social permite que se imponga otra conciencia sobre la suya propia, implicaría la escasa comprensión de los profesores frente a las contradicciones y tensiones dentro de los espacios que conforman las prácticas pedagógicas cotidianas. En este contexto, existirían también pocas posibilidades de desarrollar una pedagogía crítica que asuma la tarea de develar las maneras cómo se produce la dominación y el control dentro de los diversos mecanismos de la enseñanza. (Giroux, 1990).

Por otra parte, estas características corresponden a lo que Ana María Cerda identifica como *rol docente técnico*, en el cual el profesor se ve limitado a la mera aplicación de métodos y técnicas al servicio de la transmisión de determinados contenidos. (Cerda et al., 1991) Es decir, una tendencia destinada a asegurar el logro de los objetivos educativos sobre la base de la virtud probada de aquellos métodos y técnicas. En palabras de Rodrigo Vera (citado en Núñez, 1990), el rol docente de carácter tecnocrático, basa así su actuar en una racionalidad que privilegia los

mecanismos instrumentales por sobre el factor humano.

De acuerdo con los resultados de la Evaluación, los docentes se verían enfrentados a algún tipo de consecuencia, lo que en palabras de Luis Bertoglia se percibe, por un lado, como un refuerzo donde participan factores externos no controlables por el docente, vistas como premios al participar del proceso. (Bertoglia, 2002). Por otro lado, podría existir como consecuencia un castigo asociado a la utilidad del instrumento evaluativo que, de acuerdo con el discurso de los profesores, serviría para cesar al docente en su desempeño. Este control externo contribuiría a reproducir el discurso de la ideología dominante, que se configura a partir de un modelo educativo institucionalizado, presentando como ideal un tipo de Evaluación que ayuda a mejorar las prácticas docentes basándose en la mirada de un agente externo:

*“A ver, las evaluaciones primero partieron como ensayo, ahora ya es un proceso fijo; a ver, si entendemos la evaluación como un proceso de cambio me parece necesario, bien, me parece que está como bien apuntado.” (119-121 A)*

*“se insiste en evaluar a los profes de manera teórica y definitivamente hay que mirar la persona, completa no sólo la teoría, esto parece más que evaluación es una sanción a los profes, se nos castiga, eso” (1634 – 1637 E).*

*“de ellos no espero nunca nada así es que nunca espero que vean y te reconozcan por algo laboral, que creo que a ellos les ha servido para sancionar al profesor, al que cumple, pero es crítico, jodiste, sino estás al servicio de la escuela, hacer cosas para atraer al apoderado, kermés, todos los profes a trabajar día sábado” (1689- 1692 F)*

En tal sentido, Rotter (1954) (citado en Linares, 2001) señala que el locus de control externo, hace alusión a la creencia por la cual los refuerzos que siguen a una acción están bajo el control de otras personas, están predeterminados o son incontrolables, puesto que dependen de la fuerza del destino y/o azar. Bajo este concepto se podrían comprender los significados atribuidos por los docentes a la

participación en el proceso:

“yo creo que tendría que haber un consenso entre los que están dirigiendo la educación y el profesor, que sea una evaluación un poquito más consensuada para que los profesores también fueran de mejor manera a evaluarse, que quedaran más satisfechos, que ellos fueran parte del sistema y no estén fuera del sistema”. (1482 - 1486 E)

“y yo me sometí a ella porque la cosa es ley y si no me evaluó me echan, eso con la gente que está a contrata, menos mal que salí bien”. (1679 – 1681 F)

“No, no sé, ni tampoco he profundizado, nadie me ha podido dar una respuesta de por qué cada cuatro años, el por qué, cuál es el objetivo final, no lo entiendo, a lo mejor voy a salir competente, a lo mejor voy a salir destacado, pero que no le encuentro razón de ser si ya saben cuánto uno calza. Me pregunto si otros profesionales se evalúan tan seguidos, no lo creo” (423- 427 A)

Asociado a este locus de control externo, se vislumbran las implicancias motivacionales del estilo de refuerzo/castigo que se desprende del discurso docente, encontrándose entonces más vinculadas con la *motivación extrínseca*. En tal sentido, es necesario rescatar la distinción conceptual que realiza Luis Bertoglia respecto de la motivación, señalando que cuando no hay un cuestionamiento acerca de las razones de hacer una actividad o tarea, se puede inferir que sería una obligación que la persona debe cumplir. En este mismo sentido, la persona no estaría motivada sino que está actuando presionada por un estímulo externo y ese elemento es el desencadenante de su conducta. (Bertoglia, 2002) Lo anterior, se relaciona con el impacto que el Programa de Evaluación ha generado en los docentes, quienes significan:

*“creo que a los que salen insatisfactorio se les obliga a tomar un perfeccionamiento que ofrece gratuitamente la corporación contratando a alguna universidad para que dicte el curso de cómo realizar el portafolio, a*

*este curso se invita, es voluntario, al profe que salió básico, pero el perfeccionamiento es general, por ejemplo si yo estoy mal en evaluación no tengo la posibilidad de perfeccionarme gratuitamente en eso, así es que todo o mejor dicho la posibilidad de mejorar queda de exclusiva responsabilidad del profesor. También sé que si saliste competente o destacado, te ofrecen la posibilidad de rendir una prueba de conocimiento, que es voluntaria, y si te va bien puedes aumentar tu sueldo en un 15 o 25% por cuatro años, pero no he sabido de otras consecuencias”. (1554 - 1563 E)*

*“bueno yo creo que está malo porque se supone que la UTP debería ser una persona que conoce todo el Marco para la Buena Enseñanza y como escuela deberían ayudarnos porque la escuela se juega el prestigio también, si tú sales bien, qué bueno para la escuela, se benefician los niños y eso le sirve para mejorar los resultados de las pruebas SIMCE, se supone porque si el profe sale bien evaluado debería estar pasando bien los contenidos y eso se vería reflejado en los resultados, tendría que ser participativa, ayudarnos para que la escuela salga bien evaluada”.(1218 – 1224 D)*

*“horrible, muy estresante, de mucho trabajo extraordinario en mi casa, de poco descanso. Como contaba hasta peleas porque nunca compartí en ese periodo y todo me parecía mal estaba realmente estresada.” (1820- 1822 F)*

*“súper estresante, ya porque la verdad es que uno tiene que ir con de este proceso dentro de muchas cosas que uno tienen que ir realizando a parte ya no es un proceso que uno diga ya voy a dedicarme a esto, no , o sea uno tiene que hacerlo inmerso dentro de otros procesos en la escuela, entonces por eso es estresante de tiempo, para organizar las ideas porque uno, muchas veces no realiza ese trabajo que uno diariamente debería hacerlo, o sea qué hice, cómo lo estoy haciendo y la evaluación es eso, o sea nada del otro mundo pero uno no lo hace comúnmente o habitualmente.” (2566 – 2573 I)*

En el discurso docente producido en este estudio, predomina tanto la *identidad*

*técnica*, donde se busca un buen dominio de técnicas y métodos, como la *identidad funcionaria*, inserta en una organización jerárquica que programa prácticas, asignando deberes y prohibiciones a los profesores – en este caso, el Marco para la Buena Enseñanza y el Programa de Evaluación de Desempeño Docente – (Núñez, 1990). En dicho discurso no se aprecian procesos reflexivos críticos en torno a su participación en el proceso de Evaluación que pudieran estar vinculados a la búsqueda de una identidad de carácter más profesional y con mayor autonomía, estando sometidos al peso del control externo:

*“porque es poca la información que hay y en realidad hay desinformación, por un lado, el colegio de profes dice que no recibíamos el portafolio, después que sí, son pocos los que te orientan, creo que a pesar que dije no me voy a estresar, sentí miedo, me sentí angustiada por lo que se venía, hay que evaluarse, es una ley” (551- 555 B)*

*“yo sabía que este año me tocaba evaluarme, tuvimos que ir a buscar el portafolio a la corporación. Primero llega un listado a las escuelas con las profes que se tienen que evaluar y de ahí nos dijeron que el último día de clases, antes de las vacaciones de invierno teníamos que ir a retirarlo, pero, el colegio de profes decía que no lo retiráramos, estábamos en la disyuntiva al final fui a buscarlo” (1146- 1150 D)*

*“la verdad, la verdad que existe una tendencia a culpar o a poner en tela de juicio la labor docente si los resultados están malos eso igual me pone un poco nerviosa porque en parte me siento responsable de cómo les vaya, al final yo les estoy educando, pero trato de tomar todo con calma porque casi siempre eres culpable del fracaso, pero, del éxito de los alumnos, no ante los ojos de tus jefes; cuando les va mal te preguntan qué pasó, no alcanzaste a tratar todos los contenidos o cómo se los enseñaste, te quieren hacer responsables, pero por el contrario si les va bien ni te felicitan, le atribuyen a la capacidad de los niños son un buen curso, tenías pocos, etc.” (2488- 2495 I)*

Las anteriores tipologías se asocian a su vez con la tercera identidad docente, correspondiente a lo que Iván Núñez (1990) tipifica como *el docente trabajador* quien se encuentra sujeto a la dinámica empleado-empendedor, siendo éste último el Estado, entidades o personas. El salario actuaría mediando en esta relación y generando una dependencia respecto de la economía de mercado, la que sería determinante para la identificación social del docente. (Núñez, 1990) Los siguientes extractos dan cuenta de estos significados:

*“yo me sometí a ella porque la cosa es ley y si no me evaluó me echan, eso con la gente que está a contrata, menos mal que salí bien. (1680- 1682 F)*

*“filmar 45 minutos una clase de matemática o lenguaje es imposible, si tú me dijeras en el portafolio hay más clases, si fuera una semana, ahí yo creo que sí, digamos veamos el semestre, seguimiento a los alumnos ahí yo creo que sí, para mí sería mejor. Con observar 45 minutos no hay claridad.” (1066 - 1069 C)*

*“me sentía como amenazada, si no lo hacía, porque te confieso que en un momento dije ya hasta aquí no más llegué no hago más, pero conversando con mi marido, me decía tienes que hacerlo si no lo haces te van a despedir porque vas a quedar evaluada igual y como insatisfactoria, o sea un castigo, así es que eché pa adelante no más.” (795 – 799 B)*

La conjunción de tales identidades, a saber, técnica, funcionaria y trabajadora, que se vislumbra en el imaginario institucionalizado de profesoras y profesores evaluados, se hace posible, al considerar lo señalado por Iván Núñez (1990) referido a que: *“son asignadas al trabajo docente por la sociedad y sistema educacional, son asumidas por los docentes y, finalmente, son deseadas por los educadores”*. (Núñez, 1990:21). Es así como desde el discurso docente, se aprecia la conjunción de diversas identidades asignadas a los profesores y las cuales se ven ajenas a procesos reflexivos respecto de sus prácticas pedagógicas. Muy por el contrario, éstas estarían orientadas a la atribución de responsabilidad y locus de control externos, lo cual condiciona a una determinada manera de ejercer la labor docente caracterizada por una actitud

dependiente, pasiva y reproductora de la cultura dominante. La asunción de estas identidades no sólo jugaría en contra del desarrollo profesional de los docentes, sino que sus posiciones favorecerían la reproducción de la cultura hegemónica y en tal sentido los docentes estarían contribuyendo a mantener la transmisión cultural y el orden social vigente.

Vinculado con lo anterior, es posible que la Evaluación pasara a engrosar la larga lista de elementos que alimentan la reproducción cultural. Dicha dinámica, desde Pierre Bourdieu (citado en Giroux, 1983), funcionaría de dos maneras: por un lado, las clases dominantes ejercen su poder al definir lo que es válido y, por otro lado, al hacer esto disfrazan su arbitrariedad en nombre de la neutralidad y objetividad, en este caso, de la Evaluación. Desde esta posición, se estaría dando una suerte de *violencia simbólica* que, en palabras del autor, es el control que ejerce la clase dominante a través del sutil ejercicio del poder simbólico, sostenido por las clases gobernantes para, “*imponer una particular definición del mundo social*”, (Bourdieu, citado en Giroux, 1983:7) consistente a su vez con sus intereses económicos que pretenden otorgar un orden puro y perfecto a través de la represión por medio de sanciones. En este sentido, el control hegemónico se estaría ejerciendo a través de la imposición de un Programa de Evaluación de Desempeño basado en el Marco para la Buena Enseñanza, el cual conjuga los dominios considerados para ser un buen profesor y contiene una visión de “realidad” única, supuestamente neutra y a la cual se accede de manera objetiva ya que se encuentra fuera de los sujetos, tanto evaluadores como evaluados. En el imaginario de los profesores y profesoras evaluadas, se vislumbra el Marco para la Buena Enseñanza como elemento de la institucionalización y de la violencia simbólica antes señalada. Así, en el discurso de algunos docentes se encuentra la validación de este Marco desde una postura acrítica e incuestionable, propia de una identidad más bien técnica:

*“creo que es un documento que pretende decir cómo se deben hacer las clases, pero en definitiva siendo bien sincero es sólo teoría y no guarda relación con la realidad que se vive en las escuelas, se divide en dominios, me lo leí porque para criticarlo hay que leerlo además que lo trae, viene en los documentos que te entregan, todos los profes ya sabemos de qué nos*

*hablan él que no lo ha leído está fuera del sistema. Algunos piensan que es la biblia otros creen que súper necesario para hacer el portafolio y yo no creo que sea tan así, es teoría acerca de cómo poder mejorar tus prácticas docentes. Claro, que siendo sincero, lo leí mil veces, hasta me aprendí de memoria los dominios que muestra el Marco”. (1600 – 1608 E)*

*“sí yo fui evaluada y eso implicó bastante estrés, bastante estrés en un comienzo, porque estaba preocupada, porque a pesar de que uno habitualmente hace todo lo que dice el Marco para la Buena Enseñanza, pero por el hecho de tener que transcribir todo, encontrar las palabras adecuadas, se produce un estrés de alguna manera y te demanda mucho tiempo extra, a mi me ayudó mucho, nosotros trabajamos en equipo y eso fue muy importante, leímos y releímos el Marco para la Buena Enseñanza, realizamos conexiones con otras escuelas es importantísimo, nos juntamos de la escuela Barros Luco siempre estábamos compartiendo nuestro quehacer para poder hacerlo.” (1950 – 1958 F)*

*“creo por lo que leí cuando fui a buscar mi portafolio porque te evalúes o no tienes que ir a la corporación y retirar el portafolio, es como la biblia, te dice en qué cosas debes fijarte para hacer buenas clases y ser un profe ideal, preocupado de muchas cosas y además, de escribir todo lo que piensas hacer, planificar todo, o sea con tanta teoría y que escribir y pensar en qué momento haces las clases, no crees tú”. (2290 – 2294 H)*

Por otro lado, en las imágenes de los profesores y profesoras evaluados, los efectos de esta violencia simbólica se estarían expresando en los siguientes respaldos:

*“es grave para el sistema educacional, que esté pasando que los profes se vean tan angustiados y temerosos de perder la pega por culpa de una evaluación, si son padres y madres de familia y si sales dos veces mal evaluado, pa fuera” ( 2203 – 2206 H)*

*“(…)cuando los profesores que ya tienen 30 - 40 años tiene miedo a enfrentarse a esto, pero yo creo que no es el miedo a la prueba en sí, yo*

*creo que es el miedo a que le digan oye hiciste clases 40 años y soy penca,...*” (219 - 222 A)

Del mismo modo que se posiciona la violencia simbólica, se estaría vislumbrando en las percepciones de los docentes sentimientos de amenaza a su práctica provenientes de una evaluación vista como representante de una ideología dominante que tiñe el sistema educacional de elementos de control y racionalidad instrumental, siendo las preocupaciones más importantes de este discurso el dominio de técnicas pedagógicas y transmisión de un conocimiento que pueda ser instrumentalizado por la sociedad. (Giroux, 1990)

Se podría inferir que los elementos de las imágenes, expresadas en el temor y sentimientos de amenaza que se rescatan del discurso docente, corresponden a lo que John Elliot (1996) señala como distancia entre teoría y práctica, donde la teoría sería el producto del poder ejercido sobre sus prácticas por medio de un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas, que sienten desde sus miradas, poco se relacionan con su cotidianeidad. En este sentido, los docentes perciben una suerte de desvalorización de sus conocimientos prácticos:

*“El profe que realmente se la juega por los cabros es el que es sistemático, tiene claro cómo va a pasar el contenido, explica para que capte hasta el niño que más le cuesta y todo eso no se refleja en una clase de 40 minutos, ni en un portafolio de mucho tiempo de trabajo que se puede mandar a hacer.* (1532 – 1536 E)

*“No creo que la forma de evaluarnos está bien o es la mejor, porque tú puedes ver que miden cosas que son irreales no es un proceso se da una vez en un determinado momento y luego te entregan los resultados de una experiencia.”* (1073 – 1075 C)

En el mismo sentido de la violencia simbólica ejercida por el Programa de Evaluación de Desempeño sobre los profesores y profesoras y en estrecha vinculación con la distancia entre teoría y práctica, emerge del discurso de algunos docentes la relevancia del lenguaje técnico que propugna el Marco para la Buena Enseñanza: De tal

posicionamiento, se desprende un *interés constitutivo del conocimiento* (y de la acción) más bien técnico, considerando que, desde Jürgen Habermas (citado en Carr, 1996), dicho interés está orientado a un orden que proviene como control del medio.

*“El interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducir aquellos aspectos de la sociedad que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio, Habermas denomina a esta orientación interés técnico”.*  
*(Habermas 1972, citado en Grundy 1998:6).*

En tal sentido, el Marco para la Buena Enseñanza al tener a la base predominantemente un interés técnico, generaría conocimiento objetivo y se constituiría como un instrumento para identificar, codificar y poner a prueba la práctica educativa. Desde el discurso de algunos docentes, se estaría validando la idea de que el Marco actúe como una teoría que pueda elaborarse con independencia de la práctica, determinando así, que sea la primera la que determine la validez de la práctica y no la postura opuesta de que la teoría debe probarse y reformularse a la luz de las prácticas. (Carr, 1996):

*“a ver por ejemplo detecté que al leer constantemente el Marco para la Buena Enseñanza tú te apropias de lo que tienes que hacer con los niños diariamente en lo teórico aprendí harto, se aprende un gran vocabulario, porque por ejemplo los médicos utilizan su propio lenguaje, nosotros como docentes no usamos el lenguaje técnico que debemos usar diariamente entonces, bueno yo he hecho otros cursos pos títulos entonces estás inserta en un lenguaje técnico que lo deben tener todos los profes para desempeñarse”. (2095- 2101 G)*

*“... una de las cosas que les falla a los profesores un lenguaje técnico no tienen un lenguaje técnico, no lo tienen, por ejemplo hablan de la teoría y le hablas de una serie de fundamentación filosófica o psicológica y los*

*profesores te quedan mirando como me estai hablando en inglés poh, entonces el profesor como que se ha mimetizado con los alumnos” (190-194 A)*

Por otra parte, la atribución que desde el discurso docente se otorga al Marco para la Buena Enseñanza, a partir del posicionamiento enmarcado en un rol técnico de acuerdo con Althusser (citado en Giroux 1983), potenciaría la reproducción de las relaciones de producción, donde las capacitaciones y las reglas de la fuerza laboral están definidas dentro de un contexto explícito y oficial que, en este caso, incluye el saber hacer que los profesores requieren para insertarse funcionalmente en el ámbito del trabajo. Desde lo anterior podría pensarse que:

*“La ideología subyacente a esta forma de reproducción no estaría en la zona del consciente y en tal sentido, es profundamente inconsciente, son en general, imágenes y ocasionalmente conceptos y objetos culturales, percibidos, aceptados y sufridos y que actúan funcionalmente sobre el sujeto en un proceso que se les escapa”.(Althusser, citado en Giroux 1983: 5)*

Es decir, la ideología dominante presente en el Marco para la Buena Enseñanza, intentaría imponerse de manera inconsciente a los docentes, por medio de las preguntas involucradas en sus fundamentos, ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? ¿Cuán bien se debe hacer? ¿Cuán bien se está haciendo? (MINEDUC, 2003). De esta manera, se estarían validando estrategias que ponen en juego los conocimientos prescritos por los expertos, imponiendo verdades absolutas, bajo la supremacía de una visión técnica, la cual trabaja con la aplicación del conocimiento educativo considerando sólo la lógica de la eficiencia y la eficacia para el logro de los objetivos educacionales aceptados tácitamente como dados. (Prieto, 2001, citando a Van Mannen, 1977)

De lo anterior, surge la racionalidad técnica instrumental que está vinculada a los principios de control y certeza, siendo su interés principal la gestión del ambiente objetivado. En dicha racionalidad, se objetiviza el conocimiento, y se le sitúa por

encima y más allá de las realidades y relaciones sociales de la gente que lo produce y lo define. Este conocimiento según se caracterizaría por ser fijo e inamovible en el sentido de que su forma, estructura y supuestos normativos subyacentes, parecen ser universalizados descartándose de plano su análisis crítico. Así entonces, este conocimiento se reduce al dominio de decisiones técnicas con un lenguaje determinado para fines ya decididos y en tal sentido, dichos fines están afirmados más que explicados como una realidad social, siendo por ende, incuestionables. (Giroux, 1992) En tal sentido, en el discurso de los docentes se aprecia la racionalidad técnica al utilizar y validar el Marco para la Buena Enseñanza, lo que impactaría en su pensamiento y en su praxis. Lo anterior, según este autor, estaría dentro del modelo de transmisión cultural en la que se reproduce la ideología dominante, donde surge la preocupación por el interés de reproducir y en la que su fin último es mantener el control social, a través de la selección y legitimación del conocimiento.

Vinculado con lo anterior, el Marco actuaría como mediador entre los docentes y la cultura dominante fundamentada desde valores y principios del neoliberalismo, pues en el contexto educacional dicho Marco establece lo que se espera del docente en función de los significados que atribuye al conocimiento en general, pero también respecto de las actitudes que se organizan y de las relaciones sociales que se construyen en torno a él. El papel que jugaría el Marco en este proceso de Evaluación de Desempeño Docente, condicionaría los modelos y pautas de actuación de los docentes en su quehacer pedagógico y, en este sentido, su identidad estaría perneada por un rol asignado de índole técnica. Desde este contexto, la lógica que demanda el Marco para la Buena Enseñanza se basa en un tipo de conocimiento y lenguaje impuesto a priori, así como también implica cierto tipo de relaciones sociales. Se coloca así a los docentes a la altura de las circunstancias sociales que los subyugan al modelo reproductivo de una cultura fundada en la meritocracia individual y en la competencia. (Gentili, 1998) Estos valores de alguna manera están implícitos en los dichos de los profesores cuando hacen referencia a cómo vivieron el proceso de Evaluación de su desempeño y al impacto de sus resultados:

*“Cómo un desafío, sí yo la sentí y enfrenté como un desafío y a mí me encantan los desafíos, a mí me gusta luchar, todo lo enfrento como un*

*desafío hasta que queme el último cartucho, pero no me rindo y al final tuve mi satisfacción” (234- 236 A)*

*“... fue catastrófico yo diría pero igual lo entregué, o sea cuando dijeron hay que tomar el portafolio y hay que hacerlo, yo sencillamente lo revisé, de hecho no pedí prórroga ni nada, sino que lo realicé yo, pero realmente fue estresante, no pedí ayuda tampoco, no le pedí ayuda a nadie, lo hice como yo creía que tenía que realizarse” (865 – 868 C)*

*“... con mucho nerviosismo, yo pienso que es un proceso tenso, agotador, que te lleva a veces a enfermarte de puros nervios, entonces creo que la mayoría espera que el resultado sea bueno y de no ser así caerían en depresión, igual está tu prestigio...” (802 – 804 B)*

En definitiva, el Marco estaría invalidando el lenguaje que utilizan los profesores así como sus conocimientos y sus prácticas de la vida cotidiana, tanto pedagógicas como institucionales. Se podría distinguir así, relaciones de poder entre “teoría y práctica”, donde a través del lenguaje, el conocimiento práctico de los docentes se limita frente a la imposición de un *conocimiento de alto status* (Giroux, 1983), dando cuenta además, de un nuevo elemento de violencia simbólica. El poder del conocimiento se estaría enviando por medio de mensajes que según Henry Giroux (1983) emergen como parte de los silencios estructurados que se filtran a través de un currículum oculto con peso ideológico y material frente a un conocimiento considerado *de bajo status*. Esta división, no haría sino reflejar la división social del trabajo en el sistema educacional, recalcando un rol funcionario del docente quien reproduce en sus prácticas las imágenes y creencias sobre un Marco que integraría el conocimiento de alto status y que al ir reproduciendo se lograrían competencias y habilidades necesarias que caracterizan la fuerza de trabajo y la dinámica de las interacciones, desde una lógica capitalista. (Giroux, 1983)

En este mismo sentido, se comprende que algunos docentes se refieran a la dificultad de manejarse, en el proceso de Evaluación, con terminología considerada “técnica” que significan como descontextualizada del lenguaje

utilizado en la práctica cotidiana de aula. Desde este contexto, no se estaría considerando ni valorando el lenguaje que los docentes construyen diariamente en su práctica, menos aún la posibilidad de construir un nuevo vocabulario de manera crítica, de modo que los oriente a involucrarse en movimientos tendientes a un cambio social. En palabras de Henry Giroux, esta desvalorización, distancia y dificultad para los profesores de este estudio estaría dando cuenta de *“un lenguaje que se interpone para que los docentes examinen críticamente los supuestos ideológicos incrustados en su propio lenguaje y las experiencias escolares que dichos supuestos ayudan a estructurar”*. (Giroux, 1990:42)

En coherencia con lo anterior, la dificultad que manifiestan los docentes de relacionarse con un lenguaje técnico utilizado tanto en el Marco para la Buena Enseñanza como en los instrumentos evaluativos, sería desde los planteamientos de Wilfred Carr (1996), un reflejo de la distancia entre la práctica y la teoría, ya que según este autor el poder de la teoría sería la manifestación de una ideología que permitiría fortalecer y sostener a la educación desde un posicionamiento técnico, siendo el resultado final el lenguaje que se interpone como obstáculo para que los docentes logren examinar críticamente los supuestos ideológicos, asumiendo y validando el adoctrinamiento que la cultura hegemónica les ha impuesto.

Sin duda la distancia entre práctica y teoría estaría relacionándose también con las actitudes, ideas, imágenes de los docentes evaluados, en torno a los sentimientos de miedo que se vivenciaron en los primeros momentos al enterarse de la puesta en marcha del proceso de Evaluación:

*“ tenía miedo, mucho miedo, hacía algo y lo borraba, había juntado mucho material para hacer las clases que un día hacía algo y al otro día , lo desechaba y hacía otra cosa, la cosa es que se empezaron a cumplir los plazos y tuve, como se dice que ponerme las pilas”*. (1161- 1163 D)

*“...en general yo creo que mis colegas le temen a la evaluación, le temen, pero, sí pienso que aprenden mucho, aprenden “(1979 – 1980 G)*

La presencia de un sistema de Evaluación del Desempeño Docente se estaría considerando una amenaza, manifestada en el discurso de los profesores como un temor a ser evaluados y no poder reflejar en tal instancia la complejidad de su práctica:

*“me sentía como amenazada, si no lo hacía, porque te confieso que en un momento dije ya hasta aquí no más llegué no hago más, pero conversando con mi marido, me decía tienes que hacerlo si no lo haces te van a despedir porque vas a quedar evaluada igual y como insatisfactoria, o sea un castigo, así es que eché pa adelante no más. (795 - 799B)*

*“es grave para el sistema educacional, que esté pasando que los profes se vean tan angustiados y temerosos de perder la pega por culpa de una evaluación, si son padres y madres de familia y si sales dos veces mal evaluado, pa fuera (2203 – 2206 H )*

Nuevamente surge la ya mencionada distancia entre una teoría que “amenaza” a la práctica educativa, especialmente en relación con generalizaciones que algunas teorías realizan respecto de un “ideal” de práctica pedagógica, lo cual implica en última instancia la negación de la experiencia cotidiana como fuente de conocimiento experto de los profesores. Esto podría ser una consecuencia de concebir a la docencia como una actividad que no involucra procesos de investigación sobre la enseñanza, dejando tal actividad a cargo de agentes externos, generalmente de otras disciplinas. Así también desde el discurso docente se desestima la presencia de un agente externo evaluador y dentro de los significados atribuidos está la sensación de amenaza a sus prácticas, considerando que la teoría es algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. (Elliot, 1996)

*“La verdad yo creo que hasta la gente que revisa la clase no ha estado en clases, no puede saber de todo, Creo que porque fue ideada por gente externa a la realidad de las escuelas, que no tienen idea ni conciencia para evaluarnos, no han hecho muchas veces clases en escuelas, y hasta creo que no son idóneos.” (1069 - 1073 C)*

*“Conozco personas que han salido mal evaluados y realmente uno conoce el trabajo de esa persona. Entonces es que la evaluación está mal hecha que las personas que están evaluando no tienen conciencia como evaluar un profesor, está mal hecha simplemente”. (2219 - 2222H)*

Por otra parte, de acuerdo con Henry Giroux (1983), el miedo visualizado en las imágenes los profesores y profesoras en los primeros momentos al enterarse de la Evaluación, podría relacionarse también con las *conductas de oposición* que se encuentran expresadas en el discurso docente como:

*“hay muchos profesores con muchos años de servicio que con esto de la evaluación se enfermaron, entonces se sacaron la evaluación porque presentaron licencia médica.*

*E.- Eso significa que no se evalúan ese año, ¿y qué pasa después?*

*P.-Tienen que evaluarse al año siguiente.” (2256 – 2258 H)*

*“yo conozco gente que se ha estresado con la evaluación, se han enfermado con la evaluación, lo que los llevó a no rendirla” (231 – 232 A)*

Los respaldos anteriores, son expresiones que estarían dando cuenta de conductas de oposición, por parte de docentes que deciden evitar la Evaluación en el sentido de que, bajo esta manifestación de oposición, tal como lo señala Henry Giroux (1990), hay más que nada una reacción de impotencia, de manera tal que estarían mostrando conductas que emergen de la cultura dominante en términos de reacciones individuales vinculadas a una emocionalidad que no es reflexionada en relación con sus implicancias éticas y políticas. En tal sentido, de acuerdo con este autor, la permanencia en esta postura como mera expresión de rechazo, sin acciones sociales organizadas significaría seguir en un comportamiento de oposición, lo que podría llevar a la acomodación y el conformismo:

*“y yo me sometí a ella porque la cosa es ley y si no me evaluó me echan, eso con la gente que está a contrata, menos mal que salí bien.” (1679 - 1681F)*

*“tenía miedo, mucho miedo, hacía algo y lo borraba, había juntado mucho material para hacer las clases que un día hacía algo y al otro día , lo desechaba y hacía otra cosa, la cosa es que se empezaron a cumplir los plazos y tuve, como se dice que ponerme las pilas” (1160 – 1162 D)*

Las conductas evitativas que emergen en los docentes no son sino una expresión de negación, las que pasarían a ser comportamientos divergentes que se oponen a la estructura social, cultural y política. De este modo, las conductas de oposición serían comportamientos inorgánicos en términos colectivos, que no constituyen una fuerza política organizada. Dichas conductas, pudieran estar expresando implícitamente los momentos represivos de la cultura dominante más que constituyéndose en un mensaje de genuina protesta contra su existencia. (Giroux, 1983)

Otra manifestación de conductas de oposición presente en el discurso de los docentes de este estudio, se evidencia en la manera cómo significan sus relaciones con el Colegio de Profesores cuando hacen referencia a los planteamientos de esta organización gremial al momento de la implementación del Programa de Evaluación de Desempeño Docente. En este sentido, algunos docentes significan esta relación situándose desde una posición sumisa y dependiente de las directrices del Colegio de Profesores, reproduciendo de esta manera el orden social a través de relaciones de dominación. Por otra parte y en coherencia con lo anterior, también es posible inferir elementos de atribución externa de la responsabilidad en términos de la expectativa de que sea esta organización la que determine las acciones sociales a seguir, en la contingencia de la implementación del Programa de Evaluación de su desempeño:

*“porque es poca la información que hay y en realidad hay desinformación, por un lado, el colegio de profes dice que no recibíamos el portafolio, después que sí, son pocos los que te orientan, creo que a pesar que dije no me voy a estresar, me sentí angustiada por lo que se venía, hay que evaluarse es una ley.” (551 – 555 B)*

*“yo sabía que este año me tocaba evaluarme, tuvimos que ir a buscar el*

*portafolio a la corporación. Primero llega un listado a las escuelas con las profes que se tienen que evaluar y de ahí nos dijeron que el último día de clases, antes de las vacaciones de invierno teníamos que ir a retirarlo, pero, el colegio de profes decía que no lo retiráramos, estábamos en la disyuntiva al final fui a buscarlo”. (1147 – 1151 D)*

No obstante lo anterior, las conductas de oposición evidenciadas en el discurso de algunos docentes frente a la Evaluación de su Desempeño, de acuerdo con Henry Giroux (1983), podrían implicar esbozos de resistencia, aunque incipientes. Sin embargo, no se aprecia en el discurso de los profesores prácticas que involucren una reacción consciente y socialmente organizada que impliquen un análisis crítico de las relaciones de dominación construidas por los sistemas educativo y social. En estos términos, su rechazo al Programa de Evaluación, visto como representante de la ideología dominante, no les estaría otorgando a los docentes el poder de resistir al sistema a un nivel que, en el futuro, no los haga impotentes. Vinculado con lo anterior, el autor señala claramente que no es conveniente descalificar este tipo de conductas de oposición ni darlas por perdidas en términos de su posible transformación en resistencia, ya que el sólo hecho de que los profesores tomen posiciones y, en ocasiones, se nieguen a someterse a la Evaluación podría ser considerado en sí mismo como conteniendo una esperanza emancipatoria.

*“personalmente yo me opuse a evaluarme porque no quiero llegar a ser una persona...a ver como te digo...no quiero enfermarme, porque yo sé, tengo conocimiento que muchas personas se han enfermado porque es un trabajo muy largo, arduo, es un trabajo inútil y no me voy a enfermar, por eso no quiero evaluarme y el procedimiento ahora de evaluación, tuve que....yo firmé una carta para irme jubilada porque no me evalué eso lo encuentro injusto también”. (2238 – 2243 H)*

*“hubo hartos profes que cuando iba a empezar la evaluación docente nos opusimos y al final igual había que someterse, no quedaba otra, de los contrario salías insatisfactorio y...”(1697 – 1699 F)*

*“Bueno, este año por tener que hacer el famoso portafolio y todo, lo que sé es lo que yo hice. Con lo que hice se supone que uno tiene que encajar en uno de los cuatro tópicos lo que provoca rechazo y hartos profes que se oponen a la evaluación” (546 – 548 B)*

Así también, en el discurso de algunos docentes se dejan entrever los significados atribuidos al estilo de trabajo que primó en la Evaluación, el que habría sido determinado desde las estructuras de poder. Los posicionamientos de algunos docentes parecen haber sido desde una situación de dominados, tal como se puede visualizar en los siguientes respaldos:

*“mira la verdad que acá la UTP no ha ayudado a nadie, menos la directora, una porque están acostumbrados que esto es algo individual y cada uno se las tiene que arreglar. no recibí ninguna ayuda de ellas ni en lo curricular no en lo administrativo, no nos otorgaron tiempo, ni siquiera tampoco preguntar cómo les va, cómo te va , estoy hablando por mí o no sé po, hay veces que uno espera más de sus directivos”. (2616- 2620 I)*

*“...nos juntamos las cuatro la primera vez que nos dieron el asunto y lo empezamos a ver, pero lo que más hacían hincapié en que no teníamos que hacerlo juntas porque era una Evaluación como las que se hacen a los niños y lo que interesa saber es lo que sabe cada una y no lo que sabe el grupo y no nos juntamos más”. (1132-1136 D)*

De acuerdo con los planteamientos de Paulo Freire, los profesores estarían recibiendo el comunicado de trabajo individual desde la “prescripción”, ésta sería la imposición de un comportamiento en un sentido alienante, donde los profesores y profesoras evaluados se conforman en base a pautas prescritas ajenas a ellos. (Freire, 2003)

*“trataron dentro de lo que se podía....pero lo importante para ellos es que se cumpliera con lo del liceo, lo otro era personal. De parte de las autoridades, tanto de la corporación como del colegio de profes, la nada porque lo ven como un proceso personal y cada uno debe trabajar*

*solo.” (1851- 1854 E)*

*“Sinceramente, cero, aquí cero apoyo, de hecho, yo la última semana pedí el siguiente favor, le dije al director: sabe que necesito tiempo yo para terminar, que le parece si yo me voy a las siete cuando se van los niños, perfecto ningún problema, cuando se vaya el último te vas, o sea fue nada porque aquí los niños un cuarto para las ocho, todavía andan rondando eso quedé plop” ( 699 – 673 B)*

De los respaldos anteriores, también se desprende una manera de trabajar que alude a un rol de carácter más bien funcionario, que se evidencia, según Rodrigo Vera en *“el aislamiento, la atomización del trabajo docente, la asignación de responsabilidades y formas de control a título personal”*. (Vera, 1987, citado en Núñez, 1990:19) Lo anterior, estaría siendo institucionalizado desde los organismos que controlan el sistema de Evaluación y esperan del profesor un rol sólo como un operador de un sistema en donde el ejercicio de sus prácticas en la Evaluación, queda reducido a un trabajo aislado. En este sentido, desde el planteamiento de Henry Giroux (1990), la estructura de las instituciones educativas públicas se caracteriza por aislar a los profesores y bloquear las posibilidades de toma de decisiones democráticas y relaciones sociales: *“Las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo docente, representa a menudo los aspectos más frustrantes de la división del trabajo, la división entre concepción y ejecución”*. (Giroux, 1990:49)

Lo aludido anteriormente, se relacionaría con el sistema de gestión municipal que iría en menoscabo tanto de los profesores como de los alumnos. Por consiguiente, este tipo de gestión, se caracteriza por un estilo de organización vertical altamente jerarquizado, con un liderazgo autoritario. Es así como se pueden encontrar rasgos de una división rígida del trabajo, en el que cada actor educativo tiene su tarea delimitada, con poco acceso a la información global del establecimiento y carencia de espacios para el trabajo colectivo, condicionándolo al aislamiento e hipersensibilidad ante las invasiones de su campo de acción y favoreciendo la competencia entre colegas. La dificultad en el trabajo cooperativo y falta de compromiso del resto de los actores educativos de alguna manera está presente en el discurso de algunos docentes de este

estudio en relación con la vivencia de los profesores en evaluación.

*“no recibimos apoyo ninguna de las tres y al año siguiente sí, todo se hablaba de la evaluación docente, del portafolio”. (936 - 938C)*

*“fui del primer grupo que se evaluó, no hubo mucha solidaridad.....nadie sabe cómo es realmente hasta que se enfrenta al tema, creo que ahora hay más consciencia y están trabajando en forma colaborativa. Al principio fue así como ráscate con tus propias uñas, y veamos qué pasa, sálvese quien pueda” (1846 – 1849 F)*

Sin duda, el sistema educacional está inserto aún en una lógica y visión tradicionalista de la educación, en la que se impartiría instrucción y se niega sistemáticamente la posibilidad de establecer relaciones que permitan construir la cultura y otorgar un espacio a la reflexión colectiva sobre lo que ocurre en el devenir educativo. En este espacio existiría escasa comprensión de las contradicciones y tensiones características del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Giroux, 1990)

Se desprende también la intención de trabajar colectivamente, pero, producto de la posición de la Corporación y de la negativa recibida, se “conforman” con realizar solos su evaluación, lo cual estaría dando cuenta nuevamente de la construcción de un rol técnico y funcionario ya definidos en este capítulo. Por otra parte, se puede visualizar la aceptación de mecanismos de control externo, en las acciones que hacen los docentes para llevar a cabo la tarea de Evaluación de su desempeño, a partir de la división técnica que adquiere su trabajo y la jerarquización de la tarea docente, de aula y directivo (Cerde et al., 1991).

Dentro de la mirada institucionalizada conformista que rodea los significados construidos por los profesores evaluados en torno a su proceso de Evaluación, surge la idea de dar cumplimiento al mandato oficial y evitar el castigo, realizando acciones que desestiman su quehacer pedagógico y traspasan gran parte de los procesos de la evaluación a agentes externos debiendo asumir un costo monetario. En el discurso de algunos docentes, esto emerge al hacer referencia, en este estudio, al pago que han

efectuado algunos docentes para que les confeccionen el portafolio. Dan cuenta de lo anterior los siguientes relatos:

“bueno hay de todo, sabes en la viña del señor hay de todo, hay profes que han mandado a hacer el portafolio, han pagado 100 y hasta 300 lucas para que les hagan el portafolio que es lo más largo y pesado de hacer” (275 - 277A)

“claro creo que pagaban entre 200 mil y 500 mil pesos por hacerte el portafolio”. (2199 H)

*Entre nosotros conversábamos mucho acerca de eso, porque se decía “yo lo mandé a hacer” qué lata, o sea a mí me daba lata porque lo hice yo, tuve mis fallas, pero tuve “mis fallas” y a mí me evaluaron con mis fallas, no con las fallas del otro que se lo pueden haber hecho. (891 - 894 C)*

Esto se podría relacionar con la visión de educación inspirada en la psicología del aprendizaje conductista que, para Henry Giroux, solamente se preocupa de encontrar la mejor manera de enseñar/aprender un determinado cuerpo de conocimientos o de obtener algún tipo de comportamiento a través de la manipulación de contingencias externas. En esta perspectiva, se oculta y se obvia el papel de la teoría y de su relación con los hechos, por lo que el conocimiento es concebido como un mero retrato neutral de la realidad. Entonces, la enseñanza y el aprendizaje quedan limitados a procedimientos de descripciones, clasificaciones y generalizaciones que terminan por despojar al conocimiento de sus elementos valóricos e ideológicos. Para este autor, la teoría no sólo provee un marco conceptual que media entre los sujetos cognoscentes y la realidad social objetiva más amplia, sino que aporta al ordenamiento y selección de los datos y, principalmente, permite el cuestionamiento de estos mismos datos. En este sentido, el conocimiento debe ser tratado como algo susceptible de problematización, de cuestionamiento y de indagación crítica. Vinculado con esto, los respaldos anteriores estarían dando cuenta de significados que apuntan justamente en dirección contraria en términos de una visión tecnocrática del aprendizaje.

Respecto de las instancias de aprendizaje profesional, de acuerdo con los planteamientos de este autor, esta visión del perfeccionamiento docente no contempla la posibilidad de una relación problematizadora con el conocimiento pedagógico, que se torne potencialmente transformadora en lo individual y en lo social, a partir de relaciones sociales entre los que enseñan y los que aprenden posibilitadas de una comunicación genuina entre distintos *capitales culturales*. (Giroux, 1990)

En concordancia con lo anterior, al relacionar el actual sistema de Evaluación de Desempeño Docente con el perfeccionamiento de los profesores, surge a partir del discurso docente significados respecto de la importancia de estar en constante actualización y perfeccionamiento para obtener las herramientas necesarias que permitan un buen desempeño, pudiendo vislumbrar nuevamente en el discurso docente el posicionamiento técnico desde el cual ejercen su práctica pedagógica, alejándose de la construcción del un rol docente profesional, más que tecnocrático . En este sentido, se estaría perpetuando la concepción instrumentalista que los profesores y profesoras evaluadas poseen hacia los cursos de perfeccionamiento, careciendo de una perspectiva social y transformadora de sus prácticas pedagógicas, buscando más bien funciones pedagógicas estimadas necesarias y habilidades técnicas que son impulsadas por la lógica de la tecnología instruccional de la formación del profesorado: (Giroux, 1990).

*“el problema radica sabes en qué en que uno se plantea desafíos pero fallan los medios, para enfrentar los cambios actuales yo pienso que el profesor necesita perfeccionarse, pero los perfeccionamientos son caros, y te dicen pero oye como no vai a tener 20.000 pesos, lamentablemente, pero tengo mi sueldo y no me alcanza, tengo necesidades, tengo hijos tengo hijos en la universidad entonces yo voy a pagarle la universidad a los cabros, tengo que mantener la casa, tengo que hacer tantos gastos generales que yo no me voy a dar el lujo de hacer un magíster un post grado, que me encantaría” (73 – 81 A)*

*“el profe está obligado a perfeccionarse, el problema es los recursos y las oportunidades” (110 - 111A)*

*“por supuesto, creo que ningún cambio viene solito las cosa se dan encadenadas, para un nuevo alumno un nuevo profe, y quizá muchos profesores no estemos preparados para enfrentar esos cambios, sin embargo creo que necesitamos perfeccionamiento.” (1548 - 1551 E)*

A partir de lo dicho anteriormente, podríamos distinguir desde el planteamiento de Marcia Prieto una racionalidad técnica que trabaja con la aplicación del conocimiento, considerando sólo la lógica de la eficiencia para el logro de los objetivos educacionales, limitando los criterios de formación y perfeccionamiento a aspectos técnicos sin mayores cuestionamientos respecto del contexto educacional o social en el que se insertan las prácticas educativas. (Prieto, 2001) Lo anterior, estaría llevando, a su vez, a constituir la enseñanza desde un interés técnico, que al momento de ejercer la labor educativa, generaría la dificultad de conjugar la teoría y la práctica, ya que la demanda actual hacia los docentes lleva a validar teorías regidas por reglas técnicas basadas en un saber empírico que involucra un conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que no son representantes de una transformación social del rol educativo, sino más bien les permitiría enfrentar de manera más adaptativa las políticas y exigencias educacionales y sociales. (Elliot, 1996).

Vinculado con lo anterior, los docentes estarían definiendo la necesidad de actualizarse, como una instancia que permita responder y adaptarse de mejor manera a las exigencias que genera el actual sistema de evaluación de su desempeño. En tal sentido, el perfeccionamiento docente responde a una necesidad de mercado para responder a los desafíos que plantea el actual sistema educacional, en lugar de plantearse como una práctica permanente y colectiva centrada en el análisis reflexivo de los fenómenos que involucran los procesos de enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, dicha necesidad de perfeccionamiento que surge desde la evaluación docente guardaría relación con la reproducción de la cultura hegemónica que pretendería, por medio de la evaluación regular y controlar el quehacer docente.

*“por supuesto, creo que ningún cambio viene solito las cosa se dan encadenadas, para un nuevo alumno un nuevo profe, y quizá muchos profesores no estemos preparados para enfrentar esos cambios, sin*

*embargo creo que necesitamos perfeccionamiento”. (1548 - 1551E)*

*“si sales competente no puedes creerte el cuento en que si lo estoy haciendo bien, porque uno no lo hace bien por completo, uno siempre tiene que estar superándose todos los años, mes a mes, clase a clase” (1668 - 1670 C )*

*“siendo bien honesta quiero salir destacada porque tengo bastantes perfeccionamientos, porque creo que los apoderados están conformes con mi desempeño y los niños que es lo más importante también”, (2123 – 2126 G)*

Sin duda, de lo dicho anteriormente, se establecería a partir del discurso de los docentes la reproducción cultural descrita por Pierre Bourdieu (citado en Giroux, 1983), lo que en este caso estaría haciendo referencia a que la clase y el poder se conectan en la estructura y evaluación de la educación, siendo los docentes actores que participan activamente en su propio sometimiento. En tal sentido, el buscar actualizarse como forma de adaptarse a este sistema de evaluación, no sería sino una forma más de someterse al poder de la cultura dominante. En relación con lo anterior, la reproducción se manifiesta en la Evaluación de Desempeño Docente debido a que los profesores, como actores sociales contienen en sus imaginarios la forma de control de la cultura dominante y además porque las relaciones de poder que se establecen en la esfera más macro del sistema se replican en cada nivel y desde ahí según Michel Foucault, el poder circula principalmente al interior de una sociedad, debido a que es dinámico. Además, porque sería algo ascendente, en el sentido de que el sometimiento depende de que las relaciones de poder estén integradas en las personas, a partir de la socialización y la internalización del discurso de la dominación. (Foucault, 1991) Sin duda, este tipo de relaciones reprime la expresión de las diferencias e intenta neutralizar los factores de conflictividad y, por tanto, exige desde el sometimiento la adaptación de los docentes a un estilo y forma particular de actualización profesional.

Dentro de esta misma lógica, los profesores al reproducir el discurso de la dominación, estarían buscando perfeccionarse y demostrar un buen desempeño

para mantener su posición dentro del sistema educativo que, en este contexto de poder, estaría actuando como un empleador que exige estándares preconcebidos de prácticas docentes y de esta manera se conceptualiza al docente como un reproductor de la cultura hegemónica. En este sentido, coherente con la visión conductista antes mencionada, surge la consideración mecanicista de la realidad de aula que es validada por algunos profesores evaluados y que los llevaría a “ordenar” y eliminar elementos ambiguos e incertidumbres, con la finalidad de responder a mecanismos que intentan controlar y dirigir la acción con mayor precisión. Dicho de este modo, de acuerdo al planteamiento de Luis Bertoglia (2002), lo que prima es el locus de control externo en desmedro del locus de control interno que se esperaría de una identidad profesional capaz de reflexionar críticamente sobre los elementos que influyen en sus prácticas docentes, y cómo sus propios procesos atribucionales interfieren hacia un mejoramiento de tales prácticas.

En tal sentido, según Wilfred Carr, la práctica no es un mero “hacer”, no se trata de una especie de acción técnica, instrumental, sino que tiene sentidos y significados que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de las acciones y la tipificación de un ejercicio que busca avanzar hacia la profesionalización, en determinadas condiciones laborales. (Carr, 1996)

Según el planteamiento de Henry Giroux, los docentes no estarían construyendo ni tampoco apropiándose de los espacios para resistirse activa y organizadamente a la lógica instrumental que permea la Evaluación de Desempeño Docente. (Giroux, 1983) Por el contrario, se estarían dando las condiciones necesarias para que la cultura hegemónica y por tanto el sistema neoliberal se reproduzca, ya que los docentes estarían contribuyendo a mantener en statu quo la llamada profesionalización definida en términos predominantemente técnicos. Por un lado, asumen acríticamente la exigencia de profesionalización definida en esos términos y, por ende, no se hacen cargo de la resignificación y reconstrucción de su identidad profesional.

En coherencia con lo anterior, Paulo Freire hace referencia a los procesos formativos de los profesores, señalando la importancia de establecer ciertas exigencias para cualquier práctica docente. Se vislumbra una actitud pasiva que no estaría

contribuyendo a establecer (en palabras del autor) *relación entre enseñanza e investigación*, siendo fundamental para la práctica docente que el aprendizaje se base en la curiosidad, inicialmente ingenua, pero conducida hacia la curiosidad epistemológica. En este mismo sentido, el aprendizaje dentro de una formación profesional docente – concebida como un proceso de aprendizaje y desarrollo continuo – debería suponer proceso de autonomía, búsqueda y descubrimiento del conocimiento a través de la indagación respecto de sí mismos y del mundo. (Freire, 2003)

La relación enseñanza e investigación, sería para Paulo Freire el elemento transversal de la formación y desarrollo docente. Sin embargo, la realidad educativa actual demanda a los profesores adaptarse rápidamente a nuevas exigencias y cambios en el sistema tanto social como educacional. *“De hecho, es razonable afirmar que los programas para la formación de profesores están diseñados para crear intelectuales que actúen al servicio de los intereses del Estado, cuya función social primaria se centra en el mantenimiento y la legitimación del statu quo”*. (Giroux, 1990:211).

Finalmente, dentro de esta mirada institucionalizada conformista, se desprenden los significados que poseen algunos docentes en torno a su vocación, la cual se relaciona con su identidad profesional. Dicha vocación, se podría relacionar según Marta Elías, principalmente con dos tipos de docentes. Por un lado, un educador *“abnegado”*, identidad que se caracteriza por estar conformada por abundantes roles que tienden a saturarse y exigen una sobrecarga de trabajo, en la casa y fuera del hogar. (Elías, 1992) Estos significados se encuentran en los discursos de algunos docentes evaluados:

*“nuestro desempeño depende de la vocación, ganas de estar con los niños, de tu creatividad, en hacerle... a los niños... no solamente de tu creatividad sino de ver tu grupo curso, cómo es, qué características tienen, sus características afectivas, culturales, entonces a partir de allí planteas las planificaciones y los objetivos para que sean acordes a su realidad y siempre como y yo tengo la mayoría de las horas en un curso chico tiene que ser con material lúdico y concreto, para el desarrollo”*.  
(1925 – 1935 G)

*“profesor usted no se va hacer rico en esta carrera usted lo que usted realmente tiene que tener es vocación para esta carrera, a veces va a tener que sacrificar hasta los fines de semana de su familia y eso es cierto, porque tú no puedes llegar por ejemplo a una sala de clase sin planificar”, (202 – 205 A)*

*“No, en el aspecto familiar fue catastrófico, bueno justamente me estaba separando y todos los problemas emocionales que puede conllevar, a parte, preocuparme de mi hija y de otras cosas, o sea, cosas de la escuela, planificar las clases y todo el trabajo que tú tienes aparte, que tú siempre te lo llevas a la casa, y eso es terrible, horas de sueño, tiempo, o sea tenía que estar concentrada en eso y en la escuela, o sea no había más vida, o sea era casa, escuela, portafolio y clases, eso era todo”. (942 - 947C)*

*“bueno ahí pagan el pato mis cabros, tengo dos y afortunadamente ellos ya están grandes, bueno no tanto pero como que ya no necesitan tanto estar conmigo, yo le dedico harto tiempo a las clases, las preparo en la casa, ni te cuento con esto de la evaluación, me tocó evaluarme y quedé loca con tanta pega”. (1914 - 1917 G)*

*“uno también, uno igual se siente como un poco culpable con el tema de la familia, porque muchas veces tú dejas de lado muchas cosas que tú haces con la familia con tus hijos” (2697 – 2699 I)*

Vinculado con lo anterior, se podría visualizar en el discurso docente la necesidad de que su rol sea reconocido, evidenciando el significado de una excesiva carga de trabajo a lo cual se vendrían a sumar las tareas y exigencias del Programa de Evaluación de su desempeño. En este sentido, Marta Elías señala la importancia de reconocer socialmente el trabajo que los profesores cumplen en la sociedad, otorgándoles un estatus social acorde a su labor. Por otro lado, se visualiza en el discurso docente un “educador religioso”, definido por la autora, como aquél “apóstol

*de la educación” que fue llamado a ser maestro y por lo tanto le es difícil reconocerse como trabajador y profesional de la educación”(Elías, 1992:1). A partir de allí, es posible comprender el hecho que los docentes no se cuestionen los postulados, supuestos y concepciones de aprendizaje a la base, tanto de sus propios discursos y prácticas como del Programa de Evaluación. Este tipo de cuestionamiento les permitiría examinar sus prácticas pedagógicas y empezar a: “repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos” (Giroux, 1990:177). En consecuencia, los profesores y profesoras de este estudio no estarían orientando su quehacer hacia procesos reflexivos-críticos que favorezcan los aprendizajes propios y de sus estudiantes, y que, a su vez, pudiera contribuir a los procesos de (re) construcción de una identidad profesional docente ligada a la responsabilización en relación consigo mismo y con su entorno posibilitando así una transformación educativa y social (Baltar, 2005)*

### **Visión Institucionalizada Innovadora**

La *Visión Institucionalizada Innovadora* está conformada por aquellos cuestionamientos que los docentes realizan en torno al Programa de Evaluación de su Desempeño, basándose en su experiencia personal y grupal. Dentro de los significados construidos por las profesoras y profesores evaluados, se aprecian esbozos de pensamiento reflexivo y crítico en torno a elementos que componen el sistema educacional y social que influirían en su labor educativa y se vincularían con los significados asociados al proceso vivido de Evaluación de Desempeño Docente. En tal sentido, los cuestionamientos que emergen del discurso de algunos docentes, se relacionarían con los planteamientos de Henry Giroux respecto de la noción de *cultura subordinada* en la que existirían tanto momentos de producción propia como de reproducción por lo cual, si bien puedan parecer contradictorios, deberían ser considerados como atisbos que tendrían un sello posibilitador de procesos hacia la transformación social. Dado lo anterior, se podría vincular estas críticas del cuerpo docente con lo que Henry Giroux llama la encarnación y expresión de combinaciones de conductas reaccionarias y progresistas. En tal sentido, estas contradicciones se consideran como elementos emancipatorios potencialmente conducentes a una transformación social si existe un trabajo colectivo de profundización en el

análisis crítico y en el develamiento ideológico orientado a una acción política organizada.

Un primer elemento que se desprende de esta postura crítica, en el discurso de algunos profesores y profesoras evaluadas, es el cuestionamiento expresado como queja, que realizan los docentes frente a la negativa de sus directivos de permitir un espacio grupal para desarrollar el proceso evaluativo. De alguna manera, esto podría estar mostrando la importancia que los profesores de este estudio otorgan a instancias de trabajo colectivo:

*“yo creo que deberían dar orientaciones porque si bien es cierto cada una debe hacerlo se necesita de ayuda, nadie nos ayuda, se corren rumores que esto se hace así asá pero la verdad que hemos trabajado solos, los directivos nada, no se han involucrado y eso es fome yo creo que deberían ayudarnos.” (2623- 2626 I)*

*“Sinceramente, cero, aquí cero apoyo, de hecho, yo la última semana pedí el siguiente favor, le dije al director: sabe que necesito tiempo yo para terminar, que le parece si yo me voy a las siete cuando se van los niños, perfecto ningún problema, cuando se vaya el último te vas, o sea fue nada porque aquí los niños un cuarto para las ocho, todavía andan rondando eso quedé plop”(669 –673 B)*

De los anteriores respaldos, se desprende que en la estructura organizativa de los establecimientos municipalizados de este estudio, prima aún la visión tradicionalmente dominante de la educación, en que las escuelas son espacios donde existen fuertes rasgos de autoritarismo y un modo de ejercer el trabajo de forma aislada. En tal sentido Henry Giroux señala que: *“las relaciones entre el personal administrativo y el cuerpo docente representan la división del trabajo entre concepción y ejecución, no permitiendo que las escuelas sean espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas”*. (Giroux, 1990:49) De este modo, según el autor, no se estarían construyendo las condiciones necesarias para que el trabajo de los profesores ayude a constituir la base que potencie el ejercicio de su función como *intelectuales transformativos*. (Giroux, 1990)

El discurso de algunos docentes, estaría dando cuenta de la necesidad de reunirse para realizar las actividades del programa de Evaluación de Desempeño, sólo como una manera de reproducir un conocimiento en función de los resultados en términos de cumplir con esta tarea. Desde el discurso de los profesores de este estudio no se connota estos espacios de trabajo colectivo como una necesidad que trascienda la contingencia del Programa de Evaluación de Desempeño vinculada a procesos reflexivos que permitan la autocrítica del quehacer profesional, así como tampoco significan como relevante la construcción colectiva del conocimiento pedagógico que apunten a una transformación educativa y social. (Carr, 1996)

“bueno yo creo que está malo porque se supone que la UTP debería ser una persona que conoce todo el Marco para la Buena Enseñanza y como escuela deberían ayudarnos porque la escuela se juega el prestigio también, si tú sales bien, qué bueno para la escuela, se benefician los niños y eso le sirve para mejorar los resultados de las pruebas SIMCE, se supone porque si el profe sale bien evaluado debería estar pasando bien los contenidos y eso se vería reflejado en los resultados, tendría que ser participativa, ayudarnos para que la escuela salga bien evaluada”. (1217 – 1223 D)

“la verdad que la UTP viene a verme las clases de improviso y me las encuentra buena, pero para efectos de la evaluación jamás me preguntó cómo iba o si necesitaba ayuda, cosa que a mi me pareció fome porque uno a medida que va haciendo el portafolio sobre todo necesita que tu jefa de UTP revise porque yo creo que la escuela igual se juega su prestigio con la evaluación de los profes” (725 – 729 B)

No obstante lo anterior, se puede inferir la necesidad de una mayor colaboración en las labores profesionales cotidianas que, si bien sería incipiente, podría estar dando cuenta de cierto cuestionamiento respecto del trabajo solitario que se encuentra institucionalizado en las prácticas docentes. Sin embargo, al parecer este cuestionamiento que realizan los profesores sería sólo un primer paso hacia una posible profesionalización de su rol, ya que la intención a la base aún muestra ribetes técnicos

donde la necesidad de trabajar en grupo sería sólo un acto de reproducción para realizar de manera más eficiente y eficaz una determinada labor (Evaluación de Desempeño Docente), siendo esto un rasgo característico del currículum tecnocrático. En tal sentido, considero relevante que los docentes desde sus discursos promuevan innovaciones en relación con su quehacer pedagógico.

Vinculado con lo anterior, destaco el aporte de Carmen Montecinos cuando plantea que hay que romper este aislamiento en el ejercicio de sus prácticas que caracteriza a los profesionales de la educación, ya que la necesidad que ellos evidencian de reunirse y solicitar apoyo tanto para el trabajo grupal como para tener más tiempo dedicado a desarrollar las distintas instancias de la Evaluación Docente, hablan del involucramiento de más profesionales que estaban pasando por la misma experiencia. En tal sentido, se interpretaría esta necesidad colectiva como una forma de confrontar diferentes perspectivas en la búsqueda de consenso entre ellas. Este espacio de conversación entre docentes, se interpreta como posibilidad que se produzca un encuentro de experiencias que pudiese estar mediado por un proceso de diálogo y de intercambio de saberes, que pueda llegar a trascender la mera “transmisión” y se oriente en un proceso de cuestionamiento de conceptos y prácticas sugeridas, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional. (Montecinos, 2003)

Del discurso de otros docentes se desprenden significados que apuntan a la importancia de establecer instancias de colaboración entre pares, de intercambiar experiencias, sin embargo, esta forma de trabajar no traspasa la elaboración del portafolio de la evaluación, quedando de lado realizar procesos de reflexión frente a la temática pedagógica con temas relevantes como la participación en el proceso educacional, la calidad de la educación, las desigualdades sociales en el escenario escolar, entre otros.

“fui del primer grupo que se evaluó, no hubo mucha solidaridad.....nadie sabe cómo es realmente hasta que se enfrenta al tema, creo que ahora hay más consciencia y están trabajando en forma colaborativa. Al principio fue así como ráscate con tus propias uñas, y veamos qué pasa, sálvese quien pueda” (1846- 1849 F)

“yo creo que es lo mejor porque lo que una sabía, la otra lo refuerza, nosotras trabajamos súper bien así, lo que pasa es que también se nos dieron espacios para que realizáramos nuestro portafolio” (1961 – 1963 G)

Los anteriores respaldos, donde los docentes manifiestan la necesidad de establecer acciones colectivas entre el cuerpo docente que orienten la realización de uno de los procesos de la evaluación, sin reflexión sobre temas que trascienden a la Evaluación, se vislumbra de alguna manera una desvinculación con la responsabilidad que les compete como profesionales respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera es importante que los docentes resignifiquen su trabajo de carácter aislado por uno cooperativo, en espacios de trabajo colectivo que les permita aprender de ellos mismos y de sus pares. Según Ricardo Hevia esto les permitiría aprender a compatibilizar *“la igualdad con la diversidad, el interés grupal con la identidad individual”*, (Hevia et al., 1990:24) donde el sentido del trabajo sea compartido y las significaciones individuales se constituyan en una dinámica social con el fin de transformar la realidad, a través de un proceso reflexivo crítico.

En coherencia con lo anterior, del discurso docente se podrían desprender ciertos atisbos de un rol profesional que pretende por medio de la acción colectiva entre el cuerpo docente, generar cambios en sus prácticas pedagógicas, las que les permita orientar las mismas hacia una real profesionalización, lo que en palabras de Marcia Prieto equivaldría a:

*“Un actor social, y sujeto reflexivo que piensa y comprende los procesos y prácticas sociales, que identifica los intereses, supuestos y prácticas del sistema social que le permite dar forma a su experiencia cotidiana. Como consciencia de cambio intenta romper con los procesos de transmisión y se vuelca hacia la construcción de conocimiento y la intervención de la realidad a partir de la generación de nuevos códigos”*. (Prieto, 1994:42-43).

En este sentido, la creación de nuevos códigos se podría construir en un trabajo colectivo, en que los docentes generen espacios de reflexión crítica hacia sus prácticas pedagógicas con el fin de vincularse a ellas de un modo distinto al que lo han venido haciendo. Es así como la reflexión de su propio quehacer vendría a enriquecer su labor pedagógica, transformándose dichos espacios de reflexión en instancias de recreación y perfeccionamiento de sus prácticas pedagógicas. Dichas instancias de perfeccionamiento podrían conformar una oportunidad para poder desarrollar su profesionalización. Sin embargo, los significados de los docentes, en torno al perfeccionamiento no estarían orientados a una reflexión respecto de su propio quehacer de una manera autónoma o autogestionada sino que más bien apuntan a que tales instancias deberían ser entregadas por entidades gubernamentales, dando cuenta así de un segundo conjunto de críticas en términos de la queja implícita en la petición de gratuidad del perfeccionamiento docente:

“Por supuesto, creo que ningún cambio viene solito las cosa se dan encadenadas, para un nuevo alumno un nuevo profe, y quizá muchos profesores no estemos preparados para enfrentar esos cambios, sin embargo creo que necesitamos perfeccionamiento”. (1548 - 1551 E)

“si sales competente no puedes creerte el cuento en que si lo estoy haciendo bien, porque uno no lo hace bien por completo, uno siempre tiene que estar superándose todos los años, mes a mes, clase a clase ( 1668 – 1670 C )

*“que el Estado asuma responsabilidades de que los profesores puedan ser eh...el profesor pueda mejorar su calidad, a través de perfeccionamiento, pero no de esos perfeccionamientos parches que tú vas a la universidad y ves el gallo que te está dando el perfeccionamiento ni siquiera él tiene la película clara, a mi me consta los primeros perfeccionamientos para la reforma ni los profesores de la universidad tenían idea de adonde apuntaba el buque, sobre todo los profesores de matemáticas; entonces insisto que el perfeccionamiento sea una cosa que asuma el Estado, que el profesor tenga gratuidad en lo*

*que tiene que hacer pero mientras tanto así”( 141 – 149 A)*

*“me refiero a la evaluación que déjame decirte que no recibimos nada, ningún perfeccionamiento, igual que pasó con la Reforma no nos prepararon, el Estado debe responder, pero nada, en los documentos que entregaron no había ninguna orientación” (781 – 784 B)*

La demanda de perfeccionamiento, de perfeccionamiento gratuito, que se desprenden del discurso de algunos docentes estaría relacionada con la idea de un Estado benefactor, con carácter paternalista, protector y asistencialista, el cual desde la opinión de Javier Corvalán tendría las características de: *“un conjunto de prestaciones universales de servicios sociales, sobre el supuesto de que tal universalidad asegura el acceso y uso de servicios. Puede ser caracterizada con los principios de la gratuidad, universalidad y centralización-homogeneidad”*. (Corvalán, 2001:5). De lo anterior, se podría inferir que los docentes al demandar perfeccionamiento por parte del Estado estarían tomando una posición de dependencia frente a un agente externo que elabora y desarrolla la política organizativa de la educación consolidando así la sumisión y aceptación acrítica de las normas y contenidos. No obstante lo anterior, considero que en esta crítica y demanda hacia la entrega por parte del Estado de los cursos de perfeccionamiento, existirían a su vez esbozos de profesionalización, puesto que los docentes reconocen la importancia de perfeccionarse para mejorar la calidad de la educación y por tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, considero que el camino hacia la profesionalización, iría más allá de perfeccionar gratuitamente a los profesores y en tal sentido se hace necesario un replanteamiento de la labor cotidiana, valorando los procesos de autonomía y reconociendo que la labor docente ejerce un rol social, donde los docentes serían capaces de establecer procesos de reflexión pedagógica de su práctica y en su práctica. De este modo, sería importante que el profesor modifique las formas de vincularse con su labor pedagógica de tal modo que perfeccione su quehacer y tal como lo señala Ricardo Hevia es relevante que:

*“El docente genere conocimientos susceptibles de apoyar un accionar conciente y alternativo que favorezca una educación de calidad y*

*democrática. Esta producción de conocimiento realizada por profesores y profesoras debiera ser sistemática y rigurosa rescatando y superando el conocimiento del sentido común. La práctica cotidiana del docente se convertiría así en un objeto de estudio, y, por tanto, en una ocasión privilegiada de aprendizaje”. (Hevia et al., 1990:23)*

En este sentido, toda profesionalización en sí misma debería apuntar a la capacidad de poner en duda las maneras en que se articulan las formas de comprender y de actuar sobre la realidad por parte de los docentes, ya que los procesos de aprendizaje incluyen el pensar y el actuar. De este modo, el autor antes mencionado, propone que: *“la actitud de aprendizaje es una disposición de desarticular lo articulado para luego poder rearmarlo, en función de mejorar el vínculo con la realidad”*. (Hevia, et al., 1990:19) El aprendizaje así entendido apuntaría a la motivación intrínseca de los docentes para enfrentar los procesos de desarticulación, para lo cual sería necesario que estén las condiciones externas propicias para realizar dicha tarea. En tal sentido, la motivación interna según Deci, sería: *“la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales, para, de esa forma, buscar y dominar los desafíos máximos”*. (Deci, 1985, citado en Marshall, 2003:130)

Las competencias que los profesores estarían desarrollando tanto en su práctica cotidiana como en los perfeccionamientos que exigen, serían evaluadas en el Programa de Evaluación de Desempeño Docente. Sin embargo, del discurso de algunos profesores y profesoras evaluadas se distinguen ideas sobre la descontextualización en que se insertan las etapas evaluativas, donde señalan que esta Evaluación olvida considerar la realidad educativa cotidiana. En este sentido, los docentes plantean que tanto el Marco para La Buena Enseñanza como el Sistema de Evaluación de su desempeño deberían trascender la idea de una práctica descontextualizada y la mera medición con estándares fijos, de tal manera que la práctica sea mirada en función de los logros alcanzados en el contexto de la realidad socio-económica y educativa del curso que también participa en el proceso. Estos significados estarían expresados en los siguientes respaldos:

*“después nos exigen a nosotros que nos hagamos responsables de esa tremenda carga, y ellos de qué manera nos ayudan si por ejemplo, los papás*

*están cesantes y el cabro es mandado a trabajar. Cuántos de mis alumnos trabajan de chiquititos en el súper, de empaque o salen a pedir plata con los más chicos, eso sí que duele, ¿por qué se interesan por mejorar los resultados y no resuelven el tema de la pobreza? Bueno creo que me estoy descargando contigo, es que me da rabia tanta injusticia y tanto que ponen a los profesores en tela de juicio de su profesionalismo con la evaluación docente, no crees tú”. (2210 – 2217 H)*

*“No creo que la forma de evaluarnos está bien o es la mejor, porque tú puedes ver que miden cosas que son irreales no es un proceso se da una vez en un determinado momento y luego te entregan los resultados de una experiencia.” (1073 – 1075 C)*

Dado lo anterior, se desprende que los docentes esperan que se propicie un tipo de evaluación de acuerdo a la realidad en la que desempeñan su labor profesional y donde prime la valoración de las dimensiones de su quehacer pedagógico con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, cabe destacar que los docentes con estas críticas no estarían adoptando de manera inmediata esta Evaluación, sino que, por el contrario, se basan en su conocimiento profesional contextualizado en su realidad; lo que estarían haciendo es referirse a lo que es factible en su realidad específica. (Montecinos, 2003)

De lo anterior, se vislumbra que la Evaluación de Desempeño Docente no consideraría que la comunidad educativa suponga una pluralidad de personas relacionadas entre sí por un sistema de relaciones tejidas en orden a la búsqueda de un bien común. De este modo, del discurso de los docentes se puede inferir que dicho proceso evaluativo no contempla la existencia de personas distintas que aportan sus propias peculiaridades, características y posibilidades. Muy por el contrario, este sistema evaluativo, tendría características que involucra parámetros y criterios que no estarían considerando la realidad educativa propia de los docentes evaluados, sino por el contrario, se les estarían instrumentalizando para el logro de fines específicos y no en la búsqueda del bien común (Prieto, 2001b)

Como consecuencia de lo anterior, se estaría limitando al docente a una mera expresión de sujeto como instrumento operador de un sistema. En este sentido, las expresiones de crítica de los profesores y profesoras evaluadas, se traducen

en lo que Paulo Freire llamaría “*denuncia de una situación opresora*”, en la que el *oprimido* tiende a descubrirse y reflexionar como sujeto de su realidad. De lo anterior, se observa en el imaginario social de algunos docentes una posición crítica a los intentos del poder de la dominación por parte de lo que Freire llamaría *opresor*. De este modo, según el autor señala:

*“el poder no se agota en las esferas públicas y privadas constituidas por los gobiernos, las clases dirigentes y otros grupos dominantes. El poder es algo más ubicuo y se expresa en un abanico de espacios y esferas públicas de la oposición que tradicionalmente se han caracterizado por la ausencia de poder y, por consiguiente de cualquier forma de resistencia”.*  
(Freire, citado en Giroux, 1990:165)

En consonancia con lo planteado por Paulo Freire, en estas críticas a la descontextualización del Programa de Evaluación de Desempeño Docente, existiría un atisbo, aunque incipiente, del poder transformador hacia la resistencia orientada a la búsqueda del bien común en el quehacer educativo de los docentes.

De lo anterior se infiere en los significados de los docentes una posición crítica respecto a la Evaluación de Desempeño Docente la cual se da en un contexto sociocultural dominado por el sistema neoliberal. Si bien estas críticas apuntarían a una resistencia a ser evaluados por parte de los docentes, éstos estarían más bien en una postura de oposición, pues no se vislumbran significados que apunten a acciones orientadas por intereses emancipatorios, que orienten sus prácticas hacia la autonomía y responsabilidad a través de procesos de autorreflexión. (Habermas, 1972, citado en Grundy, 1998) Sin embargo, desde la visión de Paulo Freire al reconocer desde la “razón” la verdadera situación de la Evaluación, los profesores y profesoras se orientarían a una acción transformadora que posibilitaría la búsqueda de un cambio en la situación problematizada. Está presente la idea de una práctica social castigadora no sólo en evaluar la labor docente sino también en comparar los resultados que los alumnos pertenecientes a distintas modalidades educativas obtienen en las pruebas de conocimientos. Esto se estaría reflejando de alguna manera en las críticas y en algunas propuestas de transformación. Los siguientes elementos dan cuenta de ello:

*“tuve la oportunidad de trabajar durante muchos años en un colegio particular subvencionado muy diferente de la realidad que trabajo ahora, no voy a dar nombres porque no me gusta, entonces yo observaba y veía por ejemplo los alumnos tenían un perfil altísimo, los alumnos al ingresar les hacían un test psicológico, ahí los alumnos que entraban con un estudio psicológico, o sea ahí a los alumnos les hacían un estudio psicológico de la familia, a parte de las condiciones económicas, por supuesto que al seleccionar así los alumnos los resultados eran excelentes” (27 – 33 A)*

*“Los resultados de los particulares son mejores es obvio si los de la escuela italiana, aunque esté en Pedro Montt, no creo que tengan problemas de hambre, o pasen frío o sea ni siquiera muchos de los niños y jóvenes de los municipales tienen esperanzas porque no tienen opciones” (1706 – 1709 F)*

*“cuando te exigen resultados, en estas escuelas vulnerables, la realidad es distinta a la de los particulares tú empiezas a decir qué culpa tengo yo si no vino nunca a clases”. (826 - 827C)*

*“porque aquí se deberían medir otras cosas, es como si te dijeran a ti yo voy a llegar en cualquier momento y voy a evaluar lo que usted está haciendo en la clase, y ni siquiera con aviso para que tú prepares “las clases”, no, yo creo que para ser evaluado, debería venir alguien así pun de sopetón y que vea lo que tú haces, entiendes, para mí eso sería lo mejor que una excelente planificación, que una excelente clase filmada, por que eso todo lo arreglas, o sea yo creo que no hay profesor que sea evaluado que no prepare la cosa ¿entiendes? Que te preocupes de hacer la planificación, que a lo mejor es la planificación para el portafolio y nunca más lo hiciste”. (563 - 571B)*

*“la evaluación del profesor de aula debiera ser una evaluación de pares de director o de Unidad Técnica.*

*E.- Según lo que entiendo, ¿la evaluación tendría validez si la ejecutan personas de la misma escuela, (los colegas, el director y el UTP) y no personas externas a la escuela?*

*P.-Sí para mí eso es una buena evaluación, porque el director o la UTP te ha visto por años cómo trabajas, si cumples, si llegas a la hora,*

*si sacas adelante a los niños, si realmente eres una profesional, o solamente vienes a trabajar por la plata” (2178 – 2185 H)*

*“...debería ser voluntaria, porque hay quienes se oponen, el que quiere se evalúa, sería menos estresante ah... y ser al azar. Entonces, yo pienso que eso debería ser al azar que llegaran y se metieran a tu sala y que te digan ya a ver que te miraran un rato, que miraran el objetivo, el cuaderno de tus niños.” (1268 - 1276 D)*

De los anteriores respaldos, se visualizan críticas sustentadas en propuestas a la evaluación de su desempeño, las que están orientadas por un lado, a incorporar nuevos elementos a la Evaluación de su desempeño, pero también por otro, a la necesidad de participar más desde adentro en el Programa de Evaluación. En tal sentido, el elemento transversal que se visualiza en las críticas estaría aludiendo a un potencial transformador de los profesores y profesoras evaluados en que su posición se alejaría de aquella que los limita a simples reproductores de la cultura hegemónica. De este modo, según Henry Giroux (1990) los profesores como agentes transformativos de la educación, debieran desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. Esto implicaría el desarrollo de un lenguaje y apropiación de espacios, a partir de los problemas experimentados en la evaluación de su desempeño, particularmente en la medida en que están relacionados con las prácticas de su quehacer pedagógico.

A partir de este potencial transformador de los profesores y profesoras evaluadas, se hace necesario que para tengan los rasgos de una verdadera resistencia, se convenzan, tomen conciencia y se comprometan con el papel transformador que socialmente llevan implícito en su quehacer educativo. En tal sentido, Paulo Freire sostiene que es necesario que los *oprimidos* se comprometan en la lucha para transformar su posición de *oprimido* frente al *opresor*, a través del convencimiento como *sujetos* – y no como *objetos* – de su capacidad transformadora de la sociedad. Así también, este autor sostiene que es necesario que los docentes se inserten críticamente en la situación que les compromete, lo que para este estudio sería la Evaluación de su desempeño, con el fin de transformarse en pedagogos transformadores. (Freire, 2003)

Vinculado con lo anterior, en el discurso de algunos docentes se estaría dando cuenta, aunque de modo incipiente, de su capacidad de reaccionar frente a lo que el modelo hegemónico intenta imponerles como forma de opresión. Para superar esta posición de opresión Paulo Freire señala que es necesario: *“el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más”*. (Freire, 2003:26)

No obstante lo anterior, las propuestas que hacen los docentes a la Evaluación de su desempeño estarían orientadas a mantener una posición de técnicos de la educación, pues se puede inferir, desde sus discursos, que dichas críticas no apuntan a enriquecer la forma de vincularse con sus prácticas pedagógicas y menos a evaluar las mismas. En tal sentido, los docentes proponen por un lado incorporar nuevos elementos a la Evaluación y por otro las necesidades de mayor participación. Dicha postura, permite a su vez vislumbrar lo oculto, lo invisible, y que en el discurso de los docentes estaría relacionado con la mantención del estatus quo del rol docente técnico. (Pintos, 2004)

Finalmente, se vislumbra en el discurso de algunos docentes una suerte de disconformidad con el sistema bajo el cual se dio la Evaluación de su desempeño, lo que estaría siendo coherente con la visión de la Pedagogía Crítica, en términos del cuestionamiento de las estructuras del orden social neoliberal que afectan la vida de las escuelas. En el discurso docente se encuentran expresiones tales como:

*“primero que nada, darse cuenta que nosotros estamos trabajando con los niños más deprivados de la sociedad, ya eso es un hecho, por lo mismo esos niños necesitan atención diferente, ya ellos no necesitan... por que si tú te fijas tienden a culpar al profe de los resultados, pero no analizan otros factores, que los niños los traen a la escuela y es difícil pal profe lidiar con toda esa realidad y más encima hacer las mejores clases”*. (772 – 777 B)

*“en cambio estos niños uno trata que aprenda lo mismo y no, no se puede ellos tienen como un techito, no digo que todos sean así, pero están más deprivados socioculturalmente, preocupante”* (41 - 43 A)

De los anteriores respaldos, se vislumbra una posición crítica respecto de las condiciones socio-económicas y culturales del modelo neoliberal imperante, en el que se han impuesto criterios meritocráticos, fomentando así una cultura individualista donde prima la competitividad por sobre la solidaridad, donde bajo criterios economicistas se manifiestan abiertamente procesos de selección discriminatoria y jerarquización entre las personas y las instituciones. De esta manera, se estarían transmitiendo formas de relación social marcadas por la competencia a través del sistema educativo, quitándole a la educación su carácter de derecho social y subyugándose así a las demandas del mercado. Lo anterior, no es sino un reflejo de cómo la reproducción se inserta en la cultura escolar, donde los profesores “desaparecen” como sujetos humanos tendientes a la acción social, dentro de una escuela vista como fábrica “*con roles limitados por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista*”. (Giroux, 1983:2)

En el mismo sentido, en los significados que algunos docentes están construyendo en torno al proceso de Evaluación de su desempeño, se encuentran las imágenes e ideas relacionadas con el modelo económico que hay detrás del Programa de Evaluación. Según Pierre Bourdieu (citado en Giroux, 1983) las organizaciones educativas serían lugares “*relativamente autónomos que estarían influenciados indirectamente por instituciones económicas y políticas más poderosas*”. En tal sentido, en el discurso de los docentes se vislumbra que el actual sistema neoliberal estaría transgrediendo los derechos que poseen las personas a la transformación y al cambio social, generando con esto una cultura cada vez más individualista. En consonancia con esto, Pablo Gentili enfatiza que la Educación está influenciada por intereses y supuestos económicos, donde las instituciones educativas se rigen por las leyes del mercado. (Gentili, 1998) Por su parte, para Henry Giroux el poder funciona para legitimar las relaciones de dominio y subordinación en la esfera económica y en tal sentido el poder residiría en los grupos dominantes que aspirarían a reproducir las desigualdades de clase, manteniendo así el “equilibrio” de la cultura hegemónica.

## 7.2 Conclusiones

A partir del discurso docente producido en el presente estudio, es posible señalar que los núcleos de significados que poseen los profesores sobre la evaluación de su desempeño, estarían dando cuenta de una Visión Institucionalizada que cruza transversalmente sus significados, los cuales están siendo construidos principalmente desde las actitudes, ideas e imágenes vinculadas con los procesos evaluativos vividos y que a la vez expresan significados de la educación, de las relaciones que se establecen no sólo en lo pedagógico sino también en lo social crítico.

En tal sentido, los sentimientos que expresan a través del lenguaje, están hablando de reacciones emocionales cargadas principalmente de temor y amenaza ante el proceso evaluativo y a las consecuencias que éste pudiera tener. Estos sentimientos de amenaza se encuentran relacionados con el *poder de la teoría legítima* (Elliott, 1996; Carr, 1996), en este caso representada por el Marco para la Buena Enseñanza, cuyos criterios técnicos son la base para la Evaluación de Desempeño, los cuales son significados por algunos profesores como descontextualizados en relación con la complejidad de su realidad cotidiana. Por otro lado, las ideas que surgen del discurso docente están hablando preferentemente de las dificultades con las cuales se vieron enfrentados los profesores ante dicho proceso evaluativo. Estas dificultades son coherentes con las condiciones institucionales de la Escuela en Chile en términos de los aspectos organizativos, de las relaciones de poder entre los estamentos directivo y docente, donde se observa predominantemente estilos de liderazgo autoritario (Baltar, 2006), existiendo una considerable distancia entre la lógica administrativa y la pedagógica. (Cerdeña et al., 1994) Así también dentro de las imágenes, actitudes e ideas, se puede distinguir que el proceso de evaluación docente sería una imposición, un castigo, una ley a la que se debe acatar y así evitar ser sancionados. Desde tiempos inmemoriales, la capacidad de ejercer influencia y la posibilidad de efectuar algún tipo de cambio social siempre fueron consideradas como cualidades propias de las clases dominantes. Las líneas a seguir, las conductas o las formas correctas de pensar (e incluso de sentir), solamente podían concebirse viniendo desde las cúpulas del poder. Las consecuencias que acarrea el negarse a ser evaluado, limitan las posibilidades de ejercer influencia y cambio social, señalando el camino de la conformidad. Desde esta postura se niega toda posibilidad de una interacción social: un sector de la

sociedad propone y dispone, el otro debe conformarse o adaptarse de la manera que mejor pueda hacerlo. Toda conducta o pensamiento que no cumpla con las normas establecidas es signo de un mal funcionamiento del individuo o del grupo particular, no se considera como un mal general de la sociedad. Cualquier tipo de influencia, de iniciativa o propuesta de cambio, tiene un carácter unilateral y obedece a los intereses de la clase dominante puesto que de ahí proviene. Las relaciones entre los grupos que integran una sociedad funcionalista son asimétricas y las funciones principales de todas las instituciones basadas en esta modelo se concentran en legitimar el poder.

En contraste con esta postura tradicional, funcionalista, en su teoría genética Moscovici afirma que todo miembro de una sociedad, independientemente de su rango, puede ser tanto fuente como blanco de influencia. Para lograr esto, para que un individuo o una minoría puedan ejercer influencia y provoquen un cambio social, es necesario que ocurran ciertas condiciones especiales. Una primera y básica condición es existir como tales, es decir: *ser visibles* a nivel social, no basta con ser un individuo o grupo distinto, además de tener alguna característica, razón o convicción particular, se deben generar y proponer un conjunto de reglas específicas con estructuras sólidas y consistentes, que cumplan con criterios válidos de objetividad y sean innovadoras. Otra de las condiciones para provocar el cambio social y ejercer influencia es el estilo de vida, se debe ser persistente y actuar consecuentemente, no eludiendo el conflicto.

El análisis de los significados construidos respecto de la Evaluación de Desempeño Docente, fue desarrollado por medio de la construcción interpretativa de dos miradas que surgieron del discurso, dando cuenta de una Visión Institucionalizada Conformista y de Visión Institucionalizada Innovadora respecto del fenómeno en estudio. Si bien emergen estas dos miradas, predomina la Visión Institucionalizada Conformista, dando cuenta de cómo se naturaliza en las prácticas docentes el discurso de una ideología dominante que es validada como una autoridad externa que evalúa a los profesores.

Desde esta postura de aceptación, se desprendería también el grado de institucionalización del rol técnico y funcionario en la mayoría de los docentes de este estudio. La institucionalización de los significados se produce, desde la Teoría de las Representaciones Sociales por medio de una actividad colectiva de interpretación y de

construcción que produce un conocimiento cuyos contenidos cognoscitivos, afectivos y simbólicos juegan un rol primordial en cuanto a la manera de pensar y en lo que atañe a la acción de personas dentro de la vida cotidiana. (Elejabarrieta, 1995 en Ruiz, 2003) Según Ruiz, el fondo cultural común, la comunicación social e interpersonal y los mecanismos internos de anclaje y objetivación son las tres fuentes desde donde es posible construir representaciones sociales. Jodelett (1993, en Ruiz, 2003) enfatiza que, la caracterización de los contenidos está en íntima relación con las condiciones y contextos en que surgen las representaciones, con las formas de comunicación mediante las que circulan y con las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás, en este caso con la ideología dominante, la ideología neoliberal que trasciende al sistema educativo y que se impone, permeando nuestra sociedad. En tal sentido, la Evaluación de Desempeño Docente y la forma como está constituida, vendría siendo una manera más de reproducir el sistema hegemónico que impera en nuestra sociedad, donde confluyen particularmente aspectos ligados a la política y a la economía propios del modelo antes mencionado, en el cual la educación pública – en este caso municipal -, en la actualidad se desenvuelve bajo las leyes del mercado, con énfasis en una mirada que privilegia la eficacia, la eficiencia y la productividad respecto del quehacer docente. En este contexto, se comprende la funcionalidad reproductiva de un *rol asignado de carácter técnico*, que se va transformando paulatinamente en rol ideal o subjetivo (Núñez, 1990), en la medida que las características de libre mercado invaden también las condiciones laborales del trabajo docente, relevando la *identidad funcionaria* de los profesores y profesoras.

En concordancia con lo anterior, frente a la Evaluación de Desempeño Profesional, cada docente construye sus significados en torno a la aceptación u oposición de la misma; sin embargo, los significados que están siendo construidos colectivamente, hablarían en último término de la acomodación o conformismo respecto de dicha evaluación. (Giroux, 1983, 1992)

Es así como se distingue en esta Visión Institucionalizada la validación del discurso oficial de la Evaluación de Desempeño Docente basada en la búsqueda de la profesionalización de los profesores y profesoras con el fin de conseguir mejoras en sus prácticas pedagógicas, bajo una determinada definición de “profesionalidad”. La

condición de ser profesional es más que nada un proceso, es una posibilidad. En este proceso, la formación especializada es un requisito necesario pero no suficiente, ya que la definición profesional es más compleja y se manifiesta, en definitiva, a nivel de la práctica misma. (Núñez, 1990 citado en Baltar, 2005) En este sentido, Marcia Prieto concibe un verdadero profesional como un sujeto social, esencialmente reflexivo en términos de la comprensión de los procesos y prácticas sociales que ejerce y del impacto de ellos en la construcción de lo social. En palabras de esta autora, un profesional:

*“capaz de develar los intereses, supuestos y prácticas prevalecientes en el sistema social que le permitan dar forma a su experiencia cotidiana; que se plantea con conciencia de cambio e intenta romper con los procesos de transmisión de conocimientos acumulados, la intervención de la realidad y el cambio de las actuales condiciones a partir de la generación de nuevos códigos”*  
(Prieto, 1994:42-43)

Entonces, como se señala anteriormente, la propuesta está en mejorar la calidad de la educación y para ello el elemento visible es la Evaluación de Desempeño Docente. La concepción de calidad educativa presente en el discurso tanto del programa, en consonancia con el Marco Para la Buena Enseñanza, como de los profesores y profesoras de este estudio, corresponde a una *perspectiva modernizante y tecnocrática*. Desde esta mirada, que predomina en las políticas educativas mundiales en el contexto neoliberal, se concibe a los sujetos educativos como básicamente económicos, asignándole a la educación un papel central en el desarrollo económico y social de los países. Para estos efectos, se privilegia la medición de los resultados de la educación con la finalidad de ir adecuando los medios que, a la manera de los procesos industriales, favorezcan el logro de productos de “buena calidad”. Se asume el supuesto de que es posible medir con precisión y objetividad este producto acabado y que para incrementar el éxito en esos resultados sería suficiente mejorar los medios, los cuales influirían lineal y directamente sobre la calidad de los productos. Desde ahí, se destacan los conceptos de eficacia, eficiencia y productividad en relación con el papel de los docentes – considerados como medios – en la producción de aprendizajes en sus estudiantes que les permitan insertarse exitosamente en los procesos de desarrollo

económico y social de los países. (Assaél et al., 1993)

Vinculado con lo anterior, apelando al proceso de objetivación de las representaciones sociales, se puede desprender del discurso ideas que apuntan a mantener en los profesores la asunción de un rol funcionario y técnico que cumple con las exigencias y los requisitos mínimos de esta Evaluación de Desempeño Docente, que condiciona el hecho que los profesores conciban el cambio en sus prácticas en función de los resultados de la Evaluación. En tal sentido, el Programa de Evaluación de Desempeño vendría a constituir una estrategia de control, en el que a través de los distintos elementos que la constituyen, se esperaría que los docentes evidencien eficacia y eficiencia según los cánones establecidos por dicho sistema. Dado lo anterior, existiría una forma soterrada de control, por una parte, y de obediencia por otra; el control por parte de un organismo externo que es validado y se valida a nivel educacional y por otro lado, un profesor y profesora obediente a la experticia de éste, lo que estaría reflejando de algún modo pasividad en los docentes, característica de un posicionamiento como sujeto oprimido. (Freire, 2003) En tal sentido, se puede distinguir una forma de adaptación a la visión de mundo implícita en este Programa, que desde estos expertos se les impone a los docentes; y, por otra parte, esta adaptación es la validación del carácter de experto de un agente externo que evalúa sus prácticas pedagógicas. En tal situación, los profesores y profesoras estarían viviendo, por un lado, una suerte de *violencia simbólica* y, por otro, se estarían alejando aún más de la profesionalización. Por otro lado, la mayoría de los profesores de este estudio manifiestan ideas e imágenes favorables hacia la instancia de Evaluación señalándola como una prueba de la calidad de su trabajo. No obstante, al mismo tiempo en el discurso de algunos docentes se expresa la disconformidad con las características del instrumento que evalúa sus prácticas pedagógicas. Vinculado con lo anterior, aparece así un doble discurso de los docentes, el cual podría explicarse desde el marco de la Teoría de la Reproducción, donde los profesores y profesoras expresan disconformidad, realizan conductas de oposición, pero terminan reproduciendo el discurso dominante respecto de la necesidad de ser evaluados bajo criterios externos. Validan así las relaciones de poder hegemónico. En tal sentido, los docentes siguen al servicio de las demandas y exigencias externas, lo cual contribuye a continuar con la reproducción de la cultura dominante, inserta dentro del Sistema Neoliberal.

Dentro de este contexto de validación de control externo y experto, surge en los significados, la presencia del Marco para la Buena Enseñanza el cual vendría a constituir un elemento generador de acción y convicción, validado en los significados de los docentes. En tal sentido, los docentes aceptan el Marco para la Buena Enseñanza como instrumento regulador de su práctica y desde ahí definen la identidad docente, las metodologías de trabajo, perpetuando la identidad docente técnica que primó a lo largo de los discursos de esta investigación.

Un elemento que se desprende de la mayoría de los discursos de los profesores y profesoras de este estudio, acerca de la evaluación de su desempeño profesional es la oposición señalada como queja frente a diversas etapas y elementos del programa evaluativo. Dentro de este contexto, el solo hecho de que los profesores actualmente tomen posición y manifiesten quejas respecto del sistema de Evaluación, es en sí mismo un potencial de emancipación que, si bien se muestra incipiente, no debería ser descalificado, ya que estaría dando cuenta de atisbos de resistencia frente a las relaciones de poder que se generan al interior de los procesos del sistema educativo y, en particular, en esta instancia evaluativa. (Giroux, 1992). Como señala este autor, no es conveniente descartar este tipo de conducta de oposición dándolas por perdidas en términos de su eventual transformación en focos de resistencia. Haría falta que los profesores vivieran procesos de toma de conciencia crítica respecto de las relaciones de poder, que viven en su contexto profesional, vinculándolas con los fenómenos y fuerzas sociales más amplias que se encuentran teñidas por elementos estructurales e ideológicos propios del neoliberalismo.

En tal sentido, emerge de los datos de este estudio la importancia que se le otorga al hecho de reflexionar críticamente respecto de las finalidades de la Educación vinculadas con el contexto macrosocial. Históricamente se ha llegado a concebir la Educación como parte de la cultura y toda acción educativa como una de las dimensiones de la acción cultural, y ha sido significada de diversas maneras. Por un lado, como una acción masificadora y bajo las condiciones sociales de dominación cumpliría un papel de mantención del statu quo. Por el contrario, la Educación también puede ser entendida como un proceso dialéctico y como resultado de la praxis de

agentes sociales históricamente condicionados, por lo cual la acción educativa vendría a ser un quehacer esencialmente problematizante, en el que se relativizan las nociones de verdad y de conocimiento. Desde esta perspectiva, la Educación cumpliría con la finalidad de socializar el conocimiento históricamente acumulado y contribuir a la formación ética y política de los sujetos, formando ciudadanos a través de la “*construcción de prácticas educativas que favorezcan procesos de humanización y de reapropiación de la capacidad de pensamiento crítico*”. (Meira, 2005: 1-2)

A partir de los datos producidos, destacan los planteamientos de Paulo Freire (1994), en términos de que educadores y educadoras estarían reproduciendo las condiciones de un contexto de relaciones sociales verticales, en el que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad y crítica, debiendo quedar estos docentes en una posición sumisa. Por lo mismo, se vuelve necesaria una postura más crítica y participativa por parte de los docentes, quienes deberían partir asumir su derecho de tener voz y de decidir sobre su práctica educativa, con el fin de construir un quehacer pedagógico autónomo y responsable. Por ende, deberían tomar conciencia del poder que ellos tienen para producir cambios que permitan transformar los procesos sociales, en este caso el sistema de evaluación de su desempeño. Para lo anterior, se requiere que las quejas que se expresan en el discurso docente de este estudio, puedan trascender el posicionamiento desde un rol técnico y funcionario, en el cual la crítica permanece centrada en aspectos y momentos determinados del proceso que están viviendo sin reflexionar en torno a las vinculaciones de estos procesos con las estructuras y fuerzas sociales más amplias. En tal sentido, es importante que los docentes resignifiquen el rol asumido ante la Evaluación de Desempeño, para así relacionarse críticamente con su práctica a fin de comprender los marcos de referencia que dan sentido a su labor, orientándose a la construcción de una identidad docente profesional en los términos señalados por Marcia Prieto.

En concordancia con lo anterior, y en relación con el discurso docente que valida el Marco para la Buena Enseñanza, emerge la necesidad de que los profesores y profesoras evaluados, reflexionen críticamente en torno a las maneras cómo han estado concibiendo la noción de *calidad de la educación*, desde una lógica instrumental que evalúa los procesos que se dan en los sujetos con una mirada producto-medios, inviable en el ámbito de lo humano. De hecho, los procesos de aprendizaje tanto de

estudiantes como de profesores implican situaciones altamente complejas y diversas, donde no existe una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje. Entonces, si los estudiantes no aprenden, esto no sería un mero problema de los métodos de enseñanza vistos como medios.

*"En el aprendizaje están comprometidos las subjetividades, los elementos culturales de la escuela y de los alumnos, el tipo de relación pedagógica, etc. Los procesos de aprendizaje no pueden ser absolutamente medibles, programables ni controlables. Necesitan ser comprendidos sistemáticamente en toda su diversidad y complejidad."* (Assaél et al., 1993:3)

En este mismo sentido, el discurso docente producido en este estudio incluye elaboraciones bajo la forma de quejas respecto de la no consideración de su realidad cotidiana, al menos no en toda su complejidad y diversidad, durante las actividades evaluativas vividas.

A partir de lo anterior, se releva la importancia de resignificar la mirada en torno a la calidad de la educación hacia perspectivas que trasciendan lo tecnocrático, en las cuales se conciba *"al sujeto educativo no sólo como un sujeto económico sino que también como un sujeto social que pueda incorporarse activamente no sólo a los procesos de desarrollo sino que también a los de transformación."* (Assaél et al., 1993:3). Esta mirada a la calidad de la educación requiere reflexiones en torno a los ideales de sociedad deseada, y en función de este tipo de sociedad, definir los valores y qué tipo de relaciones sociales se quiere transmitir a través de la educación. A partir de estas reflexiones, elevar la calidad de los procesos educativos implicaría transformar a la educación como un todo, tanto medios como fines, en pro *"de favorecer procesos de aprendizaje que vayan construyendo sujetos críticos y reflexivos, capaces de relacionarse de manera distinto con el conocimiento, con la capacidad de comprender, explicar y criticar su realidad, con la capacidad de buscar y crear caminos, con la posibilidad de ir más allá de los límites impuestos"*. (Assaél et al., 1993:3)

Si bien es cierto, en este estudio predominan Representaciones Sociales cuyos

significados apuntan a una identidad docente principalmente técnica, desde la Visión Institucionalizada Innovadora, emergen señalamientos en torno a la descontextualización y al trabajo docente solitario durante estos procesos de Evaluación de su desempeño. Estos significados podrían llegar a ser un punto de partida central y base para el diálogo pedagógico y el análisis crítico de la identidad docente que se ha estado construyendo, en un trabajo orientado al develamiento ideológico en aras de sus posibilidades de genuina profesionalización. En palabras de Domingo Bazán, este profesional tendría que estar en condiciones de:

*“[...] ponderar los pro y los contra de cada acción humana, articulando la tradición y el cambio, lo instrumental y lo valórico. Sobre todo, tal sello formativo debe apuntar a formar personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo, esto es, el cambio referido a la modificación del sentido que se atribuye a las cosas. Supone formar pedagogos preparados para diseñar y evaluar intervenciones que de modo intencional modifiquen una realidad social, acción que es gestada desde el diálogo y la participación, (y no como la intromisión de un experto en un grupo social carente de saberes especializados)”. (Bazán, 2002: 55)*

Concordando con lo anterior, Henry Giroux postula la necesidad de que los profesores y profesoras se conviertan en *intelectuales transformativos*, considerando los establecimientos educacionales como esferas públicas democráticas dedicados a potenciar el desarrollo de las personas y de la sociedad. En este sentido, el autor concibe a las escuelas más que como extensiones del lugar de trabajo o al servicio de la economía de mercado, como lugares públicos donde se aprende los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para vivir en una auténtica democracia. Así, se releva el diálogo interpersonal e interestamental como condición necesaria para transformar los sujetos educativos – tanto profesores como estudiantes – en agentes sociales. En palabras de Henry Giroux:

*[...] los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como*

*fuera de las escuelas. Paralelamente han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico”. (Giroux, 1990:178)*

En los significados de los profesores y profesoras de este estudio, también emergen como elemento constituyente aquellas ideas relacionadas con sugerencias respecto de la implementación del Programa de Evaluación de Desempeño Docente. Estas ideas estarían dando cuenta de un cuestionamiento a la carencia de instancias de diálogo y participación de los diversos agentes sociales involucrados: los profesores, los estudiantes y los evaluadores. En este sentido, es posible vislumbrar en este discurso esbozos de un posicionamiento potencialmente como *intelectuales transformativos*.

Vinculado de alguna manera con lo anterior, emergen desde la Visión Institucionalizada Innovadora, elaboraciones que cuestionan la mirada economicista que estaría permeando el discurso educativo y, en este caso, el Programa de Evaluación de Desempeño Docente. Estos cuestionamientos, si bien de una manera tenue, revelan las relaciones entre este Programa y la estructura e ideología neoliberal. En la presente investigación, esta visión innovadora contiene los significados de una minoría activa anómica, que pese a sus oposiciones no logra transformar sus prácticas educativas en procesos de cambio, en procesos de emancipación. En este sentido, *“una visión innovadora de la evaluación y desde una mirada más amplia, de la educación, se refiere a la aspiración cuestionadora y emancipatoria de construir nuevos sentidos éticos y nuevas formas de vida para alcanzar una sociedad más justa y más buena, ideal moderno aún no alcanzado”*. (Bazán, 2002: 57)

En síntesis, una evaluación que intenta mejorar la calidad de la Educación, debería ir más allá de intentar detectar las capacidades y habilidades instrumentales de los docentes, orientándose a una instancia donde los docentes logren identificar la forma cómo se están relacionando con el mundo, resignificando la Evaluación de su desempeño hacia una noción que supone entender el sentido de la praxis en función de un proyecto personal y social que está en permanente construcción. Una práctica

docente emancipatoria requiere un profesional capaz de repensar su propia realidad, dialogar con la metacognición de algunos teóricos en coherencia con la práctica reflexiva de su propia labor educativa. “Hay que existir y ser activo” (Moscovici, S. 1996, Pág. 121)

### **7.3 Líneas de Investigación**

Como posibles líneas de investigación a partir de Las Representaciones Sociales de los profesores y profesoras evaluadas con la finalidad de profundizar en el fenómeno de la Evaluación de Desempeño Docente y que se constituyan como investigaciones complementarias, se plantean las siguientes temáticas:

- Profundizar en las bases ideológicas de la Evaluación de Desempeño Docente, bajo la modalidad de una investigación documental.
- Indagar en la construcción de sujeto que está implícita en el Programa de Evaluación de Desempeño Docente, desde una modalidad de investigación documental y/o a partir de los discursos de agentes sociales que detentan el poder en este Programa.
- Explorar las significaciones de los docentes directivos respecto del Programa de Evaluación de Desempeño Docente.
- Indagar en el posicionamiento de los docentes respecto de la relación que establecen con el Colegio de Profesores. Para comprender este fenómeno sería interesante explorar los significados que los docentes construyen respecto de esta entidad gremial y de qué manera establecen las relaciones con ella.
- Profundizar en los significados respecto de la identidad profesional a partir de la producción de discursos docentes.
- Comprender el discurso docente en torno al sentido y a las finalidades de la Educación.

#### **7.4 Propuestas de Intervención**

En relación con lo anterior, es posible plantear algunas líneas generales de trabajo desde la Psicología Educacional vinculadas con los hallazgos de este estudio, que apunten a:

- Potenciar el trabajo reflexivo-profesional de los docentes a nivel de los establecimientos educacionales, a través de acciones psico-socio-educativas que releven su condición de agentes sociales con poder de transformación de la sociedad.
- Contribuir al fortalecimiento del rol profesional, social y político del Colegio de Profesores a través de acciones al interior de su estructura en relación con las dinámicas relacionales que allí se construyen.
- Fortalecer el trabajo pedagógico interestamental que incluya espacios de reflexión y crítica por parte de docentes de aula y directivos con la finalidad de acercar las lógicas administrativa y pedagógica en aras del mejoramiento de las relaciones profesionales y, en definitiva, de la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.
- Contribuir a la creación de espacios de participación entre los docentes que faciliten la implementación de una pedagogía sociocrítica.

Las sugerencias anteriores podrían llevarse a cabo bajo diversas modalidades metodológicas, dentro de un posicionamiento basado en intereses práctico-emancipatorios (Habermas, citado en Grudy, 1998) que favorezca la transformación educativa y social. En este sentido, la propuesta apunta a metodologías tales como los talleres de educadores (Hevia et al., 1990; Cerda et al., 1994), la investigación-acción participativa o colaborativa, la investigación protagónica (Hevia et al., 1990), etc., modalidades coherentes con dichos intereses y concordantes con una identidad de psicólogo educacional crítico.

## RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es un estudio exploratorio inserto en las áreas de la Psicología Social y la Psicología Educacional, cuyo objetivo central es Conocer las Representaciones Sociales de la Evaluación de Desempeño Docente que poseen Profesores Evaluados de Educación General Básica pertenecientes a Establecimientos Municipalizados de la Comuna de Valparaíso.

Para conocer las Representaciones Sociales de la Evaluación de Desempeño Docente se ha empleado la metodología cualitativa, cuya producción de los datos se realizó a través de la entrevista en profundidad. Se realizaron 9 entrevistas a partir de las cuales se categorizó la información en una matriz de codificación. A partir de los datos producidos fue posible construir una Visión Institucionalizada de la Evaluación de Desempeño Docente, la que tiene relación con los significados más arraigados que se encuentran en la realidad social de los profesores evaluados. Esta visión institucionalizada puede ser concebida como forma de Representaciones Sociales que operan en los profesores al relacionarse con el programa evaluativo y se divide en dos visiones: Visión Institucionalizada Conformista y Visión Institucionalizada Innovadora, cada una de ellas presenta singularidades que las diferencian entre sí, aunque en ambas se observan significados propios de una identidad docente predominantemente técnica.

La *Visión Institucionalizada Conformista*, es la que emerge con mayor recurrencia en el discurso de los docentes y guarda relación con el discurso docente caracterizado principalmente por una validación sin mayor cuestionamiento de la

existencia del Programa de Evaluación y desde un posicionamiento marcado por una identidad docente técnica – funcionaria. Por otro lado, y en menor medida, surge la *Visión institucionalizada Innovadora* a la existencia del Programa de Evaluación y al contexto educativo actual que influye en sus prácticas pedagógicas, con la presencia en el discurso docente de conductas de oposición que se valoran, desde la Teoría Crítica de la Educación, por su posible transformación hacia procesos reflexivos sobre el Programa de Evaluación de Desempeño y el sistema educacional en general.

Finalmente, al recoger los elementos que se desprenden del discurso producido en esta investigación, se podría inferir que la mirada institucionalizada con ribetes de conformidad y de oposición. Es en esta dualidad en la que se ve enfrentado el docente donde emerge la presencia de cuestionamientos y críticas al Programa de Evaluación de Desempeño, y donde surge su voz como sujeto partícipe con derecho a opinar y a descubrirse reflexivamente, lo que estaría dando indicios de que en la construcción histórica de estos significados, existiría la esperanza de promover un cambio al actual sistema de educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Abric, Jean Claude Metodología de Recolección de las Representaciones sociales. En Practiques Sociales Representations. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001) Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán, México, 1994-

Ahumada, P. Evaluación de la Eficiencia Docente, Aproximaciones, Indicadores, Concordancias, Procedimientos. Universidad Católica de Valparaíso: Organización de los Estados Americanos. Chile, 1992.

Araya, S. Las representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Costa Rica, 2002. Extraído el 25 de mayo de 2008 en el sitio web <http://www.flacso.or.cr/cuaderno127-129,0.html>

Asún, D. Capítulo 14 “Influencia de las minorías, Dimensiones psicosociales de las minorías activas”. Psicología Social, 2002, en Morales, J. et al, Buenos Aires. Editorial Pearson Educación, 2002.

Assaél, J y Col. (Editores) (Julio, 1993) ¿Qué Entendemos por Calidad de la Educación? Boletín N°18 TED. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE

Baeza, M. (1999). Metodologías Cualitativas en la Investigación Social y Tratamiento Analítico de Entrevistas. Revista de Ciencias Sociales Sociedad Hoy, Año 2, Vol.2 – 3

Baeza, M. (2003) Los Caminos Invisibles de la Realidad Social: Ensayo de Sociología Profunda Sobre los Imaginarios Sociales. Santiago: RIL Editores

Banchs, M. (1986) Concepto de Representaciones Sociales. Análisis Comparativo. Revista Costarricense de psicología (89) 27-40

Banchs, M. (1988) Cognición Social y Representación Social. Revista de psicología de El Salvador, VII, (30) 361- 371.

Banchs, M. (1990) Las Representaciones Sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En Jiménez, D. (coord.) aportes críticos a la Psicología en Latinoamérica. México: Universidad de Guadalajara.

Banz, C. (2004) El Rol del Psicólogo Educacional en Tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución. Universidad UNIACC. Santiago.

Bazán, D. (2002) Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. En Freire, P. (2002), Revista de Pedagogía Crítica, Año 1, N°1, Noviembre 2002

Berger, P. Luckmann, T. (1991) La Construcción Social de la Realidad. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Bertoglia, L. (Editor) (2002) La Interacción Profesor-Alumno. Una Visión desde los Procesos Atribucionales. En Revista Psicoperspectivas. Facultad de Filosofía y Educación. PUCV. Vol. 1. Pág. 65-82

Bourdieu, P. (1992). El Oficio del Sociólogo. México: Siglo Veintiuno

Brunner, J. (2007) Comentarios personales en torno al proyecto que sustituye la LOCE. Columna de opinión publicada en la sección Artes y Letras del diario EL Mercurio, 3 de junio de 2007

Canales, M. (2006). Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios. Santiago, Chile.LOM

Carretero, A. (2001). Imaginario Social y Crítica Ideológica: Una Perspectiva para la Comprensión de la Legitimación del Orden Social. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Carretero, A. (2001). Imaginarios Sociales y Crítica Ideológica: Una Perspectiva para la Comprensión de la Legitimación del Orden Social. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Casassus, J. (2003). La Escuela y la (Des) Igualdad. Santiago: LOM

Castells, M. et al. (1994) Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona: Paidós

Castro, F. et al. (2004). Currículum y Evaluación. Texto Guía. Chillán: Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales de la Educación.

Cautivo, L. (3 de Enero, 2006) Dirigente Gremial encargada del Departamento Regional de Educación. Trascripción entrevista sobre Proceso de Evaluación de Desempeño Docente. Colegio de Profesores de Valparaíso.

Ceirano, V. (2002). Las representaciones sociales de la pobreza. Una metodología para su estudio. Disponible en: [www.cholonautas.edu.pe](http://www.cholonautas.edu.pe)

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2005). Evaluación Docente. Centro de Documentación. Santiago

Cerda A.M. et al. (1991) El Sistema Escolar y la Profesión Docente. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2005). Antecedentes que Avalan el Rechazo a la Evaluación Docente. Centro de Documentación, Santiago.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2005). Congreso Curricular del Colegio de Profesores de Chile. Documento Base de Discusión. Centro de Documentación, Santiago.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (Marzo, 2006) Declaración Pública: Resultados de la Evaluación de Desempeño Docente. Santiago

(Junio, 2000) La Complejidad de las Políticas de Evaluación de Desempeño Docente.  
Revista Docencia N° 10, año III. Colegio de Profesores A.G. Pág. 51 – 58

Cox, C. (Editor) (2003) Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar en Chile. Santiago: Universitaria.

Chadwick, C. et al. Evaluación Formativa para el Docente. Paidós, Educador, 1991.

De la Cuadra, F. (2005). Reestructuración Capitalista, Equidad y Consolidación Democrática en Chile. Revista Online de la Universidad Bolivariana de Chile, índice N° 4, vol. 1, pág. 5. Extraído el 10 de Enero del 2008 en el sitio web <http://www.revistapolis.cl>

Díaz, E. et al (2005) Representaciones Sociales de lo Psicosocial en Orientadores pertenecientes a Liceos Vulnerables de la Provincia de Valparaíso. Seminario de Título Presentado a la Facultad de Medicina para optar al Título de Psicólogo y al Grado de Licenciado en Psicología.

Elliot, Jhon, 1996 Representaciones Sociales Teorías y Métodos de Investigación.

Escobar, P (Mayo, 2006) Chile: El Deterioro en la Calidad del Empleo Docente. En Revista Docencia. Año XI N° 28. Colegio de Profesores A.G. Pág: 65 – 67

Espínola, V. (1991) Descentralización del Sistema Escolar en Chile. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Farr, R. (1984) Las Representaciones Sociales. En Moscovici, Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales. Editorial Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

Festinger&Katz (1993) La Investigación en Ciencias Sociales: Sugerencias para la Presentación de Proyectos de Investigación. Obtenido en el sitio web [www.ciruelo.uninorte.com](http://www.ciruelo.uninorte.com)

- Foucault, M. (1991). Microfísica del Poder. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Freire, P. (2002), Revista de Pedagogía Crítica, Año 1, N°1, Noviembre 2002
- Freire, P. (2003) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- García – Huidobro, J. E. (Editor) (1999). Visión en Conjunto. La Reforma Educacional Chilena. En La Reforma Educacional Chilena (7 – 46) Madrid: Popular
- Gentili, P. (1990). El Consenso de Washington y la Crisis de la Educación en América Latina. Santiago: Archipiélago.
- Giroux, H. (1983) Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: Un Análisis Crítico. Revista Educacional Harvard N° 3
- Giroux, H. (1990) Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Madrid: Paidós
- Giroux, H (1992) Teoría y Resistencia en Educación. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hevia, R et al. (1990) Talleres de Educación Democrática. Cuadernos de Apoyo para los participantes de Talleres. Santiago: PIIE.
- Hevia, R. (Editor) (2003) La Educación en Chile, Hoy. Santiago: Universidad Diego Portales. (Noviembre, 1997) La Interacción Psicología-Educación: Una Mirada desde la Reforma Educacional. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Central.
- Ibáñez,T. (1988) Ideologías de la Vida Cotidiana. Barcelona, España, Sendai.
- Ibáñez,T. (1994) La Construcción del Conocimiento desde una Perspectiva Socioconstruccionista. En Montero M. (coord.) Conocimiento, realidad e ideología. Caracas, Venezuela. AVEPSO.
- Jodelet. D (1984) La Representación Social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (1984) Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social

y Problemas Sociales. Editorial Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.

Krause, M. (1998) La reconstrucción de la estructura Interna de las Representaciones Sociales a través de un análisis cualitativo descriptivo y relacional. En Memorias de la IV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. La Era de la Psicología Social. México, Francia. Universidad Autónoma Metropolitana Leps- Ehes.

López, A. (2002) Metodología de la Investigación. Universidad de Playa Ancha. Dirección de programas Especiales y Asistencia Técnica.

Marcel, M. (2005) ¿Cómo se financia la Educación en Chile? Gobierno de Chile. Estudios de Finanzas Públicas , Diciembre, 2005.  
\_Extraído el 04/2/10 en el sitio web: <http://www.dipres.cl>

Marchesi, A. y Martín, E. (1998) Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio, Madrid: Alianza Editorial.

Marshall (2003) Motivación y Emoción. México: Mc Graw Hill.

Maturana, H. (1997) La Objetividad. Un Argumento para Obligar Santiago: Lumen.

Melillo, M. Psicología Escolar, Compromiso Político y Transformación Social: Algunas Posibilidades de Intervención en Instituciones Educativas. Unesp. Brasil.

Mella, O. (Mayo, 2003) La Necesaria Reforma de la Reforma Educativa. Revista Umbral 2000. Año VI, N° 12. Pág. 1-15. Extraído el 16 de Febrero del 2006 en el sitio web <http://www.reduc.cl>

Ministerio de Educación (1999) Profesores para el siglo XXI. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes. Centro de Documentación.

Ministerio de Educación (2003). Marco Para la Buena Enseñanza. Santiago: CPEIP.

Montecinos, C (2003) Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo en Revista Psicoperspectivas PUCV. Vol. 2 Facultad de Filosofía y Educación. Pág.:105-

128.

Moscovici, S. (1979) Teoría de las Representaciones Sociales. Paidós, Barcelona, España.

Moscovici, S. (1984) Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales. Editorial Piados, Barcelona, Buenos Aires, México.

Moscovici, S. (1984) Psicología de las Minorías Activas. México, editorial Morata.

Muñoz, X. (2004) Desarrollo Profesional o una Praxis Reflexiva: Un Saber y un Discurso Especializado. En Revista Electrónica Diálogos Educativos, N° 7. Año 4 Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.

Myers, D. (2000) Psicología Social. Mc Graw Hill: Colombia

Núñez, I. (1999). Breve Historia de la Profesión Docente en Chile. Extraído el 24 de Enero del 2006 en el sitio web [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Historia\\_Profesion\\_Docente\\_Chile.doc](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Historia_Profesion_Docente_Chile.doc)

Pintos, J. L. (2000). Construyendo Realidad (es): Los Imaginarios Sociales. Extraído el 10 de Noviembre del 2005 en el sitio web: <http://www.usc.es/jlpintos/>

Pintos, J. L. (2004). Comunicación, Construcción de Realidad e Imaginarios Sociales. Extraído el 10 de Noviembre del 2005 en el sitio web <http://www.usc.es/jlpintos/>

Prieto, M. (2001,a) La Investigación en el Aula. ¿Una tarea posible? Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Prieto, M. (2001, b) Mejorando la Calidad de la Educación. Hacia una Resignificación de la Escuela. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Reyes, G. (2005). Presidente Comunal Colegio de Profesores A.G.  
Entrevista sobre Proceso de Evaluación de Desempeño Docente. Colegio de Profesores

de Valparaíso.

Resultados del SIMCE y Calidad de la Educación Chilena. Extraído el 4/2/10 en el sitio web [www.simce.cl](http://www.simce.cl)

Resultados del Proceso de Evaluación Docente 2005. Extraído el 28 de Marzo del 2006 en el sitio web: <http://www.docentemas.cl>

Ritzer, G. (1997) Teoría Sociológica Contemporánea. México: McGraw-Hill.

Riveros, J. (1999) “Educación y Exclusión en América Latina”: Reforma en Tiempos de Globalización. Buenos Aires:

Rodríguez, F. (1998) La Formación Inicial de los Maestros en la Actualidad: Historia de una Inconsecuencia en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 1 N° 1. Universidad Santiago de Compostela.

Ruiz, J. () Representaciones Sociales, Teoría y Métodos de Investigación

Sandoval, C (1997) Sueños y Sudores en la vida Cotidiana de Trabajadores y trabajadoras de la Maquila y la Construcción . San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Sandoval, J. (2004) Representación, Discursividad y Acción Situada: Introducción Crítica a la Psicología Social del Conocimiento. Valparaíso, editorial Edeval.

Sampieri, R. et al. (1998) Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill  
Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente. Documento extraído el 5 de Diciembre del 2005 en el sitio web: <http://www.docentemas.cl>

Schulmeyer, A. Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina1 Extraído el 10 de octubre de 2007 en el sitio web <http://www.usc.es/jlpintos/>

Soto, F. (2000). Historia de la Educación Chilena. Santiago: CPEIP

Tiana, Alejandro (1999) La evaluación y la calidad dos cuestiones de discusión. Ensayo publicado en la Revista Políticas Públicas en Educación, vol.7 N° 22 año 1999.

Torres, R. M. (Junio, 1999) Reformas y Docentes: Un Desencuentro Crónico. En Revista Docencia. Año III, N° 10. Colegio de Profesores A.G. Pág: 4 – 19

Valdés H. 1995. Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza primaria. Tesis presentada en opción al título de Máster en Investigación Educativa. La Habana,

Valdés Héctor. Revista Desafío Escolar. Año 1, Vol. 1. Mayo- Junio de 1997. Artículo: “De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación”, México.

Valles, M. S. (2000). Diseños y Estrategias Metodológicas en los Estudios Cualitativos. En Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. (69 – 105) Madrid: Síntesis Sociología.

## ANEXOS

