

<https://doi.org/10.1590/198053145792>

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN CHILE: PERCEPCIÓN DE PROFESORES MAL EVALUADOS

Alejandro Sepúlveda Obreque^I
 Claudio Hernández-Mosqueira^{II}
 Sebastián Peña-Troncoso^{III}
 Maura Angelica Troyano Agredo^{IV}
 Margarita Opazo Salvatierra^V

Resumen

Este estudio se vincula con la evaluación docente. Su objetivo fue determinar los factores que, según los docentes de educación básica de la comuna de Osorno, incidieron en el resultado de su evaluación docente los años 2015 y 2016. Se aplicó una entrevista escrita con preguntas abiertas a profesores mal evaluados. Entre los resultados se pudo constatar que la forma operativa de enfrentar la evaluación fue individual, sin el apoyo de pares ni de asesorías. Tuvieron escaso tiempo para la preparación. Asumen exceso de confianza, reflejada en que dieron poca importancia al proceso. Reconocen sentir una profunda decepción, inseguridad, acompañada de sentimientos de frustración, mezcla de emociones acentuada por la deslealtad con la que actuaron sus colegas. Declaran que no recibieron apoyo ni comprensión frente a los malos resultados, actitud que, en su opinión, constituye la carga emocional más negativa de este proceso de evaluación.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • DESEMPEÑO DOCENTE • EDUCACIÓN BASICA • CHILE

EVALUATION OF TEACHER PERFORMANCE IN CHILE: PERCEPTION OF POORLY EVALUATED TEACHERS

Abstract

This study is linked to teacher evaluation. Its objective was to determine the factors that, according to teachers of basic education in the municipality of Osorno, affected the outcome of their teacher assessment 2015 and 2016. A written interview with open questions was applied to poorly evaluated teachers. Among the results, it was found that the operational way of dealing with the evaluation was individual, without the support of peers or consultants. They had little time for preparation. They assume an excess of confidence, reflected in the fact that they gave little importance to the process. They recognize feeling a deep disappointment, insecurity, accompanied by feelings of frustration, a mixture of emotions accentuated by the disloyalty with which their colleagues acted. They state that they did not receive support or understanding in the face of poor results, an attitude that, in their opinion, constitutes the most negative emotional burden of this evaluation process.

EDUCATION EVALUATION • TEACHING PERFORMANCE • BASIC EDUCATION • CHILE

^I Universidad de los Lagos, Osorno, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-5033-8400>; asepulve@ulagos.cl

^{II} Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, Puerto Montt, Chile / Grupo de investigación AFYSE, Universidad Adventista de Chile; <https://orcid.org/0000-0001-9392-2319>; claudio.hernandez@ulagos.cl

^{III} Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile; Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>; seba988@hotmail.com

^{IV} Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile; <https://orcid.org/0000-0003-0266-2553>; angelicatroyanoa@gmail.com

^V Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-1385-3104>; mopazos@upla.cl

ÉVALUATION DU RENDEMENT DES ENSEIGNANTS AU CHILI: PERCEPTION DE PROFESSEURS MAL ÉVALUÉS

Résumé

Cette étude sur l'évaluation des enseignants avait pour objectif de déterminer les facteurs que, selon les professeurs d'enseignement obligatoire de la commune d'Osorno au Chili, avaient affecté les résultats de leur évaluation en 2015 et 2016. Les enseignants mal évalués ont répondu par écrit à un questionnaire composé de questions ouvertes. Les résultats ont permis de constater que la forme opérationnelle adoptée par les enseignants pour réagir à l'évaluation était d'ordre individuel, aucun soutien de leur pairs ou des évaluateurs. Il est vrai qu'ils n'ont disposé que de peu de temps pour se préparer. Ils assument avoir fait preuve d'un excès de confiance en raison du manque d'importance qu'ils avaient accordé au processus évaluatif. Ils admettent leur profonde déception, leur sentiment d'insécurité, de frustration un mélange d'émotions, aggravé par la perception de la déloyauté de leurs collègues. Ils ont déclaré n'avoir reçu aucun soutien et compréhension face à leurs mauvais résultats, attitude que selon eux, a suscité la charge émotionnelle la plus négative de tout le processus d'évaluation.

**ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION • PERFORMANCE DE L'ENSEIGNEMENT •
ÉDUCATION DE BASE • CHILE**

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO CHILE: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES MAL AVALIADOS

Resumo

Este estudo está ligado à avaliação docente. Seu objetivo foi determinar os fatores que, de acordo com os professores do ensino básico da comuna de Osorno, incidiram no resultado de sua avaliação docente em 2015 e 2016. Foi aplicada uma entrevista escrita com perguntas abertas a professores mal avaliados. Entre os resultados foi possível constatar que a forma operacional de enfrentar a avaliação foi individual, sem o apoio de pares nem de assessorias. Eles tiveram pouco tempo para a preparação, bem como excesso de confiança, em função de terem dado pouca importância ao processo. Reconhecem sentir profunda decepção e insegurança, acompanhadas por sentimentos de frustração e uma mistura de emoções acentuada pela deslealdade com a qual seus colegas agiram. Declararam que não receberam apoio nem compreensão no tocante aos maus resultados, atitude que, em sua opinião, constitui a carga emocional mais negativa desse processo de avaliação.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • DESEMPENHO DOCENTE • EDUCAÇÃO BÁSICA • CHILE

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE ES UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS profesionales de la educación que ejercen como docente de aula. Su origen se remonta al 25 de junio del año 2003 producto de un acuerdo tripartito, suscrito por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile, cuando se aprueba la Ley n. 19.961 (CHILE, 2004a). El acuerdo tuvo como propósito fortalecer la profesión docente, valorando las fortalezas y la superación de las debilidades de los profesores, con el fin de obtener más calidad en el aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma se pretende incentivar y promover el fortalecimiento de la práctica docente, permitiendo que se cuente con más y mejores herramientas para ofrecer una educación de calidad a los niños y niñas (ARELLANO; CERDA, 2006).

El Ministerio de Educación de Chile es el responsable de la evaluación docente a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Para su ejecución, el MINEDUC solicita la asesoría técnica del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC). En este centro se constituye el equipo docente responsable del proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos. Llevándose a cabo, también, estudios pilotos y análisis estadísticos vinculados con la evaluación docente (MANZI; FLOTTTS, 2007).

El desempeño docente es evaluado cada cuatro años. En la eventualidad de obtener el profesor una evaluación insatisfactoria es evaluado/a al año siguiente, y si obtiene un resultado básico, deberá ser evaluado nuevamente en un periodo de

dos años. Las comunas a las que pertenecen estos docentes reciben recursos con los cuales deben implementar Planes de Superación Profesional (PSP), tendientes a mejorar las debilidades constatadas en la evaluación del desempeño docente (MANZI; FLOTTS, 2007).

Para evaluar el proceso de la evaluación docente se utiliza la Ley n. 19.961 (2004b), mediante cuatro instrumentos que recogen información de su práctica: un portafolio, la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos. Específicamente los instrumentos son:

1. Diseño e implementación de una unidad pedagógica.
2. Evaluación final de la unidad pedagógica.
3. Reflexión sobre su quehacer docente.
4. Filmación de una clase.

Una vez finalizada la evaluación, el docente obtiene un resultado final que corresponde a una de las siguientes categorías del reglamento sobre evaluación docente, 2004:

- Desempeño destacado: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado.
- Desempeño competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente.
- Desempeño básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
- Desempeño insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente. Se incluyen quienes se negaron (por diversas causas) a rendir esta evaluación (p. 5).

EVIDENCIAS INTERNACIONALES

Desde los antecedentes internacionales, diferentes países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austria, Escocia y Francia han concentrado su esfuerzo en definir criterios para el desempeño profesional, como elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente (VAILLANT, 2016), sin diferir mucho de la realidad chilena, entorno a poder elevar la calidad de la docencia.

Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos alude a dos aspectos básicamente: mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza, y obtener datos para tomar decisiones respecto de la docencia, ya sea para incremento salarial, capacitación o promoción (MURILLO, 2007).

En América Latina, se han realizado varios esfuerzos para definir la docencia efectiva a partir del desarrollo de perfiles docentes en varios países (ARREGUI; DÍAZ; HUNT, 1996; VAILLANT; ROSSEL, 2006). En esta línea, las

propuestas apuntan a establecer avances curriculares que permitan impactar en el desempeño docente. Autores como Vaillant y Rossel (2006), mencionan cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Si bien son interesantes los diferentes campos de intervención que señalan los autores anteriores, es importante poder considerar otros elementos que permitan tener una perspectiva más general del desempeño docente. Así como también hacer un seguimiento de los efectos a nivel de aula, que origina el mal desempeño de los docentes, y abordar la percepción del desempeño en el aula de docentes destacados, como una manera de identificar buenas prácticas y los factores que favorecen la calidad educativa.

PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL (PSP)

En el contexto de la evaluación docente, los Planes de Superación Profesional están regidos por el Decreto n° 192, de 2004 (CHILE, 2004c) que reglamenta la Evaluación Docente y que la define como: “Conjunto de acciones de formación docente, diseñadas y ejecutadas de conformidad a este reglamento, dirigidas a favorecer la superación de las debilidades profesionales que evidencien los docentes con nivel de desempeño Básico o Insatisfactorio” (p. 17).

Las directrices de los PSP son de que, a nivel comunal, se promuevan espacios de desarrollo profesional que posibiliten a los docentes aprendizaje auténtico y/o fortalecimiento de los conocimientos, habilidades y destrezas declaradas en el Marco para la Buena Enseñanza, lo que redunde en el mejoramiento de sus prácticas docentes.

El fin último de los PSP es que los docentes dispongan, de manera permanente y creciente, de más y mejores herramientas profesionales que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA PROBLEMA

La evaluación del desempeño docente la deben rendir, de manera obligatoria, todos los profesores del sistema municipal. Este proceso, según los profesores, es muy demandante de trabajo, rechazado por muchos, temido por varios, sin legitimidad, no considera el contexto, angustiante, más de alguno(a) sucumbió llegando al médico (TORNERO, 2009).

Estas observaciones se podrían considerar como un presagio por los resultados obtenidos, ya que cada año un porcentaje de profesores que fluctúa entre un 30% y 35% es categorizado con desempeño docente básico e insatisfactorio (CHILE, 2016). Cifra no menor que incluye, también, a docentes que se rehúsan a participar en la evaluación docente, cuando le corresponde realizarla. Estos resultados, que son preocupantes, nos llevan a preguntarnos: ¿A qué factores causales atribuyen los profesores de educación básica, mal evaluados, el resultado de su evaluación docente? ¿Qué nivel de compromiso y tiempo dedicaron a su proceso

de evaluación de desempeño docente? ¿Qué tipo de emociones experimentó al conocer los resultados de su evaluación? Cuando vuelva a rendir la evaluación docente, ¿cuál(es) será(n) los puntos que debe considerar para mejorar sus resultados? Estas y otras preguntas orientan el presente estudio.

Entorno a nuestro objeto de estudio, los profesores son una fuente representativa de información muy importante en el conocimiento profundo de lo que ocurre en el aula. Desde esta mirada, nos parece relevante intervenir en un ámbito que, generalmente, no se considera en la mejora y toma de decisiones en el ámbito educacional.

En razón de los antecedentes y de la problemática expuesta, se planteó como objetivo interpretar cuáles fueron los factores que, según los docentes de educación básica de la comuna de Osorno, tuvieron incidencia en su resultado de la evaluación docente de los años 2015 y 2016, y en qué medida este resultado obtenido se corresponde con su desempeño docente.

MÉTODOS

Esta investigación es de carácter cualitativo con un diseño fenomenológico. De este modo, en palabras de Husserl (1967), el sujeto realiza una reflexión de la objetividad del saber desde la realidad de la evaluación docente, pero a su vez se crea una conciencia del contexto en el que fue aplicado y desarrollado el instrumento y los efectos que pudieran darse en este transcurso, convirtiendo la evaluación en un proceso evaluativo de tiempo, sujetos y acciones.

Por ello, para comprender el proceso, sujeto y acciones, se realizó un estudio de caso, a fin de profundizar en las experiencias de los actores involucrados y de acuerdo a Stake (1998), cuando se estudia un caso en un grupo, ello permite identificar la particularidad en la profundidad de la situación como sistema integrado de percepciones en cuanto a la evaluación docente.

PARTICIPANTES

El estudio se realizó con profesores que se sometieron a la evaluación de su desempeño docente en la comuna de Osorno, los años 2015 y 2016. Estos fueron 550 (CHILE, 2016). El 15% de ellos fue evaluado con desempeño destacado. En cambio el 25% fue evaluado como básico e insuficiente. Para efecto de la investigación, participaron 112 profesores mal evaluados en ese periodo, lo que representa un 82%. Mayoritariamente, docentes que trabajan en el primer y segundo ciclo de básica, educación diferencial y parvularia.

El tipo de muestra de profesores/as fue no probabilística con carácter accidental (LABARCA, 2001). Esto significa que participaron todos los docentes mal evaluados, excepto aquellos que, por alguna razón justificada, no participaron en el Plan de Superación Profesional.

De acuerdo a Krejcie y Morgan (1970), el tamaño de la muestra ofrece las garantías para asegurar que los resultados son representativos de la población.

INSTRUMENTO

Se optó como instrumento para la recolección de la información la Encuesta, la que fue aplicada al momento de iniciar los cursos de Superación Profesional. Este instrumento estuvo constituido por ocho preguntas de estructura abierta. Los ámbitos temáticos del instrumento fueron: factores a que atribuyen los resultado; Nivel de compromiso y tiempo dedicado a su proceso de evaluación docente; Emociones experimentadas al conocer los resultados de su evaluación; Actitud(es) o comportamiento(s) que tuvieron los colegas al enterarse de sus resultados; Aspectos que debe considerar para mejorar su evaluación docente; Correspondencia entre la evaluación obtenida y su desempeño en el aula y problemas que tuvo que enfrentaren el desarrollo de su evaluación docente.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para estimar qué tan válida era la Encuesta se utilizó el juicio de experto (HYRKÄS, 2003). Se siguió a Skjong y Wentworht (2001), quienes proponen para la selección de los jueces los criterios de: Experiencia en validación de instrumentos, estudios, producción académica, ser reconocido por sus pares como experto cualificado, disponibilidad y motivación para participar.

En relación a la cantidad de jueces, se consideró lo planteado por (MC GARTLAND *et al.*, 2003), que sugieren un rango de 2 (dos) hasta 20 (veinte) expertos. El instrumento fue validado por tres expertos. Los pasos para la validación fueron:

1. Definir el método y la finalidad del juicio de expertos,
2. Se opta por un método de agregados individuales. Cada experto realiza la valoración de la Encuesta de forma individual y se analizan los resultados para incorporar las sugerencias de cambio y mejora en el instrumento.
3. Selección de los expertos. Se tuvo en cuenta los siguientes criterios:
 - a. Experto en el área de evaluación.
 - b. Experto en métodos de investigación.
 - c. Experto en diseño y construcción de Encuestas.
4. Guía de validación: A los jueces se les entregó una guía de validación que consideraba los criterios preestablecidos: Claridad y precisión de la pregunta; Estructura del instrumento: gramática y sintaxis; Extensión del instrumento y número de preguntas; Orden lógico de las preguntas, entre otras.
5. Informe de los expertos: Documentos con las observaciones y sugerencias.
6. Diseño de planillas: recoger las observaciones de los expertos para ordenar, depurar y resumir la información entregada por los jueces.
7. Análisis de las observaciones: Se valoran las respuestas de los jueces y la concordancia entre ellos.
8. Incorporación de las modificaciones al instrumento definitivo:

Se constata que las observaciones y puntuaciones hechas por los expertos se distribuyen en la categoría de bueno. Hubo observaciones de forma más que de fondo, las que fueron aceptadas e incorporadas.

TRABAJO DE CAMPO

Se invita a los docentes que participan del Plan de Superación Profesional a una reunión ampliada, donde se comunica el propósito del estudio, la necesidad de conocer su opinión sobre su evaluación docente, la importancia de la veracidad de sus respuestas, el compromiso de hacer llegar los resultados a la autoridad para buscar alternativas de mejora a las situaciones que se plantearán, siempre y cuando nos otorguen su consentimiento para aplicar la Encuesta.

Se dejó claro el carácter anónimo de los datos aportados y la libertad que tenían para responder a las preguntas. Una vez creado un ambiente de confianza se administró el instrumento a todos los docentes que se encontraban en la sala.

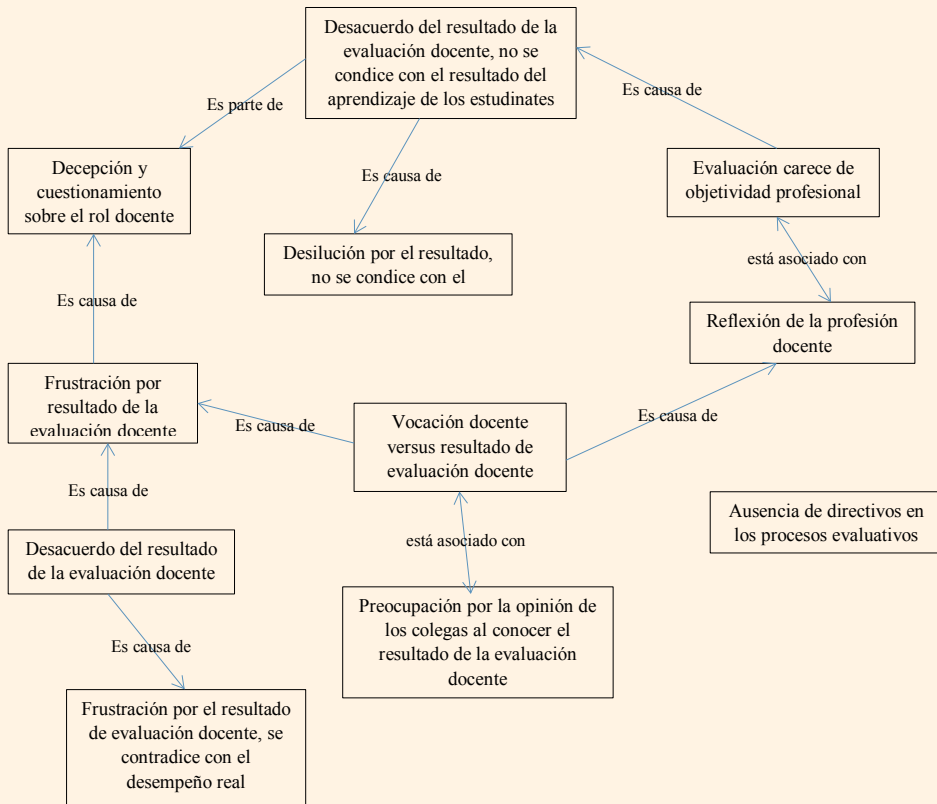
El tiempo utilizado para responder la Encuesta fue de una hora aproximadamente. Finalizado el periodo de campo, se inició una labor de sistematización, categorización y tabulación de los datos e información obtenida.

ANÁLISIS EMPLEADO

Tras un análisis minucioso de la información, a través del programa ATLAS TI 7.0 pudimos realizar un análisis de discurso para cada una de las respuestas de los profesores entrevistados, por medio de la categorización, la cual facilita ordenar conceptualmente los sucesos que son aplicables a una misma temática, puesto que una categoría contiene un significado o diferentes tipos de significados y que pueden ser situaciones o contextos, actividades o acontecimientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias y procesos (OSSES *et al.*, 2006). Se realizó una codificación selectiva de conceptos (una o más palabras) las cuales pueden ser repetidas y formar un modelo común de respuestas, permitiendo minimizar el conjunto inicial de categorías a partir del análisis intensivo de las relaciones entre la categoría central y el resto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

FIGURA 1
EMOCIONES EXPERIMENTADAS AL CONOCER LOS RESULTADOS

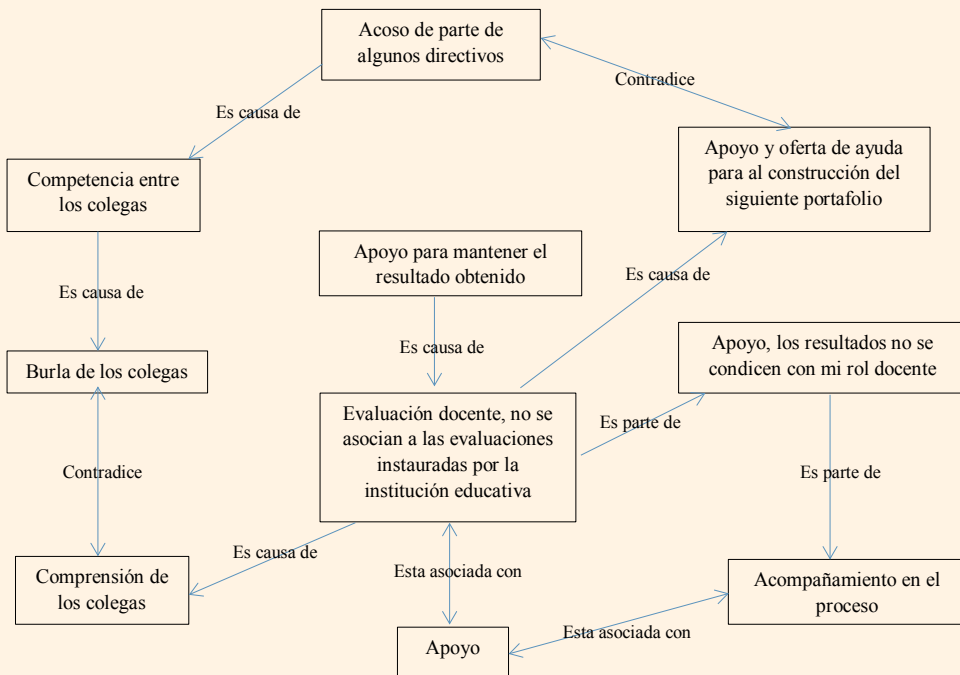


Fuente: Elaboración de los autores.

Las sensaciones que puede experimentar un docente cuando se enfrenta a una evaluación que está acotada a resultados y experiencias de aprendizaje centrado en el estudiante pueden ocasionar frustraciones, que contradicen el desempeño real que tiene el educando y las experiencias de aprendizaje que ha propiciado en sus estudiantes. En palabras de Schön (1998), la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto entre la perspectiva técnica y la gestión de la problemática del aula escolar. Por tanto la preocupación constante del educador sobre la opinión de los colegas al conocer el resultado de la evaluación docente puede ocasionar decepción y cuestionamiento sobre el rol docente. Para ello necesitan del apoyo de sus pares y del centro educacional, por lo que la retroalimentación de aquellos que ya se presentaron a este proceso podría hacer que compartieran su experiencia; tal alcance generaría una sensación de bienestar y tranquilidad ante un proceso de medición altamente subjetivo, que generaría un estado de estrés en el profesor y su entorno (HERNÁNDEZ, 2002). En consecuencia, el proceso de enseñanza se ve permeabilizado por estas situaciones, lo que genera como

resultado una dificultad del aprendizaje de los estudiantes; entonces, a mayor bienestar del docente, más eficaz será la influencia en los niveles de logro de sus educandos (BAKER *et al.*, 2010). Si bien la política pública busca mejorar los estándares en los procesos educativos, la diversidad de instrumentos que se aplican dejan de lado competencias como la de transmitir el conocimiento desde modelos empáticos y asociados a los ambientes de aprendizaje creados por los docentes, área que queda fuera de los instrumentos técnicos; por ello sería ideal viabilizar la posibilidad de adecuar este apartado junto a otras mediciones que incluyan un enfoque de evaluación más amplio.

FIGURA 2
EVALUACIÓN DOCENTE: APOYO DEL COLEGIO Y PARES

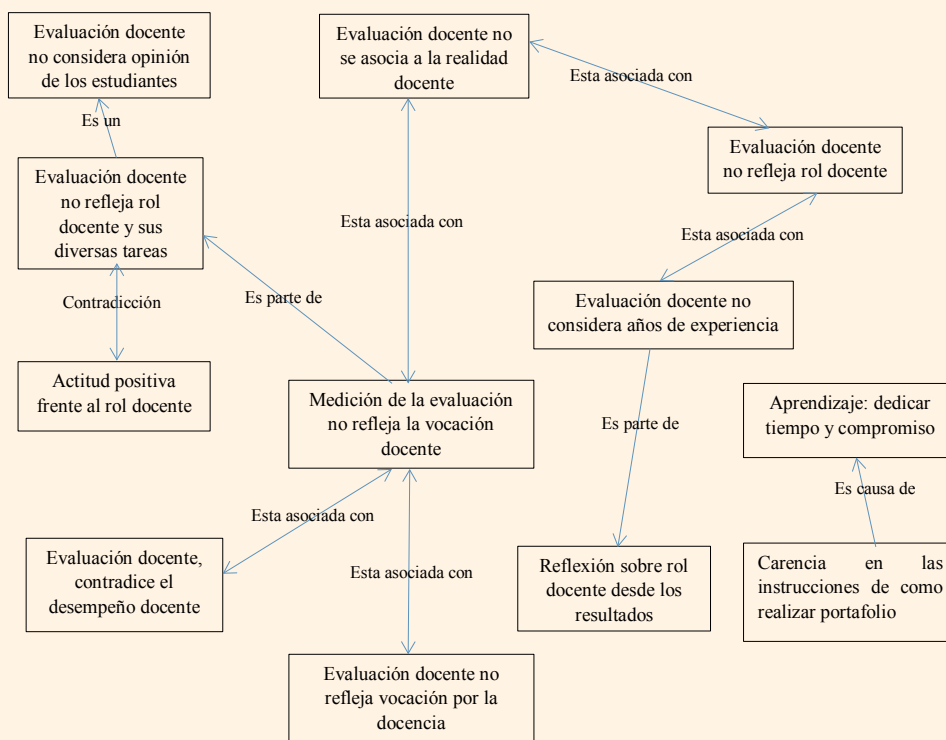


Fuente: Elaboración de los autores.

Actualmente los procesos evaluativos estandarizan las competencias de los profesores desde parámetros psicométricos (MUÑIZ, 2017), dejando de lado los coercitivos o en común acuerdo, para convertirse en un proceso que forma parte de las políticas públicas. No obstante, las mediciones concentran su estructura en los resultados, pero dejan de lado el apoyo y acompañamiento del docente, situaciones que lo orillan a presentarse a esta evaluación solo para cumplir con las estructuras requeridas por el Estado, y los centros educacionales que buscan la excelencia docente. Al invisibilizar las experiencias docentes implementadas en el aula escolar, las evaluaciones de la política de Estado no se asocian a las evaluaciones instauradas por las instituciones educativas, que tienen como propósito identificar las estrategias de aprendizaje que aplica el profesor en la sala de clase (MATAMOROS, 2016). Entonces la reflexión que realiza el docente

en cuanto a los resultados y el acompañamiento que realiza el centro escolar es que no son bidireccionales sino opuestos, puesto que el primero busca la excelencia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el segundo mide la estrategia e instrumentos sin considerar el resultado de esta estrategia en los educandos (SCHÖN, 1998).

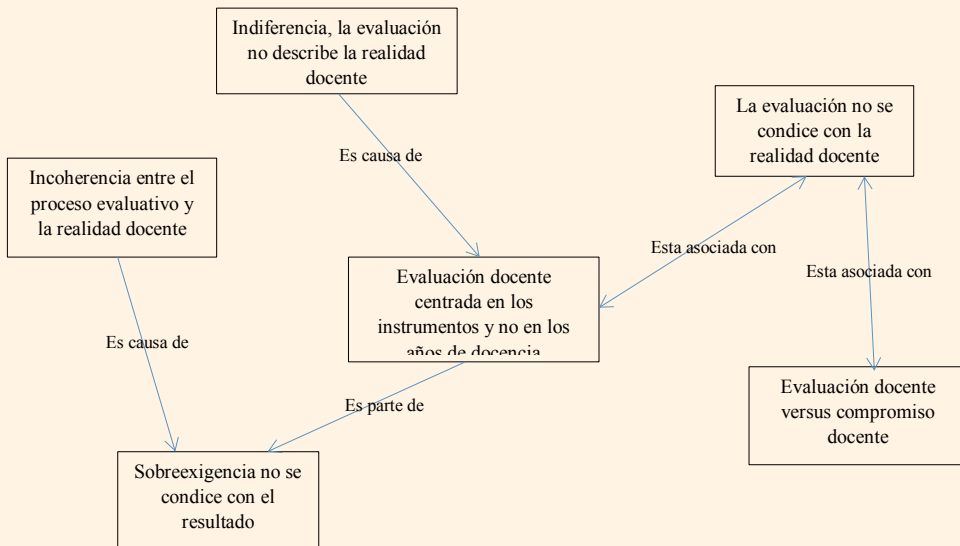
FIGURA 3
EVALUACIÓN DOCENTE: REALIDADES NO CERCANAS A LA PROFESIÓN DOCENTE



Fuente: Elaboración de los autores.

El dominio sobre el uso del portafolio y la forma como debe ser diseñado es una de las tensiones a las que se enfrenta el profesor cuando se prepara para ser evaluado. Por lo tanto deben dedicar tiempo a la búsqueda de información y bibliografía que les oriente sobre la diversidad que existe en su elaboración. En ocasionesta evaluación es discordante con el rol docente, y para algunos no considera la experiencia o logros de años anteriores. Por tanto, como afirma Martínez (2013): “La enseñanza y la práctica docente constituyen en sí mismas constructos complejos y multidimensionales”. Que dejan de lado la reflexión sobre el rol docente, desde los resultados.

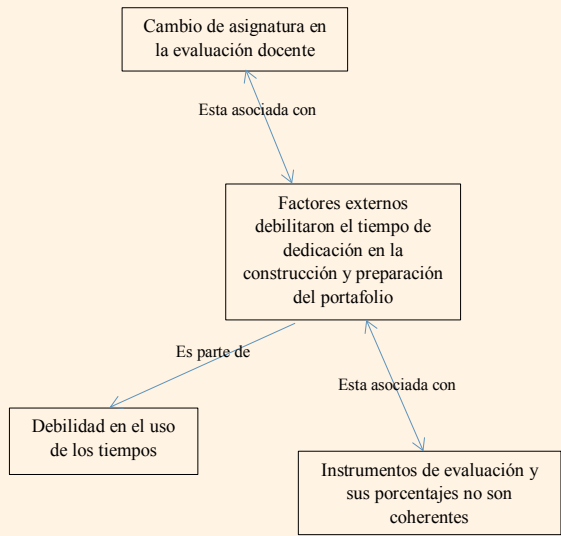
FIGURA 4
EVALUACIÓN VERSUS REFLEXIÓN DOCENTE



Fuente: Elaboración de los autores.

La reflexión hacia las evaluaciones del desempeño docente desde el discurso de los profesores está modelada para ser un instrumento que mide desde la apreciación subjetiva de un otro, que en ocasiones tiene proceso diferentes y que por lo tanto contamina la realidad de lo que el profesor desarrolla al momento de ser evaluado (JORNET, 2012). Ello provoca una discordancia entre la realidad docente y el compromiso docente. Estructurándose en acciones sistémicas cacofónicas entre los resultados y la exigencia en los centros educacionales, tales circunstancias amputan las posibilidades de una reflexión sobre el rol docente y la práctica docente (DEWEY *et al.*, 1989). Por lo tanto la evaluación debería ser de carácter multidimensional y mantener una coherencia entre la realidad del aula escolar y los instrumentos de medición aplicados, a fin de que sea asumida por las instituciones como una posibilidad para potenciar el proceso de mejora de las estrategias de enseñanza y no la asociación al control del desempeño docente (RUEDA, 2010). Es así como la reflexión puede ser posible, dejando sentir al docente que más que medirlo es evidenciar sus características destacables en el proceso de enseñanza y que éstas a su vez pueden ser replicadas y aprendidas por sus pares, dando paso a una diversidad de estrategias didácticas de acuerdo a los contextos y perfiles del docente y estudiante.

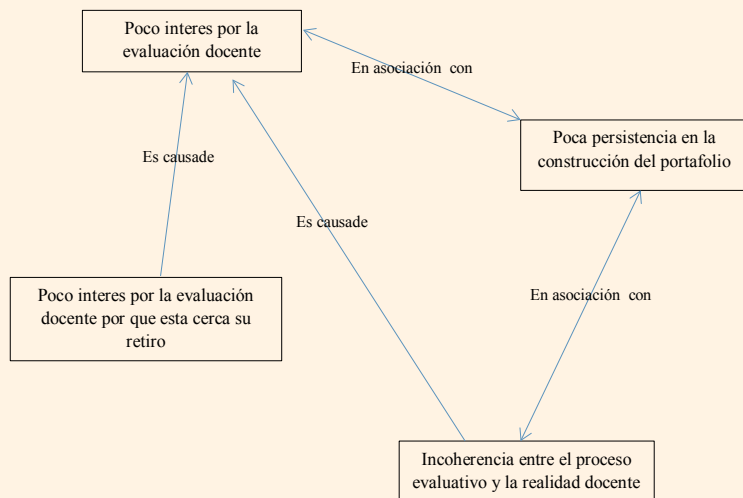
FIGURA 5
FACTORES EXTERNOS



Fuente: Elaboración de los autores.

Las variables emergentes al momento de realizar o prepararse para una evaluación docente generan una brecha entre la realidad y los años de experiencia académica, pues se entiende que este proceso de medición identifica en el hacer docente los aciertos y desaciertos, con el propósito de canalizar, estimular y realizar los alcances respectivos. Pero a su vez, su logro mayor es el de validar la calidad del desempeño en el aula escolar (PARRA; CORREA; ZULETA, 2001). Sin embargo, algunos profesores manifestaron en las entrevistas que fueron evaluados en asignaturas que no eran de su especialidad, lo que los obligó a desempeñarse en áreas en las cuales no tenían una vasta experiencia; tales circunstancias no fueron consideradas dentro de la amplia posibilidad de circunstancias emergentes que suscitan al momento de ser evaluados. De igual manera hay un manifiesto en la debilidad de los tiempos, ya que la presentación de un sujeto nuevo en la sala de clase generó inquietud en los educandos, ocasionando algunos ápices de distracción durante el desarrollo de la clase. Por ello la tradicionalidad de los instrumentos evaluativos debe ser reflexionada y adecuada a los nuevos contextos y características de aprendizaje que se están instaurando en la sala escolar (VAILLANT, 2016).

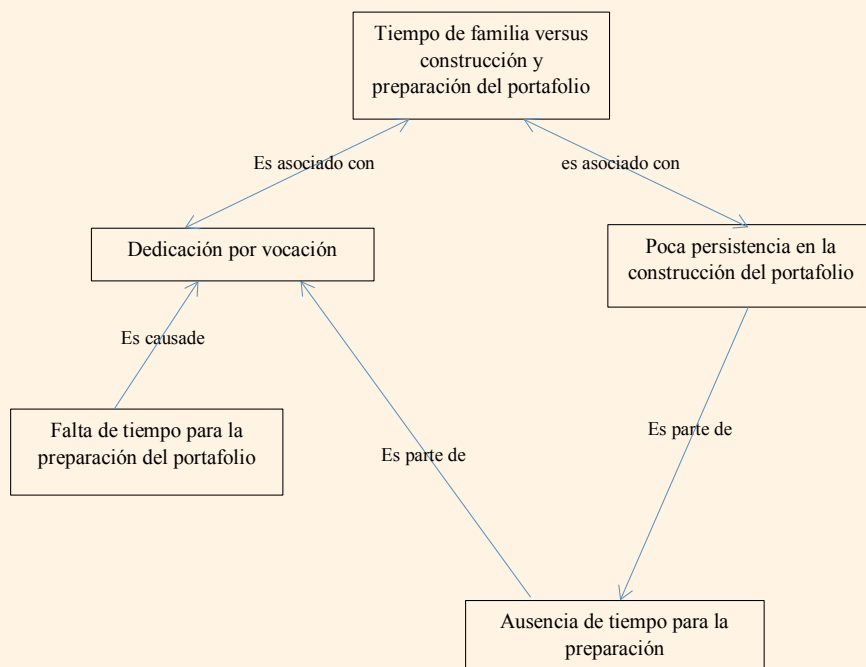
FIGURA 6
FACTORES QUE ATRIBUYEN MALOS RESULTADOS



Fuente: Elaboración de los autores.

El reconocimiento por parte de los docentes de la debilidad que tienen al construir un portafolio y luego la estrategia para el óptimo desarrollo de una clase, en ocasiones disfraza la realidad de una sala, creando una incoherencia entre el proceso evaluativo y la realidad docente, ya que manifiestan poco interés en la evaluación docente y en algunos casos a ello se suma la cercanía al retiro de la labor docente. Por lo que el interés que se proyecta es mínimo. Pero cabe destacar que la ausencia de capacitaciones u orientaciones sobre cómo afrontar la evaluación docente propicia estados de estrés que están acompañados del poco tiempo para la preparación, por tanto se convierte en una “concepción de realidad que no es la imagen real que existe del sujeto, sino aquella prediseñada para un momento preciso” (EDWARDS, 1995). Por tanto los bajos resultados pueden estar asociados a que los momentos evaluativos no están considerados como la trayectoria sino como un “insitu” que puede ser afectado por factores externos (cambio de asignatura, estado de ánimo de los estudiantes, presencia de un sujeto no identificado por los estudiantes).

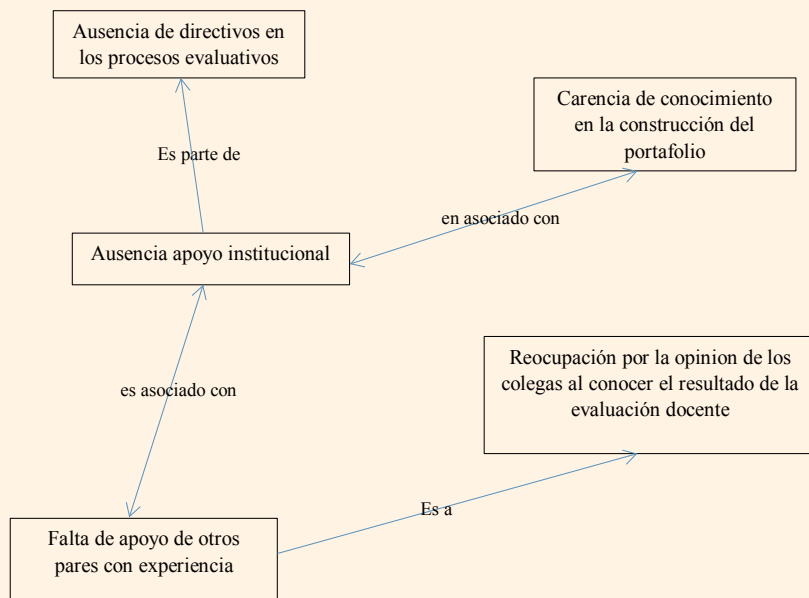
FIGURA 7
NIVEL DE COMPROMISO



Fuente: Elaboración de los autores.

La ausencia de tiempo adicional para la construcción y preparación del portafolio incrementa en los docentes la necesidad de buscar asesorías externas y otros espacios. Ello aparta los vínculos pedagógicos y deja en el telón la realidad no cierta sobre un ideal de “docente destacado”, aislando esa construcción dinámica emergente de aquellos que ejercen la docencia por vocación por una realidad construida y situada en parámetros de medición (GYSLING, 2017). Así, la identidad del docente no está en coherencia con lo vivenciado en la cotidianidad. Por ello el nivel de compromiso está asociado al entusiasmo ausente que tienen los docentes, aunque algunos profesores manifestaron que el tiempo dedicado fue el tiempo restado a horario de familia, reflejando así una vocación por la docencia.

FIGURA 8
OPINIÓN DE LOS PARES SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE



Fuente: Elaboración de los autores.

La ausencia de apoyo de los directivos en las evaluaciones docentes es una constante en las experiencias narradas por los profesores, ya que consideran que si bien la evaluación docente da un estatus al sujeto y a la institución educativa, el apoyo que tienen de la misma es carente. De igual manera el silencio intencionado de aquellos pares que ya se han presentado está creando una cultura de silencio y egoísmo al momento de facilitar u orientar ayuda a quienes se están preparando para presentarse; en ocasiones esta situación es tensa, hay atávicos temores sobre la preocupación por la opinión de los colegas al conocer el resultado, y éstos a su vez consideran que ellos pasaron por la misma experiencia y necesidad, por lo que manifiestan una comprensión pasiva hacia el par. Los resultados del estudio evidencian que los docentes discrepan en primera instancia de los resultados obtenidos en su evaluación; se comprobó que, según sus percepciones, la evaluación no cumple con las características que debería asumir una evaluación profesional.

Mayoritariamente los profesores estiman que la evaluación no tiene un carácter participativo, con elementos que realmente puedan contribuir a su mejoramiento y específicamente en lo que respecta al portafolio señalan como causa principal el escaso tiempo para su preparación. Asimismo manifiestan, en cifras porcentualmente equitativas, carencias de apoyo y diferencias ostensibles entre su quehacer en el aula y lo que sobre el particular es requerido en el instrumento portafolio. Junto con lo anterior, pero en menor escala, asumen grados de inseguridad frente al proceso y ciertas displicencias frente al mismo.

Por cierto, las actitudes de los docentes frente a la aceptación de que han sido calificados como docentes “básicos” e “insatisfactorios” fueron de

negación, hostilidad y resistencia. Dichas actitudes estuvieron presentes durante todas las actividades del Plan de Superación Profesional. Pese a ello, al final del proceso realizan una valoración positiva del mismo, reconociendo conocimiento, responsabilidad, empatía y comprensión pasiva hacia el par.

CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis de la información recopilada durante el desarrollo de la presente investigación es factible concluir que, en relación a la forma operativa de enfrentar el proceso de evaluación, los participantes refieren haberla asumido de manera individual, sin colaboración de pares ni asesoría de ningún tipo, con escaso tiempo disponible para la preparación del mismo y sin apoyo de la unidad educativa respectiva; junto con lo anterior asumen que hubo, de parte de ellos, un exceso de confianza reflejada en la escasa importancia brindada al proceso y, paralelamente, presencia de una serie de inseguridades.

Junto a ello refieren que sus acciones en el aula difieren considerablemente de las realizadas por ellos en la evaluación del desempeño docente. Consideran que tienen un buen desempeño en la clase y en la escuela. Pese a estos antecedentes señalan que los resultados obtenidos no fueron los esperados, por lo que se sienten profundamente decepcionados y afectados, con una sensación de frustración importante, mezcla de rabia y tristeza sumada a desconfianza y resquemores frente a lo que perciben como deslealtad de sus pares. Manifiestan que, al final, toda la comunidad educativa toma conocimiento de su evaluación, hecho que ha impactado en su autoimagen y autoestima, sintiéndose enjuiciados.

Este último aspecto lo sintieron con mayor carga emocional negativa al momento de conocer los resultados ya que, mayoritariamente, señalan no haberse sentido apoyados; sólo un grupo minoritario manifiesta haber recibido colaboración, ya que en su contexto laboral conocían su escasa disponibilidad de tiempo.

Expresan que no se considera en su evaluación docente el contexto socioeconómico vulnerable donde ellos trabajan, las limitaciones y desventajas comparativas no son tomadas en cuenta. A sus aulas asisten muchos estudiantes con necesidades especiales, graves problemas familiares y sociales, y en muchas ocasiones no tienen las competencias para resolver esos problemas, porque no tienen la formación o el perfeccionamiento suficiente requerido.

Respecto a los instrumentos de evaluación, los docentes involucrados consideran, mayoritariamente, que éstos no se ajustan a la realidad laboral, por lo que los tipifican como subjetivos y de escasa confiabilidad.

En términos de retroalimentación un número importante no quedó conforme con la información entregada, una vez finalizado el proceso, esto asociado a que estiman que existe escasa claridad del mismo. En porcentajes menores se muestran conformes con la información recibida, pero la calidad de ésta no les satisface como elemento referencial para adecuar las conductas pedagógicas en el futuro, como posibilidad concreta de mejoramiento profesional en el quehacer pedagógico.

Finalmente, es importante poner a disposición de las personas que toman decisiones los resultados del presente estudio, con el fin de que se puedan evaluarlos procedimientos que hoy están afectando a los profesores y que desde su función pudieran proponer soluciones. Por ejemplo, garantizar horas dentro de la jornada de trabajo, destinadas a elaborar el portafolio desde una perspectiva de trabajo colaborativo a nivel de pares.

REFERENCIAS

- ARELLANO, M.; CERDA, A. (coord.). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), 2006. p. 33-44.
- ARREGUI, P.; DÍAZ, H.; HUNT, B. *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú: Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 1996.
- BAKER, E.; BARTON, P. E.; DARLING-HAMMOND, L.; HAERTEL, E.; LADD, H. F.; LINN, R. L.; RAVITCH, D.; ROTHSTEIN, R.; SHAVELSON, R. J.; SHEPARD, L. A. *Problems with the use of student Test Scores to Evaluate Teachers*. EPI Briefing Paper n. 278. Economic Policy Institute, 2010. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED516803>. Acceso en: dez. 2017.
- CHILE. *Decreto Ley n. 19.961, de 30 de agosto 2004*. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, 2004a
- CHILE. *Ley n. 19.961, de 14 de agosto 2004*. Evaluación Docente. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, 2004b. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=228943>. Acceso en: dez. 2017.
- CHILE. *Decreto n° 192, de 30 de agosto 2004*. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile, 2004c. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201606221649280.ReglamentoEvaluacionDocente.pdf>. Acceso en: nov. 2017.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Resultados evaluación docente año 2015*. 2016. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>. Acceso en: nov. 2017.
- DEWEY, J.; CAPARRÓS, A.; GALMARINI, M. *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1989.
- EDWARDS, V. El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación docente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, v. 31, n. 2, p. 3-14, abr. 1995. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5382>. Acceso en: dez. 2017.
- GYSLING, J. *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? la formación de profesores en evaluación en Chile*. 2017. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2017.
- HERNÁNDEZ, P. *Los moldes de la mente: mas allá de la inteligencia emocional*. La Laguna, Tenerife: Tafor, 2002.
- HUSSERL, E. *Investigaciones lógicas*. Madrid: Alianza, 1967. (Filosofía y Pensamiento)
- HYRKÄS, K.; APPELQVIST-SCHMIDLECHNER, K.; OKSA, L. Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of Nursing Studies*, v. 40, n. 6, p. 619-625, ago. 2003. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0020748903000361?via%3DIihub>. Acceso en: dez. 2017.
- JORNET, J. Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 5, n. 1, p. 349-62, ago. 2012. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4450>. Acceso en: nov. 2017.

- KREJCIE, R.; MORGAN, D. Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, v. 30, n. 3, p. 607-610, 1970. Disponible en: https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf. Acceso en: nov. 2017.
- LABARCA, A. *Métodos de investigación en educación*. Santiago de Chile: UMCE, 2001.
- MANZI, J.; FLOTTS, P. (ed.). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE UC, 2007. (Documento de Trabajo).
- MARTÍNEZ, J. Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 50, n. 1, p. 4-20, feb. 2013. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/528>. Acceso en: dez. 2017.
- MATAMOROS, C. El Colegio de Profesores y la evaluación docente. Entre el consenso y la resistencia. Chile 2000-2005. *Jornal de Políticas Educacionais*, v.10, n. 20, p. 18-32, dic. 2016. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5382>. Acceso en: dez. 2017.
- MCGARTLAND, D. et al. Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, v. 27, n. 2, p. 94-104, Jun. 2003. Disponible en: <https://academic.oup.com/swr/article/27/2/94/1659075>. Acceso en: nov. 2017.
- MUÑIZ, J. *Teoría clásica de los tests*. 2. ed. Madrid: Pirámide, 2017.
- MURILLO, J. (coord.). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de America Latina y Europa*. 2. ed. Santiago de Chile: OREAL/C.Unesco, 2007.
- OSSES, S.; SÁNCHEZ, I.; IBÁÑEZ, F. Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 32, n. 1, p. 119-33, jun. 2006. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3388>. Acceso en: nov. 2017.
- PARRA, C.; CORREA, J.; ZULETA, M. Factores subyacentes que mide el instrumento de evaluación docente diligenciado por los estudiantes. *Revista Facultad de Ingeniería*, v. 22, n. 1, p. 160-168, jun. 2001. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ingenieria/article/view/325960/20783256>. Acceso en: dez. 2017.
- RUEDA, M. Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación docente. *RIEE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 3 (e), 2010. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf. Acceso en: nov. 2017.
- SCHÖN, D. *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- SKJONG, R.; WENTWORTH, B. Expert judgment and risk perception. In: INTERNATIONAL OFFSHORE AND POLAR ENGINEERING CONFERENCE, 11., 17-22 jun. 2001, International Society of Offshore and Polar Engineers. Stavanger, Norway, 2001.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. 2. ed. Madrid: Morata, 1998.
- TORNERO, B. Sistema de Evaluación del Desempeño Docente en Chile: significados y Percepciones de Profesores Rebeldes. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, 9., Resumo dos trabalhos. Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile, 2009.
- VAILLANT, D. Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 2, p. 7-22, nov. 2008. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4663>. Acceso en: nov. 2017.
- VAILLANT, D.; ROSSEL, C. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la Profesión*. Santiago de Chile: PREAL, Editorial San Marino, 2006.

NOTA: Alejandro Sepúlveda Obreque: Redacción de artículo, diseño y aplicación de encuesta; Claudio Hernández-Mosqueira: Revisión del artículo, elaboración de las referencias bibliográficas en APA, Aplicación de encuesta; Sebastián Peña-Troncoso: Ingresos de datos al Atlas ti, revisión del artículo; Maura Angelica Troyano Agredo: Análisis de datos en programa Atlas ti; Margarita Opazo Salvatierra: Búsqueda de literatura, revisión del artículo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

SEPÚLVEDA OBREQUE, Alejandro; HERNÁNDEZ-MOSQUEIRA, Claudio; PEÑA-TRONCOSO, Sebastián; TROYANO AGREDO, Maura Angelica; OPAZO SALVATIERRA, Margarita. Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de los profesores mal evaluados de educación básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 144-163, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145792>

Recibido el: 05 JULIO 2018 | Aprobado para publicación el: 04 DICIEMBRE 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.