



**Magíster en Educación**

**Mención Gestión de Calidad**

**Trabajo de Grado II**

**Tesina:**

**Carrera Docente: Percepción de las Educadoras de Párvulos del Colegio  
San Francisco Javier de Cerro Navia, sobre su proceso de evaluación**

**Estudiante: Nelly Ann Negrete León**

**Prof. Guía: Luis Venegas Ramos**

**Julio, 2020.**

*“La calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes”* Andreas Schleicher

## Índice

Portada	1
Índice	3
Introducción	5
Capítulo I: Marco justificativo	7
1.1. Preguntas de investigación	9
1.2. Objetivos de investigación	10
1.2.1. Objetivo general	10
1.2.2. Objetivos específicos	10
Capítulo II: Marco teórico	11
2.1. Ley 20.903	13
2.2. Evaluación	15
2.3. Instrumentos	22
2.4. Referentes curriculares	28
2.4.1. Bases Curriculares de la Educación Parvularia	28
2.4.2. Marco para la Buena Enseñanza	31
2.5. Evidencia internacional	34
Capítulo III: Marco Metodológico	37
3.1. Enfoque y Diseño de Investigación	37
3.2. Unidades de Análisis y Sujetos participantes	38
3.2.1. Unidades de Análisis	38
3.2.2. Sujetos participantes	38
3.3. Instrumentos y/o Procedimientos de recolección de datos	38
3.4. Criterios de Calidad de la Investigación	39
Capítulo IV: Análisis de los resultados	41
4.1. Encasillamiento o tramos	42
4.2. Mejora en la remuneración	43
4.3. Permanencia o salida del sistema	44

4.4.	Organización de proceso y oportunidad	44
4.5.	Estructura curricular	45
4.6.	Prácticas	46
4.7.	Preparación académica	49
4.8.	Agobiante, irregular, no representativo	52
4.9.	Formas de trabajo: colaborativo, individual, acompañamiento	54
Capítulo V: Marco conclusivo		56
5.1.	Discusiones	56
5.2.	Conclusiones	58
5.3.	Dificultades de la investigación	59
5.4.	Propuesta de mejora y Futuras líneas de investigación	60
Anexos		62
	Unidad de Análisis I	63
	Unidad de Análisis II	65
	Unidad de Análisis III	67
	Unidad de Análisis IV	70
	Unidad de Análisis V	73
	Tabla para análisis de codificaciones	75
Referencias		77
Bibliografía		81

## Introducción

Existen evidencias sobre la percepción que tienen los docentes del país respecto de su proceso de evaluación, específicamente de aquel que se enmarca en la normativa que regula su ejercicio profesional. La evidencia acumulada sobre dicha temática, es muy escasa respecto de investigaciones llevadas a cabo en establecimientos educacionales subvencionados que son parte de la nueva Carrera Docente. Ahora bien, para instituciones educacionales de carácter privado es otra la realidad y tienen la autonomía suficiente para crear y llevar a cabo sus propios procesos. Al igual que para los establecimientos pertenecientes a los Servicios Locales de Educación (ex municipales), los cuales cuentan con un acervo investigativo bastante amplio en diversas temáticas, incluida la que se releva en esta investigación, la evaluación de profesores. Lo cual, sería igualmente interesante de volver a investigar.

El proceso de Carrera Docente, que da los lineamientos a docentes de establecimientos educacionales subvencionados, es un proceso relativamente nuevo que tiene aún a muchos docentes a la espera de su ingreso. Existen diversas posiciones respecto de la influencia de la evaluación en las prácticas y de que estas mejoren sustancialmente, siendo así un aporte a la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, influir positivamente en la calidad de la educación. Una posición conocida socialmente es la del Colegio de Profesores A.G., quienes han declarado públicamente su desacuerdo con las diferencias en los procesos evaluativos de docentes dependientes de instituciones educativas con distintos tipos de financiamiento o el agobio que representa el proceso, además de no reflejar la realidad de las aulas del país ni las reales capacidades profesionales de los docentes. Actualmente, en su última declaración piden la suspensión del proceso del año actual debido a la pandemia por Covid-19.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Revisar: <https://www.colegiodeprofesores.cl/evaluacion-docente/>

Las evidencias existentes han sido abordadas desde la vereda de los establecimientos pertenecientes a los Servicios Locales de Educación por el Colegio de Profesores y una amplia cantidad de investigadores. Además, existe una variada bibliografía internacional que aborda las distintas fases del proceso, tales como construcción de portafolio o trabajo colaborativo. Sin embargo, a nivel local y específicamente en el sector subvencionado sobre la *evaluación de la Carrera Docente*<sup>2</sup>, existe nula o muy poca evidencia sobre el proceso en sí mismo o sobre la percepción de los docentes y menos aún, la de Educadoras de Párvulos. Cabe especificar, que se hace referencia al proceso evaluativo enmarcado en la Ley 20.903 de la Carrera Docente y no a la Evaluación docente (Ley 19.960).

Es por ello, que la presente investigación busca develar la percepción que tienen las Educadoras de Párvulos sobre el proceso de evaluación de la Carrera Docente, sus dificultades y si tiene o no, según esta misma percepción, influencia en sus practicas de quehacer profesional diario. A través de un enfoque cualitativo de diseño no experimental con enfoque fenomenológico, utilizando la información recogida a través de una entrevista estructurada.

La particular situación de pandemia actual por la que atraviesa el país y el mundo, ha afectado de sobremanera al sistema educativo, por ende, a sus docentes. Las educadoras participantes de esta investigación no son la excepción, lo que queda expuesto al momento de poder aplicar los instrumentos. Sin embargo, con la información recogida se pudo generar categorías de análisis que se apegan a la realidad que han vivido muchos colegas al momento de someterse al proceso de evaluación. Es de esperar que los resultados obtenidos sean un aporte a la investigación del país y sobre todo que valore y dignifique la labor y la percepción de las educadoras de párvulos.

---

<sup>2</sup> Se refiere al proceso evaluativo al que se someten los docentes y no a evaluar el sistema en su totalidad

## Capítulo I: Marco justificativo

El contexto en que se lleva a cabo la investigación es el Colegio San Francisco Javier de la comuna de Cerro Navia. Establecimiento subvencionado gratuito que atiende desde Tercer Nivel de Transición (prekinder) hasta cuarto medio científico humanista. Con alta concentración de estudiantes prioritarios, pertenece a la Congregación de las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús, desde el año 1960 cuyo Sostenedor es la Fundación San Francisco Javier.

El establecimiento se encuentra inserto en medio de diferentes poblaciones y ha visto pasar por sus aulas a varias generaciones de las familias que llegaron a asentarse en las diferentes tomas de terrenos que son hoy la comuna, teniendo hasta hoy como colindante a la toma Herminda de la Victoria. Con una matrícula de 1039 estudiantes, cuenta con Subvención Escolar Preferencial (SEP) y su proyecto educativo es confesional católico, de formación en valores, enfoque inclusivo y formación integral, de acuerdo a lo planteado por su proyecto educativo (PEI). Inspirados en el legado pedagógico y espiritual de Santa Rafaela María se busca formar estudiantes que desarrollen de manera integral sus habilidades, competencias y valores para la vida. Así mismo, plantea que *“Nuestro empeño será formar personas felices y progresivamente más conscientes de los dones y capacidades que han recibido, con sensibilidad por la vida de las y los demás, y con una voluntad firme que les permita alcanzar sus propósitos.”* (Fundación Educacional San Francisco Javier)

De acuerdo a su estilo pedagógico, plantea que:

*“En cada lugar y en cada momento buscamos los medios más idóneos para educar, atentas/os a los cambios de nuestro mundo, a los avances de la ciencia y la técnica y a las tendencias de innovación educativa. Lo hacemos con fidelidad creativa, conservando y cuidando aquello que nos es propio, y al mismo tiempo, abiertos/as y flexibles para acoger lo nuevo. En todo lo que esté a nuestro alcance procuramos trabajar con profesionalidad y eficacia. Siempre con el fin de servir mejor*

*a las personas a las que educamos.”* (Fundación Educacional San Francisco Javier)

Bajo este lema, el Sostenedor propone a su cuerpo docente ingresar a la Carrera Docente de manera voluntaria en el año 2017, proceso que fue aceptado y del cual se obtuvo un lugar en el grupo de colegios que ingresarían en primera opción. Así el año 2018 se sometieron a evaluación solamente las Educadoras de Párvulos del establecimiento, quienes hoy participan de la presente investigación. Dicho proceso supuso un trabajo colaborativo importante entre colegas y las diferentes líneas jerárquicas, ya que se trató de un proceso nuevo para todos en la institución. En el año 2019 se obtuvieron los resultados y encasillamiento de las profesionales. Los resultados y cambios en su estructura de remuneraciones y correspondiente encasillamiento, son aspectos que generan expectativas en las educadoras para realizar cambios en sus prácticas y así acceder a mejores condiciones en su trayectoria laboral.

Actualmente, debido a la pandemia mundial que afecta el año escolar del país de manera extraordinaria (Covid-19)<sup>3</sup>, se encuentra en duda si el proceso evaluativo será o no realizado y cuáles serán sus características, a la espera de un pronunciamiento definitivo del Ministerio de Educación<sup>4</sup>. La institución aguarda los resultados de los docentes que se sometieron a evaluación el año anterior (2019). Teniendo ese panorama, parece importante conocer cuál es la percepción de las Educadoras de Párvulos, tanto por ser las primeras en la institución en someterse a la evaluación como por la posibilidad de volver a realizarlo cuando corresponda de acuerdo a sus encasillamientos.

A nivel nacional, el acceso a investigaciones que aborden la percepción de docentes sobre el proceso evaluativo, se centra en aquellos que trabajan en instituciones pertenecientes al Servicio Local de Educación<sup>5</sup>(ex municipales), que desde el año 2003 gracias al acuerdo entre la Asociación de Municipalidades, Colegio de Profesores y Ministerio de Educación, se suscribió

---

<sup>3</sup> Síndrome respiratorio agudo grave coronavirus 2 (SARS-CoV-2). La enfermedad que causa se llama enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19). En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que este brote de COVID-19 es una pandemia. Revisar: <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>

<sup>4</sup> Para efectos de la presente investigación se utilizará la sigla MINEDUC para su referencia

<sup>5</sup> En adelante SLE

el reconocimiento a los docentes que llevarán a cabo prácticas pedagógicas efectivas que generan aprendizajes profundos y significativos en sus estudiantes y por ende, mejoran la calidad de la educación del país.

El proceso es similar en ambas evaluaciones, cada docente a partir de los resultados de diferentes instrumentos desarrollados es encasillado en un nivel de desempeño que tiene consecuencias tangibles e inmediatas, tales como aumento en su remuneración y acceso a diferentes tipos de incentivos y preparación para enfrentar un nuevo proceso evaluativo. Así también, las consecuencias de no mejorar en su desempeño, trae consigo la salida del sistema y obliga al docente a buscar un espacio profesional en el ámbito privado o particular.

En parte, por lo nueva de la Carrera Docente, hacen de la presente investigación un aporte al conocimiento acumulado sobre el proceso de evaluación a docentes del país y, sobre todo, porque se enfoca en la percepción de Educadoras de Párvulos, de las cuales no existe información relevante sobre dicho proceso.

Es en ese contexto que cabe preguntarse cuál es la percepción que tiene un grupo de educadoras, pioneras en su establecimiento, sobre el proceso de evaluación, su encasillamiento y resultados. Si efectivamente dicho proceso influye en sus prácticas.

### **1.1. Preguntas de investigación**

Las preguntas que nacen a partir de este particular contexto investigativo son:

- ¿Cómo es percibido el proceso de evaluación de la Carrera Docente por las Educadoras de Párvulos del Colegio San Francisco Javier de Cerro Navia?
- ¿Los resultados del proceso, su encasillamiento, impulsan cambios en sus prácticas docentes, de acuerdo a su propia percepción?

- ¿La evaluación implica nuevas acciones formativas por parte de las educadoras para la obtención de mejores resultados y encasillamiento?

De acuerdo a las preguntas planteadas, corresponde guiar la investigación a partir de los siguientes objetivos:

## **1.2. Objetivos de Investigación**

### **1.2.1. Objetivo general:**

- Analizar la percepción de las Educadoras de Párvulos, sobre su proceso de evaluación, resultados e influencia de la Carrera Docente en el quehacer profesional diario

### **1.2.2. Objetivos específicos:**

- Distinguir la percepción de las Educadoras de Párvulos sobre la influencia de los resultados y encasillamiento en su quehacer diario
- Examinar la posición que tienen las Educadoras de Párvulos para acceder a diferentes tipos de preparación o perfeccionamiento al momento de enfrentar el proceso evaluativo

## Capítulo II: Marco Teórico

La realidad del país muestra que el proceso de evaluación requiere o insta a los docentes a prepararse para él, de manera que se puede desprender la poca incidencia de la Formación Inicial Docente<sup>6</sup> para enfrentar procesos tales como la elaboración de un portafolio o la participación en una prueba de conocimientos pedagógicos. Así también, de acuerdo a los resultados de TALIS 2018, más de la mitad del cuerpo docente (que participó del estudio) ha asistido a algún tipo de curso de formación continua, destacando la incidencia de aquellos que abordan temáticas de trabajo colaborativo docente.

Dentro de las características del proceso evaluativo y posteriores resultados de la Carrera Docente, se encuentra el rol importantísimo que juega el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas<sup>7</sup> que de acuerdo a la Ley 20.903, será el encargado de proporcionar a los docentes evaluados oportunidades de aprendizaje y capacitación a través de diferentes instancias. Aquello nace de la necesidad de proporcionar a los docentes espacios de desarrollo profesional que permitan mejorar los resultados alcanzados, por ende, la calidad de la educación. De acuerdo a los resultados TALIS 2013, los profesores declaran, en independencia del tipo de establecimiento en que se desempeñan, no haber recibido apoyo para sus actividades de formación continua, sobre todo en aquellas que tienen costos financieros, doblando en porcentaje a los países participantes del estudio.

De acuerdo a la nueva normativa de Carrera Docente, en el país existe una alta demanda por conocer las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y cómo las habilidades y competencias docentes influyen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, en las últimas dos décadas se han desarrollado diversos instrumentos curriculares que guían el proceso de enseñanza con directrices

---

<sup>6</sup> En adelante FID

<sup>7</sup> En adelante CPEIP

claras de aquello que se espera del docente en ejercicio. Lo cual está plasmado en el Marco para la Buena Enseñanza<sup>8</sup> (2008) siendo un avance importante en esta materia, comparativamente con países latinoamericanos (Cárdenas, N. 2015:59), ya que sus diferentes dimensiones funcionan como estándares de la práctica docente.

Dadas las características de las diversas instancias de evaluación de los docentes vale la pena puntualizar ciertas conceptualizaciones, ya que la mera declaración de “evaluación docente” presenta ambigüedades que para este estudio representarían una confusión para el lector. La presente investigación está centrada en la percepción de Educadoras de Párvulos que se sometieron a la evaluación de la Carrera Docente (Ley 20.903), que incluye a los establecimientos subvencionados ya que, para el aquellos establecimientos pertenecientes a los SLE, existe un proceso con mayor antigüedad que incluye otro tipo de instrumentos. Es de esperar que prontamente se igualen las condiciones evaluativas a todos los docentes, independiente del tipo de dependencia en que se desempeñen.

*“Chile ha iniciado una amplia reforma para mejorar la calidad y equidad de su sistema educacional en varios frentes, incluida la educación y atención temprana de la infancia, el financiamiento escolar, la selección estudiantil, la gobernanza en los colegios y la estructura de Carrera Docente, la formación y capacitación vocacional y la educación superior” (Toledo F., D., Wittenberg, D. 2015:1)*

Bajo esa premisa es que el Colegio San Francisco Javier decidió postular al llamado voluntario para ingreso a la Carrera Docente, siendo aceptado en primera instancia. Ello trajo consigo que las Educadoras de Párvulos de la institución fueran el primer grupo en someterse a la evaluación en el año 2018.

---

<sup>8</sup> En adelante MBE

## 2.1. Ley 20.903

La presente ley, es la que rige el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Articula la nueva disposición jurídica junto a el nuevo plan nacional para docentes.

Plantea:

*“Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional. Su objetivo es contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa.”* (Ley n° 20.903, 2016)

En su artículo 11, la ley define todas las responsabilidades docentes, que incluyen tanto la mejora continua, como el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje, en atención a la inclusión. Otro aspecto que menciona y es de vital importancia para el contexto evaluativo que aborda la investigación, es que tal como enuncia el artículo en sus primeras líneas, el desarrollo profesional que se desprende de los perfeccionamientos y formación continua, son un derecho del docente.

El CPEIP, tiene por ley la obligación de proveer la oferta gratuita a docente que busquen mejorar sus competencias a través de perfeccionamientos de los diferentes tópicos que puede abordar el organismo. Desde la aplicación de la ley, la oferta de cursos gratuitos a docentes ha aumentado en cantidad y calidad. Se definen con claridad las obligaciones para con los docentes y la presente ley.

De igual manera, la ley dispone en su artículo 12bis, que los equipos directivos deben:

*“1. Proponer al sostenedor planes de formación para el desarrollo profesional de los docentes, considerando, entre otros, los requerimientos del plan de mejoramiento educativo como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. 2. Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente.” (Ley n°20.903, 2016)*

Además de la oferta de perfeccionamiento por el CPEIP, el equipo directivo y sostenedor deben velar por el desarrollo docente y la mejora continua, atendiendo a las necesidades de formación de sus docentes y propiciar la construcción de comunidades de aprendizaje a través del trabajo colaborativo. Sin perjuicio, de que puede solicitar colaboración a docentes que tengan sus tramos de desempeño Experto I y II e incluso, colaborar con otros establecimientos.

Puntualmente, la ley define las siguientes atribuciones de los establecimientos, a través de sus equipos directivos y sostenedor:

- Proceso de Acompañamiento Profesional Local
- Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente
- Mentoría para docentes principiantes y para la Formación local para el desarrollo profesional

En el Título III, se especifican los lineamientos del Desarrollo Profesional Docente<sup>9</sup>, *“tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula” (Ley n° 20.903, 2016)*

---

<sup>9</sup> En adelante DPD

Respecto de la conformación del sistema, define lo siguiente:

*“El sistema está constituido, por una parte, por un Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente que se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración; y, por otra, por un Sistema de Apoyo Formativo a los docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento” (Ley n° 20.903, 2016)*

El modelo de DPD, será definido en el apartado siguiente.

La ley refiere también a lo relacionado con:

- Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en su Párrafo II, que incluye la estructura de remuneraciones a los docentes evaluados
- Párrafos transitorios para docentes del sector municipal
- Transición para los profesionales que se desempeñan en el sector particular subvencionado y establecimientos regidos por el decreto ley N°3.166, de 1980
- Transición para la Formación de Profesionales de la Educación
- Transición para los profesionales que se desempeñan en establecimientos que atiendan estudiantes con necesidades educativas especiales
- Aplicación del desarrollo profesional docente para el nivel parvulario
- Otras disposiciones transitorias.

## **2.2. Evaluación**

De acuerdo a información recogida por la OCDE en su informe *Reformulando la Carrera Docente en Chile* (Toledo F., D., Wittenberg, D. 2015),

el país inició hace un par de décadas el camino de la reforma a la educación, luego de que el valor social del profesor se viera menoscabado en el momento que la administración educativa fue delegada a las municipalidades y la docencia pasó a ser una carrera profesional de segunda mano. Con ello y todo lo acontecido referido a la educación, en cualquiera de sus niveles, por las actividades del Colegio de Profesores A.G., grupos de estudiantes de enseñanza media y superior, se hizo evidente la necesidad de reformar un sistema que venía quebrado y el cual no estaba teniendo los resultados esperados, de acuerdo a los resultados de pruebas internacionales como PISA, en las que destaca por obtener resultados bajo lo esperado en comparación a los países pertenecientes a la OCDE.

La historia de la evaluación en el país se enmarca en las actividades que llevan a cabo docentes de colegios pertenecientes a los SLE, en los que sus docentes de manera periódica deben someterse a evaluación pedagógica. En ella, deben demostrar su apropiación el marco curricular, sus habilidades y competencias al igual que su conocimiento pedagógico. Adicionalmente, deben realizar una autoevaluación y esperar un informe de terceros.

Dicha realidad, dejaba fuera de ese proceso a los docentes que se desempeñaban en instituciones de financiamiento compartido o subvencionado, por lo cual, y considerando la necesidad de mejorar la calidad de la educación impartida por todos los docentes, se procedió a la creación de la Carrera Docente, en respuesta a esa necesidad y nicho que no había sido considerado.

Desafortunadamente, ambos procesos: Evaluación Docente y Carrera Docente, son similares y distintos al mismo tiempo. De hecho, ha generado varias controversias las diferencias a las que son sometidos los docentes, debido al agobio de los colegas de instituciones de los SLE. Ha sido pedido por el Colegio de Profesores A.G. al MINEDUC que se acabe con dichas diferencias y se iguale el sistema para todos. Ha consideración de la autora, son innecesarias dichas diferencias y el rol de educador/docente ya es en sí mismo agobiante, por lo cual espera que pronto se tomen medidas y se iguallen los instrumentos a todos los docentes.

*“En las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina han dado un fuerte impulso a la evaluación, con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores.” (Urriola L., Kattherinne M., 2013:105)*

En ese contexto es que se establece la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que se define como:

*“Proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional” (CPEIP, 2018:10)*

En concordancia con lo definido por el CPEIP, la OCDE plantea que:

*Los países necesitan tener una perspectiva integral sobre la carrera docente en general para ayudar a los profesores a desarrollarse (mediante la formación inicial docente, inducción y desarrollo profesional), a mejorar (mediante prácticas de evaluación docente) y a crecer (mediante etapas de progresión en su carrera) a lo largo de su vida profesional. (Toledo Figueroa, D., Wittenberg, D. 2015:4)*

Por ello, se hace necesario para los fines de esta investigación abarcar el constructo teórico de la Evaluación. De acuerdo a Natriello (1997) en (Urriola L., Kattherinne M., 2013), esta tiene propósitos definidos que contemplan la *influencia del proceso en el rendimiento* de los docentes, la movilidad vertical u horizontal de los docentes y controlar la gestión propia del sistema. Se promueve que a través de la evaluación el docente se empodere de los conocimientos propios de su labor, los cuales es capaz de llevar a la práctica a través de la planificación y evaluación de las diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje que realiza. Por ello, se concibe el proceso de evaluación en la Carrera Docente como el dominio por parte del docente de los conocimientos disciplinares y pedagógicos propios de su tarea.

Sistemáticamente los docentes son parte de procesos evaluativos, principalmente de acuerdo al reglamento interno de la institución en la que trabajan, ya que se reconoce la evaluación como un instrumento de control. Con esto los sostenedores o equipos directivos, coordinadores o jefes directos pueden mantener la acción docente dentro de los márgenes que consideran correctos. Dichas evaluaciones muchas veces se llevan a cabo en forma de supervisión de clase, o sea, una observación con su correspondiente juicio valorativo.

No es de extrañar que los “resultados” obtenidos por los docentes en ese tipo de evaluaciones internas, muchas veces se condigan con la obtención de bonos de reconocimiento de labores específicas o sencillamente, un mal resultado termine en una desvinculación, por no responder de acuerdo a los criterios establecidos por los equipos de gestión del establecimiento. Es de esperar que en todos los casos existan dichos criterios y no sean decisiones antojadizas de quienes tienen el poder de decidir.

De acuerdo al rol docente que se desempeña en la institución, hay ciertas tareas con las que se debe cumplir. Dentro de lo básico y de acuerdo a lo planteado por el autor, se entiende que es primordial que un docente sea capaz de planificar y preparar la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Además, es fundamental que sea capaz de generar y mantener un clima de aula adecuado para el proceso que ahí se lleva a cabo. E incluso, tiene diversas responsabilidades que definen el tipo de relación que mantiene con la institución, sus estudiantes y las familias de ellos (Isoré, 2010).

Sin embargo, es posible que los docentes no conozcan el objetivo de dicha evaluación ni tampoco qué la motivó. Es esencial que los equipos de gestión de las instituciones educativas cuenten con reglamentos y protocolos que eviten este desconocimiento por parte de los docentes, de manera que el proceso sea transparente y efectivo, evitando la resistencia propia de los docentes a este tipo de instancias. Razón por la cual el proceso de Carrera Docente es ampliamente divulgado y cuenta con diversas plataformas de información que permiten adelantarse ello, además los equipos directivos

reciben cada año instructivos que clarifican el proceso, como encargados de bajar la información a los docentes.

De acuerdo a las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)<sup>10</sup> (2007) *“Posiblemente la cuestión clave de la evaluación del desempeño docente sea el “para qué” de la misma, es decir, la finalidad de la evaluación”* (Urriola L., Kattherinne M., 2013:129). Siguiendo lo planteado y de acuerdo a la necesidad de mejorar la calidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la que son parte los estudiantes del país, es primordial establecer la Evaluación como un proceso propio de la docencia y parte de la misma. Con ese objetivo claro es que se estableció que al año 2026 todos los docentes de los establecimientos que reciben financiamiento del Estado, se someterán al proceso evaluativo de la Carrera Docente, siendo condicionante sus resultados para mantenerse en los mismos o deber buscar oportunidades laborales en el ámbito particular o privado.

Considerando que la Carrera Docente terminará por ser la realidad de cientos de docentes del país, se hace relevante reconocer la importancia del proceso y sus características. No obstante, otro tópico importante de abordar es la profesionalidad del docente, ya que se acuerdo a ella se podrían, eventualmente, garantizar buenos resultados de la calidad de su enseñanza.

De acuerdo a Óscar Corvalán (2010:128):

*“se requieren políticas e institucionalidad basadas en un sistema amplio y coordinado de aseguramiento de la calidad de la formación y perfeccionamiento docente, que asegura una mejor vinculación entre la formación inicial y la inserción profesional, así como una regulación y apoyo mediante una institucionalidad central.”*

Teniendo en cuenta la necesidad de contar con un organismo que sustente el proceso de evaluación y releve la importancia que tiene el DPD, es que se definió para los docentes de establecimientos particulares

---

<sup>10</sup> En adelante UNESCO

subvencionados un proceso que requiere del desarrollo de un portafolio de evidencias, que incluye además del análisis de las propias prácticas y del trabajo colaborativo, la realización de una clase grabada de 40 minutos y la rendición de una prueba de conocimientos pedagógicos y curriculares. Dichos instrumentos serán especificados más adelante.

*“El Desarrollo Profesional Docente (DPD) constituye un reto social de máxima relevancia para los sistemas educativos contemporáneos ya que se vincula de forma reiterada con la calidad de la educación”* (Monarca, H., Thoilliez, B., Manso, J. 2016: 1322). La conceptualización actual refiere a la evaluación docente y el aprendizaje-expertiz de él como DPD, en un intento (en sí mismo) de profesionalizar al profesor, de acuerdo a lo planteado por instituciones internacionales referentes en investigación y educación, tales como la OCDE.

Al momento de hablar de la evaluación a la que son sometidos los docentes se deben tener en cuenta las características del proceso y la disposición de los participantes, que se ve influenciada por el grado de conocimiento que tienen del mismo, la autopercepción sobre sus habilidades y competencias y, sobre todo, de las consecuencias de los resultados de ella.

Bajo esa premisa es trascendental caracterizar la evaluación y considerar que:

*“en primer término, la evaluación tiene como finalidad básica mejorar la educación a través de la optimización de la calidad de la enseñanza. Y, para ello, como se ha señalado, se ha de centrar en el desarrollo profesional del docente, entendido como tal el proceso o procesos mediante los cuales los docentes mínimamente competentes alcanzan niveles más altos de idoneidad profesional y amplían su comprensión de sí mismos, de los papeles que juegan, de los contextos y de la carrera profesional”* (UNESCO, 2007: 91)

Conforme a Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés Mora, J., & Rodríguez, S. (1999:228) en las que declaran que *“La confianza entre profesores y responsables educativos es condición sine qua non para que un*

*sistema de evaluación funcione.*” Ahora bien, el proceso de evaluación, como cualquier otro que se de en el ámbito educativo y sobre todo si involucra a los docentes, puede enfrentar ciertas amenazas y dificultades, tal como lo describieron los autores:

- *Problemas técnicos:* dificultades dadas por la variedad de instrumentos que deberán ser desarrollados
- *Problemas de gestión política:* que refiere al proceso tan sólo como la recogida de información sin generar cambios en la acción educativa
- *Problemas de legitimización:* dados por la resistencia del profesorado a participar del proceso evaluativo

De allí nace la importancia de generar instancias que hagan al docente percibir la evaluación de buena manera y no como una forma de control punitivo de su labor y resultados. *“Más bien, debe verse como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor, y desde ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización.”* (Urriola L., Kattherinne M., 2013:187)

Parece que dentro del afán del sistema por *mejorar la calidad de la docencia* (Urriola L., Kattherinne M., 2013:195) es que se han establecido en la Carrera Docente diferentes principios para el modelo de DPD (CPEIP, 2018a:15-22), tales son:

1. Profesionalidad docente
2. Autonomía profesional
3. Responsabilidad y ética profesional
4. Desarrollo continuo
5. Innovación, investigación y reflexión pedagógica
6. Colaboración
7. Equidad
8. Participación
9. Compromiso con la comunidad
10. Apoyo a la labor docente

Hacer de la evaluación una herramienta de gestión, que necesita del compromiso personal de cada docente, es que se debe cautelar que ella sea efectiva ya que de acuerdo a Bretel y Crespo (2002): *“determina el comportamiento de los sujetos, no solo por los resultados que pueda ofrecer, sino porque esta preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser”* (en: Urriola L., Kattherinne M., 2013:136)

### **2.3. Instrumentos**

De acuerdo a lo visto en el apartado anterior, las características de la evaluación permiten que sea un proceso que recoge evidencias a través de diversos mecanismos. Específicamente, la Carrera Docente compromete a los docentes con la elaboración y desarrollo de diversos instrumentos.

Conforme a la evidencia recogida por el Centro de Estudios MINEDUC en su documento *El Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*, reconoce que:

*“los resultados de la evaluación docente aplicada al sector municipal muestran que los educadores de párvulos obtienen el resultado más bajo en comparación a docentes de otros niveles educativos cuando se mira el portafolio, instrumento principal de la evaluación docente y el que más se asocia al desempeño real del profesor.”* (:96)

Aunque se hace referencia al proceso evaluativo de colegas del sector municipal (ahora SLE), no hay evidencias que muestren que en el sector subvencionado sea diferente. Es claro que la FID tiene una deuda importante en cuanto a la preparación y academia con la que egresan los docentes y sobre todo las Educadoras de Párvulos, para realizar un portafolio de calidad y que su resultado inmediato sea un buen resultado en la evaluación. No se abordará la FID, ya que no es el objetivo de esta investigación apreciar los procesos de enseñanza ni las mallas curriculares de los estudiantes de

pregrado, aunque si sea parte de los diálogos de las educadoras entrevistadas, como se verá más adelante.

*“El conocimiento que emerge de la práctica analizada, la mayoría de las veces significa una mejora de la actuación profesional y creación de nuevo conocimiento. En esa perspectiva, la elaboración del portafolio —que incluye la filmación de una clase— debería incentivar el examen de la actuación docente entre pares profesionales.”* (Vidal S., P., Noceti de la Barra, A. 2020: 141)

De acuerdo a lo planteado por las autoras el portafolio es per se un instrumento que mejora las prácticas docentes en aula, gracias al análisis de las mismas que deben realizar en base a la pauta entregada. Así mismo, favorecería un clima de colaboración profesional, en la que el trabajo “colaborativo” fundamentaría cambios a las propias prácticas gracias a aquello que se observa eficiente y eficaz en la práctica del otro.

De acuerdo a los documentos disponibles en el portal DOCENTE MÁS, la elaboración del Portafolio Pedagógico contempla lo siguiente:

- Módulo I:
  - o Planificación
  - o Evaluación
    - 1. Reflexión: *“¿Cómo son sus estudiantes? (...) Entregue ejemplos que ilustren su respuesta”* (CPEIP, 2018b :20)<sup>11</sup>
- Módulo II: Clase grabada
- Módulo III: Trabajo colaborativo

De acuerdo a Óscar Corvalán el portafolio de evidencias pedagógicas se concibe como un *“instrumento que tiene como función recoger, a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño del profesor, posibilitándole que dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en aula.”* (2010:238)

---

<sup>11</sup> Se utilizó el Manual correspondiente al año de rendición de las Educadoras participantes de la investigación

Sin embargo, se ha evidenciado a través de los resultados de investigaciones hechas en el país, que la visión que tienen los docentes sobre el Portafolio no es siempre como la describió el autor en la cita anterior, sino más bien una invención antojadiza y particular para responder es un momento específico de la trayectoria profesional del docente, a la evaluación.

*“La creciente experiencia internacional con las evaluaciones docentes señala cuatro características clave de los sistemas exitosos. En primer lugar, se basan en los parámetros para la enseñanza: una articulación clara de las competencias y las conductas que se espera que tengan y muestren los buenos profesores. En segundo lugar, miden el desempeño de manera integral... El sistema de Chile es un buen ejemplo de evaluación integral. Combina la observación de las prácticas de los profesores en el aula (a través de una clase grabada en video), un portafolio con la planificación de clases... En tercer lugar, los sistemas de evaluación eficaces usan instrumentos que poseen validez técnica y protegen la integridad de los procesos de evaluación... En cuarto lugar, los buenos sistemas garantizan que los resultados de las evaluaciones tengan consecuencias —tanto positivas como negativas— para los profesores. La mayoría de los países de la OCDE utilizan sus sistemas de evaluación como plataforma para elaborar incentivos al desempeño, pues les permiten identificar y recompensar a los individuos más exitosos. (Bruns, B., Luque, J., 2014:35-36)*

De acuerdo a la evidencia estudiada el Sistema de Desarrollo Profesional Docente recoge muchas de las indicaciones respecto de los expertos sobre cómo debe ser un proceso evaluativo a profesores, por la necesidad de conocer las competencias que tienen al momento de realizar una clase, su correspondiente planificación, evaluación, propiciar un clima de aula apropiado para el aprendizaje de los estudiantes y, sobre todo, para reflexionar sobre ello. Sin embargo, una de las falencias que a juicio de la autora presenta el Sistema, es que se enfoca en la recompensa material. Y aunque, la mejora en las remuneraciones las vuelve más comparativas con las de otros profesionales con preparación similar como ha sido solicitado desde hace años

por el gremio docente, tiene un carácter punitivo que mantiene la resistencia de los docentes a su rendición y sus resultados.

A eso se suma que a pesar de haber pasado ya varios años desde la creación del Sistema de Evaluación Docente y ahora la actual Carrera Docente, la existencia de ambos en paralelo genera más rechazo en la comunidad docente que no se explica por qué existen dos variedades y ni la necesidad de mantener las diferencias, que a juicio de la cantidad de instrumentos que se deben rendir, hace de dicho proceso más agobiante a los colegas de los SLE. Aunque se hayan hecho esfuerzo por homologar la definición de sus resultados y características del encasillamiento.

El Portafolio de evidencias, incluye también, una clase grabada de 40 minutos por camarógrafos de empresas externas al establecimiento y a Docente Más/CPEIP. Desde las empresas se proponen fechas al director/a del establecimiento quien debe acordar junto a los docentes cuáles son las fechas más convenientes y las elegidas para dicho proceso.

*“La premisa del uso de esta metodología apunta a que observar al profesor en acción es la mejor manera de reunir información acerca de su efectividad docente.”* (Urriola L., Kattherinne M., 2013:137) De acuerdo a los procesos internos de evaluación de los docentes, la clase grabada que se realiza para el portafolio equivale a la observación de clase que sea realiza periódicamente (en el caso del establecimiento donde se aplicó la investigación). En dicho establecimiento, la observación de clases es una de las acciones contenidas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) por parte de las coordinaciones de ciclos. En este caso, se desprende que:

*“La visita al aula aporta evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma, como, por ejemplo, el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumnos-profesor, lo cual permite observar los procesos de instrucción directamente, así como el funcionamiento general de la clase.”* (Urriola L., Kattherinne M., 2013:137)

Adicionalmente a esas actividades, se agrega un tercer módulo que se llama Trabajo Colaborativo. El desarrollo de dicho módulo es voluntario y es

considerado para el resultado final del docente sólo si influye de manera positiva en el puntaje obtenido. Se entiende el trabajo colaborativo “*como un espacio de fortalecimiento del trabajo entre docentes con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, buscan abordar integralmente los desafíos de toda escuela, mejorar resultados, fortaleciendo el trabajo docente.*” (Molina, C., Sepúlveda, F. 2018:56)

Existen diversos autores que plantean un enfoque particular para lograr la calidad docente (Santelices, Galleguillos, González y Taut 205 en Vidal S., P., Noceti de la Barra, A. (2020:137)), y se enfoca en tres características que son:

1. Características observables del profesorado y su impacto en el aprendizaje
2. Prácticas pedagógicas sustentadas en estándares de desempeño, medidos con criterios observables
3. Estimaciones de valor agregado, basadas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

De acuerdo a lo planteado, una característica importante de la evaluación a los docentes serían los resultados de los estudiantes, pero en el caso de esta investigación no se aplica. Entonces, queda centrarse en cómo una clase puede ser evaluada a través de estándares de desempeño. En el país existe el MBE, que entrega a los docentes una pauta clara de las habilidades y competencias esperadas para su desempeño, que debiese ser efectivo y generar buen rendimiento en sus estudiantes. Más adelante se establecerán las características de dicho documento.

UNESCO (2007), en sus diversos estudios plantean que el Sistema de Desarrollo Docente representa un modelo que tiene dos líneas de acción: sirve para el aumento salarial (por encasillamiento) y como plataforma de avance profesional, al ser un incentivo en la carrera (tramos de desarrollo). Las consecuencias de un buen encasillamiento traen consigo oportunidades a los docentes, tales como mayores asignaciones a su sueldo, la posibilidad de ser Mentor de nuevos docentes, ser contemplados para nuevas responsabilidades

dentro del establecimiento (antes que colegas con encasillamientos menores) y podría eventualmente, originar entusiasmo por seguir avanzado en su Carrera Docente y llegar al encasillamiento Experto II, que dicho sea de paso, tiene una remuneración considerablemente más alta y es de carácter voluntario.

El portafolio integralmente, promueve la reflexión de los docentes en cuanto a la efectividad de sus clases, considerando lo atingentes de sus planificaciones, evaluaciones y mediaciones en las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, una de las razones por las cuales los resultados mantienen a los docentes en los peldaños obligatorios del encasillamiento – Inicial, Temprano, Avanzado – es que el nivel de reflexión no llega a tener la profundidad necesaria, quedando en un análisis técnico de sus habilidades como docentes, sin hacer una real construcción de conocimientos que permita generar los cambios necesarios (UNESCO 2007:140). Desde ahí nace la imperiosa necesidad de generar trabajo colaborativo entre colegas, de manera que el punto de vista de un tercero influya positivamente en el desempeño individual. De acuerdo a lo planteado en el MBE, recogido por el portafolio e instructivo a los docentes, existe la posibilidad real de que los docentes actúen de acuerdo a los lineamientos específicos solicitados, sin aventurarse a otro tipo de acciones que podrían ser más efectivas, en cuanto a la reflexión y la clase en sí misma. De acuerdo a ambos documentos existe claridad de aquellas acciones esperadas en el profesionalismo de un docente, pero no se especifica qué se desprende de ello ni tampoco se guía el autoanálisis que debe hacer el docente para reflexionar sobre sus prácticas. Parece un tanto cómodo que eso también deba ser instruido a los docentes, pero se cae en una especie de círculo vicioso, ya que la FID tampoco preparó en esas habilidades a los estudiantes de pregrado y la construcción de nuevos aprendizajes en comunidad, no es una práctica establecida.

En lo que concierne a los docentes, el MBE funciona como la matriz de evaluación con la que serán calificados, por ello basta con enfocarse en lo máximo que pueden hacer, sin reflexionar en el por qué o como llegar a eso desde el lugar en el que se encuentran, razón por la cual, muy probablemente, los resultados no sean los esperados por los organismos estatales. Problemática similar a la que representaban los Contenidos Mínimos

Obligatorios, que terminaban por transformarse en máximas. (Vidal S., P., Noceti de la Barra, A. (2020))

Otro de los instrumentos que deben rendir los docentes es la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos. En ella, dependiendo de la especialidad de los docentes, se debe responder una evaluación que contiene todo aquello que el docente debe dominar de acuerdo a las Bases Curriculares y el MBE. Los temarios son puestos a disposición de los docentes cuando se acerca la fecha de rendición, que es a final de año.

*“La mayor fortaleza de estas técnicas de recogida de información es que resultan muy eficientes para medir ciertos niveles del conocimiento. Por su parte, la limitación está dada en que no posibilitan valorar determinadas destrezas relevantes para definir la potencial competencia de un docente.”* (Urriola L., Kattherinne M., 2013:161)

## **2.4. Referentes curriculares**

### **2.4.1. Bases Curriculares de la Educación Parvularia**

La historia de la Educación Parvularia en el país, es de antigua data, sin embargo, su institucionalidad y legislatura es de hace tan sólo dos décadas. Aunque existían programas de atención a niños y niñas de edad preescolar, no se relacionaban con el currículum de los niveles superiores, por lo cual en el año 1997 comenzó la primera reforma a la Educación Parvularia, proceso que culminó en el año 2001 con la oficialización del marco curricular para el ciclo, *“el foco en educación parvularia y, más ampliamente, en primera infancia, se ha potenciado en el mundo, tanto en términos de investigación sobre efectividad, como en programas integrales de calidad.”* (Rolla, A., Leal, P., Torres, D. en Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, 2011: 19)

En los casi veinte años de historia de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia<sup>12</sup> se llevaron a cabo varias modificaciones al marco curricular de los niveles de educación básica y media, hasta que finalmente se unificaron, cambiando de objetivos mínimos obligatorios a objetivos de aprendizaje, llevando a cabo el cambio conceptual a bases curriculares para todos los niveles educativos hasta el grado de enseñanza media.

*“Desde 1999 la Constitución Política de la República, considera a la educación parvularia como el primer nivel del sistema educativo del país, el que atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, y cuyo propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos.*

*Sin perjuicio que Chile ha realizado esfuerzos sostenidos en ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación desde los primeros años, era indispensable la creación de una nueva institucionalidad, caracterizada por una alta especialización, que permitiera seguir avanzando en la instalación y visibilización de este nivel educativo.”* (Subsecretaría de Educación Parvularia)

Su marco normativo se establece en base a las siguientes leyes:

- Ley N° 20.370 General de Educación
- Ley N°20.379 que Crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e Institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”
- Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación
- Ley N° 20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia
- Ley N°20.845 llamada de Inclusión Escolar

---

<sup>12</sup> En adelante BCEP. Para efectos de la presente investigación se considerarán las publicadas en el año 2001, ya que las actuales bases curriculares fueron de aplicación obligatoria con posterioridad a que las educadoras participantes se sometieran a la evaluación, al momento de hablar del referente curricular. Sin embargo, y debido a la similitud de ambas publicaciones (2001 y 2018) se puntualizarán aspectos claves de las actuales BC.

- Ley N° 20.911 que Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado

Dentro de las principales innovaciones (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018:15) de las nuevas BSEP se destacan las siguientes:

- Enriquecimiento de los fundamentos,
- Principios y núcleos de aprendizaje
- Énfasis en el enfoque de derecho
- Juego como eje de aprendizaje
- Rol protagónico de los niños y niñas en la construcción de aprendizaje
- Enfoque integral

El propósito de la Educación Parvularia es “*favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos*” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018:16).

De la mano a este renovado referente curricular, nació el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, que permitió diferenciar al nivel de la enseñanza básica, dando legitimidad a las diferencias en las prácticas docentes y a las propias características de los niños y niñas. Aunque para efectos de la evaluación de las educadoras participantes de esta investigación, fue utilizado el MBE (2008), ya que al momento de la rendición aun no era publicado en correspondiente al nivel.

Adicionalmente, a toda la nueva estructura curricular del sistema, se agrega la creación de una nueva institucionalidad que viene a complementar y mejorar la cobertura de los diferentes departamentos del MINEDUC, como es la Subsecretaría de la Educación Parvularia, que colabora “*en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica*” (Subsecretaría de Educación Parvularia).

## 2.4.2. Marco para la Buena Enseñanza

Este documento representa los estándares bajo los cuales serán evaluados los docentes, *“establece criterios observables de un buen desempeño profesional docente; dichos estándares constituyen una influencia particular”* (Vidal S., P., Noceti de la Barra, A. 2020:135).

Conforme a la discusión de la Comisión Técnica del año 2002, se crea el MBE, plasmando en el documento qué es lo que debe evaluarse al docente en ejercicio de acuerdo a las competencias profesional que debiesen poseer. (Urriola L., Kattherinne M., 2013:225)

De acuerdo al documento, se precisan cuatro dominios por parte del docente, que se definen de la siguiente manera:

Dominio A: Preparación de la Enseñanza:

A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña en el marco curricular nacional

A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes

A3. Domina la didáctica de la disciplina que enseña

A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos

A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

De este dominio se desprenden aquellas acciones emprendidas por el docente para demostrar sus conocimientos en cuanto a los contenidos propios de su disciplina, de manera que es capaz de planificar una experiencia de enseñanza y aprendizaje efectiva, que considera los conocimientos previos de sus estudiantes y la utilización de estrategias que permiten a los estudiantes demostrar lo aprendido. Aquí el docente debe demostrar su dominio sobre su

referente curricular y por lo tanto de aquellas habilidades y competencias a desarrollar en sus estudiantes, como también los contenidos que deben aprender. El docente:

*“basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas”* (CPEIP, 2008:9)

Dominio B:

B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto

B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos

B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula

B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes

En el presente dominio se refiere a las habilidades del docente para crear y mantener un clima de aula adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que los procesos que se lleven a cabo sean significativos y profundos. Requiere de parte del docente, un importante conocimiento de las características de sus estudiantes, tanto de sus fortalezas como debilidades, de manera que pueda generar estrategias efectivas que involucren a los estudiantes no sólo académicamente, sino también de manera afectiva de tal manera que la experiencia de enseñanza y aprendizaje logre significado en la vida de los estudiantes. El docente debe ser capaz de generar un clima basado en normas de comportamiento que favorezcan el respeto, la confianza y la equidad entre pares y con él mismo. *“Las habilidades*

*involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.” (CPEIP, 2008:9)*

Dominio C:

C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje

C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes

C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes

C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza

C5. Promueve el desarrollo del pensamiento

C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes

Tal como se establece en el presente Dominio, se desprende que el docente debe ser capaz de comprometer a los estudiantes con su proceso de aprendizaje. De manera tal que las oportunidades sean aprovechadas por todos sus estudiantes de manera efectiva, a través del desarrollo de habilidades tales como la indagación, interacción y socialización. Se hace necesario que las experiencias de enseñanza y aprendizaje planificadas tengan un carácter lúdico e interesante para los estudiantes, en donde encuentren los apoyos humanos, técnicos y materiales adecuados, para fomentar la participación y garantizar la posibilidad de evaluación y retroalimentación. (CPEIP, 2008:9-10)

Dominio D:

D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica

D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas

D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados

D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes

Del siguiente dominio se desprende la capacidad del docente para establecer relaciones positivas con el resto de la comunidad educativa: pares, familias, además de reflexionar sobre su práctica. Refiere a un empoderamiento por parte del docente de su rol, como profesor, colega, responsable de su profesión. Requiere del docente la conciencia necesaria para saber cuáles son sus fortalezas y debilidades, compromiso con la comunidad educativa y la institución para la cual trabaja, incluyendo a toda la comunidad educativa en dicho aspecto. *“Sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.”* (CPEIP, 2008:10)

## **2.5. Evidencia Internacional**

Las evidencias sobre investigaciones de evaluación docente tienen un amplio acervo en contextos internacionales, dados en su mayoría por evaluaciones a los sistemas de desarrollo docente de los países y por las investigaciones a cargo de entidades internacionales como la UNESCO, OCDE, entre otras.

*“La idea de contar con una carrera docente en Chile es de larga data, y surge de la necesidad de responder a las necesidades de un país que decide reconocer el valor de sus maestros y el carácter estratégico de dicha profesión, comprendiendo que esa valoración no puede ser solo discursiva, sino que debe basarse en políticas que la posicionen de ese modo.”* (Ruffinelli V., A. 2016:262)

De acuerdo a la información disponible, Chile destaca en el contexto internacional por contar con estándares de evaluación sobre lo que se espera

de un docente (MBE) y tiene similitudes y diferencias con los sistemas de otros países.

De la evidencia estudiada se entiende que en América latina se busca atraer a los mejores docentes y mantenerlos interesados en su carrera profesional a través de diversos mecanismos de incentivo. En el caso de Chile, específicamente se hace referencia a la Beca Vocación de Profesor, que costea los estudios de pregrado en carreras de pedagogía a los mejores estudiantes de su generación, la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (ENDFID)-ex Prueba INICIA, que mide las habilidades profesionales con las que egresan los estudiantes de pedagogía y el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente, que los evalúa y tiene repercusiones salariales a través de asignaciones de acuerdo a su encasillamiento además de favorecer su situación frente a posibles ascensos en la institución al obtener buenos resultados.

De acuerdo a UNESCO (2007), Chile posee un sistema de evaluación que tiene consecuencias directas para los docentes en los ámbitos de incremento salarial y la promoción vertical, además de consecuencias negativas, tales como la suspensión temporal o definitiva del docente en el sistema público de educación.

*“Los estudios realizados sobre logros de aprendizaje permiten mostrar la inequidad en la distribución del conocimiento en tanto que las instituciones de carácter particular que han invertido en infraestructura escolar, sus resultados son exitosos frente a las instituciones a las que no se ha invertido recursos para optimizar resultados de calidad. Cada vez se amplía la brecha entre escuelas públicas y privadas acentuando las desigualdades que devienen de múltiples variables económicas, políticas, presupuestales entre otras.” (Fajardo P., E. 2018:25)*

De acuerdo al planteamiento del autor, se desprende que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente busca a través de garantizar la calidad de la educación del país, terminar con las diferencias en cuanto al acceso y equidad de la enseñanza, a través de docentes altamente preparados y hábiles en

cuanto a su quehacer profesional. Ya que, las capacidades del profesorado tienen incidencia en los niveles de aprendizaje, es de esperar que el sistema busque esos resultados y que se siga modificando de manera que dicho proceso sea cada vez más efectivo y se pueda terminar con las diferencias arbitrarias de la educación que destacan al país.

La experiencia internacional define cuatro características de los sistemas exitosos, ellas son:

1. Estándares conductuales de lo esperado de los docentes, respecto de sus capacidades profesionales
2. Evaluación integral al profesorado, ya que realiza una evaluación de conocimiento y dentro del portafolio considera además la observación de una clase
3. Los instrumentos utilizados para la evaluación de docentes poseen validez técnica que salvaguardan la integridad de ella
4. Los resultados de las evaluaciones tienen consecuencias (Bruns, B., Luque, J. 2014:35-36)

*“Los sistemas de evaluación también brindan la base más sólida para el desarrollo a largo plazo del potencial de los profesores y es el parámetro más justo para determinar los ascensos. En lugar de promover a los profesores únicamente en función de la antigüedad (como ocurre hoy en día en la mayor parte de los países latinoamericanos), se los puede ascender sobre la base de la aptitud reconocida. Una estructura salarial alineada con el desempeño evaluado genera los incentivos necesarios para los profesores en ejercicio y vuelve más atractiva la profesión para futuros candidatos talentosos.”*  
(Bruns, B., Luque, J. 2014:36)

Acorde a lo planteado por los autores es que funciona el sistema en el país, destacándose por la integralidad de su estructura y labor.

## Capítulo III: Marco Metodológico

### 3.1. Enfoque y Diseño de Investigación

La presente investigación busca abordar la percepción de las educadoras de párvulos del Colegio San Francisco Javier de Cerro Navia, desde una mirada fenomenológica, ya que busca la “*esencia de la experiencia compartida*”. (Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. 2014:493)

El objetivo general trata precisamente de ello, conocer y analizar cuál es la percepción de las educadoras de párvulos sobre su proceso de evaluación, teniendo en cuenta que fueron el primer equipo de la institución educativa en someterse al proceso y en la actualidad, más allá de la incertidumbre por la pandemia, deben pensar en la posibilidad de volver a realizarlo prontamente.

El estudio contempló la realización de entrevistas personales de manera presencial. Sin embargo, las características actuales del sistema educativo (clases virtuales), hizo que debiese modificarse a una entrevista personal estructurada con un límite de preguntas, en consideración a las nuevas responsabilidades adoptadas por las profesionales. Además de ello, se contempló la aplicación de solo una entrevista por educadora.

Se consideró más adecuada la aplicación de entrevistas debido a que todas como equipo, se sometieron al proceso de evaluación en el mismo año y compartían, además, que fue la primera vez que participaban de un proceso de evaluación dependiente del MINEDUC y CPEIP.

Es importante destacar que se seleccionó el método cualitativo de carácter etnográfico porque la intención de esta investigación es dar cuenta del significado que asignan las educadoras de párvulos a su proceso de evaluación.

### **3.2. Unidades de Análisis y Sujetos participantes**

#### **3.2.1. Unidades de Análisis:**

La unidad de análisis es el Colegio San Francisco Javier de la comuna de Cerro Navia.

Se seleccionó esta institución debido a:

- Institución educativa que pertenece al grupo de financiamiento compartido, particular subvencionado (específicamente gratuito)
- Institución educativa que postuló de manera voluntaria al ingreso a la Carrera Docente en el año 2017

#### **3.2.2. Sujetos participantes:**

De la institución educativa, se seleccionó una muestra no probabilística que representan las Educadoras de Párvulos, ya que cumplen con los siguientes indicadores que aborda la investigación:

- Primer grupo en ser evaluado dentro de la institución educativa
- Cada una de las educadoras, no había participado nunca de otro tipo de evaluación ministerial
- El equipo completo de educadoras se sometió al proceso de evaluación

Cabe mencionar que el acceso a la unidad de análisis y muestra se debe a que la investigadora es parte de la institución.

### **3.3. Instrumentos y/o Procedimientos de recolección de datos**

La recolección de datos para la investigación, se realizó a través de una entrevista de diez preguntas, cada una con solicitud de justificación de la respuesta, de carácter estructurada. De acuerdo a la definición de Mertens (2010) (en Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. 2014:404), las

preguntas fueron de *expresión de sentimientos*, ya que se busca conocer la percepción de las educadoras y cómo enfrentaron el proceso evaluativo.

Dentro de las ventajas de la aplicación del instrumento, se destaca que la investigadora forma parte del establecimiento y también se sometió al proceso evaluativo junto al equipo de Educadoras de Párvulos de la institución, por lo cual generó un interés mayor en la participación por parte de las colegas de trabajo.

Sin embargo, la situación actual generó una distancia importante que terminó por modificar la idea inicial y se debió enviar el instrumento para que cada educadora lo respondiera de manera remota. Esto se debió también a la solicitud del sostenedor, quien autorizó la realización de la investigación, pero pidió especial cuidado en no sobre cargar al equipo de educadoras por encontrarse en fase de adaptación al teletrabajo. Por ello, se consideró la aplicación de la entrevista en las características descritas, sin posibilidad de realizar una contra entrevista o generar otro tipo de diálogo con las participantes. Considerando además que la investigadora se encuentra con licencia postnatal.

Una vez que las participantes tuvieron acceso al instrumento procedieron a responderlo de manera autónoma, disfrutando siempre de la posibilidad de acceder a la investigadora para cualquier consulta o inconveniente que se presentara.

### **3.4. Criterios de Calidad de la Investigación:**

Dentro de los criterios de calidad de la investigación se desprende lo siguiente:

- La investigación posee congruencia entre el objetivo y el tipo de diseño de investigación y su enfoque, ya que, al buscar analizar la percepción de las educadoras de párvulos, es necesario acceder a su imaginario experiencial y al significado que le otorgaron al proceso.
- La elección del tema de estudio está fundamentada en las características descritas en la selección de la unidad de análisis, debido

a que para los establecimientos particulares subvencionado es un proceso nuevo del cual no hay mucho conocimiento acumulado, a diferencia de estudios realizados en establecimientos pertenecientes a los SLE. Además, el valor agregado de esta investigación está dado por las participantes. Las educadoras de párvulos de la institución educativa, fueron el primer grupo en someterse a la evaluación y, además, ninguna de ellas había participado antes en otro proceso evaluativo.

- Se considera relevante el estudio debido a que provee de nueva información a otros investigadores que quieran enfocarse en la Carrera Docente o en las Educadoras de Párvulos. Es altamente relevante en este momento ya que, es el primer año en que educadoras de jardines infantiles con financiamiento del estado y compartido ingresan a la Carrera Docente, igualando en parte las condiciones con el resto del cuerpo docente del país.
- Para la construcción de Marco Teórico de la investigación de utilizaron fuentes de información confiables, tales como Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Dialnet, a través de la búsqueda de conceptos claves, tales como: evaluación docente, portafolio, trabajo colaborativo, carrera docente, sistema de desarrollo profesional docente. De los documentos que se extrajo información, se citó a los autores de manera que se valida su construcción de conocimiento y el uso que hace la investigadora de ello.

## Capítulo IV: Análisis de Resultados

La recogida de información a través de las entrevistas estructuradas a las Educadoras de Párvulos, llevó a la creación de la agrupación de las categorías emergentes en las siguientes codificaciones, que abordan en gran medida lo expresado por las participantes, de acuerdo al peso de las unidades de significado:

1. Encasillamiento o tramos
2. Mejora de las remuneraciones
3. Permanencia o salida del sistema
4. Organización del proceso y oportunidad
5. Estructura curricular
6. Prácticas
7. Preparación académica
8. Agobiante, irregular y no representativo
9. Formas de trabajo: colaborativo, individual, acompañamiento

Categorías de análisis:

- Para facilitar el proceso de categorización y codificación se realizó una transcripción directa de los conceptos empleados por las Educadoras en sus respuestas
- Se asignó un color que originó la agrupación. Se realizaron los cálculos pertinentes, para la obtención de los porcentajes y la frecuencia
- En el apartado de Anexos, se adjunta la tabla inicial de la cual se extrajeron las categorías.
- A fin de justificar el análisis, se incluirán citas de las respuestas con el código (UA x-x), donde x representa el número de la entrevista o unidad de análisis y el número de pregunta respectivamente.

Código	Categoría	Codificaciones	Segmentos	Codificaciones %
1-Enc_Tra		Encasillamiento o tramos	5	4.42
2-Rem		Mejora en la remuneración	5	4.42
3-Per_Sis		Permanencia o salida del sistema	6	5.31
4-Org_Opo		Organización del proceso y oportunidad	6	5.31
5-Curr		Estructura curricular y normativa	5	4.42
6-Prác		Prácticas	21	18.58
7-Pre_Aca		Preparación académica	27	23.89
8-Ago_Irr		Agobiante, irregular y no representativo	24	21.24
9-For_trab		Formas de trabajo: colaborativo, individual, acompañamiento	14	12.39
Total			113	100.00

Tabla 1. Basada en: (Venegas-Ramos, L., Garín Sallán, J. 2018:132).

Ahora bien, respecto del análisis de cada categoría se desprende lo siguiente:

#### 4.1. Encasillamiento o tramos

Las educadoras participantes comprenden el proceso evaluativo asociado en específico al encasillamiento por tramo de desempeño, como una etiqueta que define al docente. De acuerdo a lo descrito por ellas, ninguna de las participantes menciona en sus respuestas la posibilidad de ascenso por consideración particular al tramo de desempeño Avanzado a Experto II. De acuerdo a la Ley 20.903, aquellos profesionales que obtengan un resultado en el tramo avanzado o superior podrán acceder antes que colegas con tramo inferior, a ascender dentro de la institución y, por tanto, ser consideradas para otro tipo de funciones. Además, la ley contempla la posibilidad de realizar mentoría a docentes nuevos, tarea que es remunerada por el CPEIP.

*“Las implicancias de los resultados de la evaluación son varias, en primer lugar, encasillan a los docentes en tramos, lo cual de alguna forma etiqueta a la persona en niveles de desempeño, eso tiene incidencia hasta en la permanencia del trabajo, como también en el sueldo.” (UA4-1)*

Debido a que ninguna de ellas lo mencionó, se puede interpretar que su conocimiento de la ley que rige su proceso de evaluación es inmediato, con esto se refiere a que el encasillamiento es la consecuencia primera de los resultados y a partir de ahí vienen las otras acciones ya mencionadas, las cuales no fueron consideradas por las participantes. Respecto de esto, cabe la posibilidad de que el conocimiento que tienen sobre su proceso de evaluación es el proporcionado por la institución educativa y las organizaciones CPEIP, Docente Más y MINEDUC, sin haber ahondado de manera autónoma en la ley, lo cual puede estar dado por la falta de interés y/o porque conciben el proceso como agobiante y no representativo.

Adicionalmente, en la pregunta 1: *¿Conoce las implicancias de los resultados de la evaluación de la Carrera Docente?, ¿cuáles son?* Las educadoras aluden a la posibilidad de permanecer o salir del sistema educativo de financiamiento estatal, al igual que la posibilidad de reevaluarse de acuerdo a las condiciones particulares del tramo alcanzado.

#### **4.2. Mejora en la remuneración**

Las educadoras lo mencionan en sus respuestas a la pregunta 1. Dentro de las posibilidades de mejora, se podría haber contra preguntado si conocen la estructura de remuneraciones, aquellas asignaciones modificadas, contenidas o eliminadas en la nueva estructura, ya que solo se observan generalidades en sus respuestas.

*“En términos laborales, si se obtienen buenos resultados en la evaluación, se incrementa el sueldo. Todo depende del nivel de encasillamiento.” (UA3-1)*

### **4.3. Permanencia o salida del sistema**

Las educadoras declaran que una de las consecuencias es la salida del sistema educativo con financiamiento estatal, a lo cual se puede ver un sesgo de negatividad y desacuerdo respecto de este aspecto de la evaluación. Consistente con ello, una de las participantes considera que los resultados hacen que se cuestionen sus competencias profesionales, pero no desde el punto de vista constructivo, pensando en una mejorar de ellas, sino en que los resultados tienen una influencia negativa en su imaginario. De acuerdo con ello, la disposición a un nuevo proceso de evaluación, marcado por un encasillamiento bajo lo esperado, termina convirtiendo la evaluación en un aspecto preocupante y que genera agobio, más allá de lo que es en sí mismo.

*“Entiendo que si obtengo bajos resultados en dos evaluaciones docentes seguidas, pueden sacarme del ejercicio docente” (UA3-1)*

*“llevo artos años de ejercicio para haber sacado un encasillamiento bajo. Debo evaluarme y si no obtengo un buen resultado estaré dos año fuer a de mi labor docente.” (UA5-8)*

*“Para mí el proceso evaluativo fue un agobia” (UA1-10)*

*“Promueve e individualismo, agobio en los docentes, no se considera la experiencia profesional.” (UA1-5)*

### **4.4. Organización de proceso y oportunidad**

Respecto del proceso, una de las educadoras destaca la organización del mismo y el acceso a la información.

*“considero que el proceso es ordenado, y organizado en las fechas, las cuales se informan desde el comienzo. El tiempo de elaboración del portafolio también es una fortaleza y ventaja al momento de su elaboración. Los canales de comunicación para atender dudas también es algo que rescato del proceso.” (UA3-5)*

Así también, se observa una tendencia a concebir el proceso como una oportunidad para modificar o mejorar aquellas prácticas pedagógicas detectadas como insuficientes o no adecuadas para un proceso de enseñanza y aprendizaje afectivo. Además, se aprecia, a diferencia de lo expresado por el resto de participantes, que la educadora a la cual se identifica con la siguiente frase: *“afortunadamente es mi primer encasillamiento que si bien no obtuve lo esperado me da la oportunidad de poder prepararme de mejor forma para la próxima evaluación”* (UA2-8), mantiene una actitud positiva respecto de su próximo proceso evaluativo

La relación entre el proceso y la oportunidad de mejora, tiene mucha incidencia en la codificación de *Prácticas*, sin embargo, igualmente existe la tendencia a interpretar el proceso en sí mismo como una opción u oportunidad de mejorar, a través de la toma de medidas adecuadas para enfrentar el proceso de evaluación.

*“No es fácil cuando uno lleva años trabajando con una estructura y luego la cambian , pero eso permite darse la posibilidad de seguir estudiando para mejorar siempre las prácticas y el aprender de los estudiantes.”* (UA1-3)

#### **4.5. Estructura curricular**

Esta categoría nace de la pregunta: *¿Considera que su conocimiento de la nueva estructura curricular que rige la Carrera Docente, tiene influencia en su quehacer profesional diario?*, aun cuando se relacionó la categoría en respuesta a otras preguntas, como complemento, las educadoras muestran mantener presente en su quehacer diario la estructura curricular, lo cual queda en manifiesto en los resultados obtenidos, ya que el MBE es el estándar esperado a las acciones pedagógicas y técnicas del docente en ejercicio. La apropiación de esta estructura garantiza, en cierta medida, el desarrollo del rol que le corresponde a cada Educadora, que no es sólo quien enseña, sino que planifica, evalúa, es mediadora del aprendizaje y líder dentro de su comunidad. Las BCEP proponen un rol con un alto enfoque de liderazgo, lo cual presume que la calidad de sus procesos impartidos garantiza el aprendizaje de los

estudiantes, por lo cual es de vital importancia que las educadoras mantengan una alta apropiación de los diferentes documentos que rigen su quehacer profesional, lo cual, además, podría garantizarles buenos resultados en su evaluación y por eso acceso a mejoras en sus condiciones laborales.

*“Sí, porque esa estructura está relacionada con el currículum vigente y las políticas públicas asociadas a nuestro nivel de trabajo, por lo que siempre están presentes en nuestras reuniones de equipo, en nuestras mejoras en los planes anuales, las planificaciones y también en el quehacer diario.” (UA3-2)*

#### **4.6. Prácticas**

Esta codificación, representa una de las que tienen mayor presencia en el discurso de las educadoras. Contempla las prácticas desde variadas perspectivas, tanto el cambio, como la reflexión, lo que representan y su percepción sobre las mismas.

De acuerdo al análisis de las categorías, en este ámbito se contienen un aproximado de 18% de las respuestas de las educadoras participantes. La posición de ellas respecto a las prácticas, es dicotómica, ya que aun cuando consideran la evaluación como un espacio de reflexión, que facilita el cambio de estrategias y que representa el buen desempeño docente, igualmente hay una postura negativa en la que el proceso en sí mismo no influyó en el cambio ni en la reflexión apropiada sobre las prácticas. Esto debido a que no visualizan la retroalimentación como efectiva para que generara cambios en las prácticas posteriores a recibir sus resultados.

*“No he tenido muchos cambios en mi prácticas .” (UA5-2)*

*“Si bien el proceso de elaboración del portafolio, las reflexiones y los resultados obtenidos aportaron a mi trabajo y al análisis del desarrollo de mis prácticas, éstas no fueron cambiadas de forma abrupta, más bien he seguido el mismo perfil de trabajo, considerando algunos aportes que los resultados de mi evaluación entregaron y que algunos estudios también me otorgan.” (UA3-2)*

*“Siempre es necesario mirar los resultados como oportunidades de mejorar las debilidades que hayan surgido del análisis y como docente buscar nuevas estrategias pedagógicas que enriquezcas el quehacer educativo.” (UA2-2)*

*“Influye de manera positiva, así podemos tener un juicio de valor para mejorar nuestras prácticas.” (UA5-9)*

*“Creo que si influye que ya es una herramienta que nos permite mejorar nuestras prácticas docentes. Y si he realizado algunos cambios como por ejemplo dar protagonismos a los niños y niñas en su aprendizaje.” (UA1-2)*

Se agrega un aspecto preocupante, considerando la relevancia del proceso para la vida profesional y para el sistema educativo en general y es que, consideran el proceso como alejado de la realidad, que no la representa y que sus resultados no serían reales, ya que al momento de tener que responder a los estándares propuestos por el MBE, se planifica y ejecuta una clase (grabación) que no es real ni atiende al contexto en que se lleva a cabo, sobre todo porque la labor docente conlleva la toma de decisiones y la flexibilidad necesaria para responder a imponderables del momento o consideraciones a las singularidades de los estudiantes, lo cual a su punto de vista no es considerado.

*“Verdaderamente no del todo, la carrera docente nos focaliza a una forma de hacer la clase, sobre todo en la clase grabada, que no es una clase real” (UA4-2)*

*“Personalmente siento que los resultados de la evaluación docente no reflejan por completo las competencias o el profesionalismo que los docentes tenemos en el ejercicio diario de enseñar a los/as estudiantes.” (UA3-2)*

Otro aspecto a considerar es que cómo perciben el proceso y su impacto no se relacionan necesariamente, ya que como se puede observar en las respuestas de una de las educadoras (UA5), considera y aprecia el proceso como positivo por tener una visión de terceros y un *juicio de valor* sobre las prácticas, sin embargo, no ha tenido cambios en sus prácticas, ya que tal como

describió otra de las educadoras (UA4), probablemente considera el proceso como no representativo de la realidad.

De esta categorización se desprenden una de las apreciaciones más preocupantes de la investigación ya que, el proceso de Carrera Docente en general representa a nivel latinoamericano un tremendo avance para la mejora de las condiciones de la labor docente y para el proceso de enseñanza y aprendizaje y por lo mismo, para la calidad y equidad de la educación en el país, por ello la percepción que tienen las educadoras de que es alejado y no representativo de la realidad, preocupa desde la real importancia que debe darse a los estándares del MBE y a que a juicio de las Educadoras, responde a un artificio creado teniendo como máximas los criterios observables, enfocándose solo en el cumplimiento y no teniendo como foco la realización de una clase efectiva, y aunque lo que varía es solo el punto de reflexión o partida, dicha percepción no representa un avance en cuando a las condiciones de la labor docente, ya que aleja el proceso y sobre todo, hace que la disposición para la realización de la evaluación sea negativa, por lo tanto influir a un nivel más profundo e interpretarlo como un proceso estresante y agobiante, como se a podido ver en los apartados anteriores,

El círculo vicioso que se forma entre la percepción negativa y las consecuencias, que pueden incluir el no cambio de las prácticas aun teniendo una retroalimentación que plantea los aspectos por mejorar, hacen que el desempeño profesional de las educadoras se vea influenciado de manera negativa por esta relación entre los estándares y el contexto. Consideración especial merece que el establecimiento en que se desempeñan las participantes es de alta concentración de estudiantes prioritarios, lo cual en el imaginario es una variante negativa que afecta considerablemente el quehacer profesional, debido a las deficiencias con las que vienen los estudiantes por su falta de acceso a diferentes recursos. Dicho tópico no fue abordado, pero en la posibilidad de haber contra preguntado a las educadoras, habría sido interesante conocer dicha postura, sobre todo por las declaraciones de que es un proceso que no representa la realidad.

Respecto de esta relación negativa establecida por las Educadoras, entre el cambio de las prácticas y la no representatividad de la realidad del proceso, sería necesario que como parte de la gestión del colegio, se realizaran jornadas de reflexión que favorezcan, paralelamente el trabajo colaborativo, sobre estas aprensiones por parte de las participantes de manera que el próximo proceso evaluativo sea vivenciado de una manera más positiva, logrando enlazar la realidad (contexto) con lo establecido en el MBE.

*“la falta de acompañamiento y capacitación que debería hacer el establecimiento donde te toca estar cuando te evalúas comparando así los colegios municipales que invierten en capacitar a docentes en todo el proceso, con el fin de salir con un buen desempeño.” (UA2-5)*

La Carrera Docente, se plantea como un proceso permanente en la vida laboral de los profesionales pertenecientes a instituciones con financiamiento estatal. Comparativamente, para una Educadora de Párvulos la posibilidad de desempeñarse profesionalmente en un establecimiento subvencionado que sea parte de la Carrera Docente, representa un avance positivo en cuanto a su acceso a mejores remuneraciones y a la posibilidad de ascenso, por lo cual es importante mejorar la percepción con la que enfrentan el proceso. Además, la oferta laboral particular tiene condiciones, tales como horario y asignaciones salariales que comparativamente no representan una opción.

*“Mientras más alto el tramo alcanzado, aumenta el sueldo.” (UA4-1)*

#### **4.7. Preparación académica**

Respecto de esta categoría, las acciones establecidas por las Educadoras son dispares, mientras que algunas declaran haber tomado medidas especiales, tales como estudio previo a la rendición de la evaluación, otras plantean lo contrario. Dicho escenario plantea dos posibilidades: el proceso no merece mayor preocupación porque no se le otorga mayor importancia o confían en sus competencias. Se desprende de esta situación, la posibilidad de que dichas diferencias se deban a que era el primer proceso

evaluativo al que se sometía la totalidad del equipo de Educadoras de la institución, por lo cual no hay una postura convergente respecto de la necesidad de apoyo y preparación académica para el proceso.

Otro aspecto relevante de considerar es la FID. La distancia entre el tiempo de formación en pregrado y el momento de la evaluación hacen que se presenten declaraciones como la siguiente: “*No tuve formación inicial.*” (UA1-4). Cabe destacar que en la institución trabaja una Educadora con 30 años de experiencia profesional, contra otra con solo 6 años de experiencia. Además, la cantidad de años de trabajo en la institución educativa, también presenta diferencias importantes.

Una convergencia que presenta la categoría hace referencia a la necesidad de perfeccionamiento y acompañamiento. Una de las quejas expresadas tiene que ver con las diferencias respecto de colegas de establecimientos que trabajan para los SLE, que reciben perfeccionamientos pagados y variados tipos de acompañamientos, a diferencia de lo sucedido con el grupo participante. Una de las educadoras destaca que la institución no proveyó de capacitaciones ni perfeccionamientos y que el acompañamiento fue insuficiente para haber obtenido mejores resultados en su encasillamiento. Mientras, las otras Educadoras plantean que tomaron la iniciativa de prepararse a través de jornadas de estudio individuales y con apoyo de las mismas colegas o terceros, de manera que se enriquece el desarrollo de la evaluación.

*“en efecto al momento de ser informada por el empleador que serás evaluada, tú te formulas esta pregunta, sin embargo, en el transcurso del tiempo y estando en el proceso mismo te das cuenta que no es así, solo una orientación básica del escenario que estás, pautas de trabajo y las fechas del proceso ¿por qué? Porque lamentablemente no hay presupuesto para perfeccionamiento y capacitaciones que apoyen este proceso, donde claramente se ve la diferencia en este aspecto entre colegios municipales y subvencionados.”* (UA2-6)

*“Tome medidas especiales, dedicando tiempo de investigación, capacitación, y agrupándome con docentes que han vivido el proceso y con mi colega de aula, reuniéndonos y compartiendo experiencias, todo de manera autodidacta. Todas las medidas tomadas, que aportaron al desarrollo de dicho proceso fueron útiles.” (UA4-7)*

Dentro de las declaraciones de las Educadoras, destaca la de una de ellas, que plantea que las prácticas representan un compromiso ético, por lo cual se mantiene en constante estudio de manera autónoma y proactiva.

*“En primer lugar siempre he realizado mi trabajo de docencia con responsabilidad y compromiso con la educación de mis estudiantes, por lo tanto dentro de mis posibilidades de formación continua estoy realizando cursos, leyendo documentación actualizada, participando de foros y conversaciones con personas del área para favorecer el quehacer, eso es una fortaleza.” (UA4-5)*

A consideración de lo expuesto en el capítulo II, las diferencias entre las condiciones del proceso de evaluación entre aquellos docentes que trabajan para los SLE y los particulares subvencionados, generan estas distancias en la percepción de las profesionales, ya que mientras algunas optan por utilizar plataformas de estudio de manera independiente, otras consideran la necesidad de que eso venga dado desde los equipos de gestión del establecimiento. Una consideración especial merece mencionar que la Ley 20.903 plantea que el CPEIP y el establecimiento, deben proporcionar oportunidades de perfeccionamiento y preparación para el proceso evaluativo.

*“no hay acompañamiento del cpeip, Las evidencias con la labor que uno realiza son pocas.” (UA5-5)*

Es de esperar que se igualen las condiciones y que la propuesta del CPEIP satisfaga las necesidades académicas de las Educadoras, al igual que la institución educativa pueda proveer de instancias de reflexión y preparación, al igual que el acompañamiento necesario para que el nuevo proceso evaluativo sea enfrentado desde una perspectiva más positiva y en la confianza de que se agotaron las instancias de apoyo y estudio que favorezcan la

obtención de mejores resultados en la evaluación. Esto no quiere decir que el establecimiento no tomó medidas adecuadas, sólo deja en manifiesto que, a percepción de las educadoras, se podrían haber mejorado la experiencia.

#### **4.8. Agobiante, irregular y no representativo**

Esta categoría se relaciona sobre todo con aquella relativa a las prácticas, ya que las Educadoras aprecian el proceso evaluativo como alejado de la realidad, lo que influye en percibirlo como agobiante.

Respecto de la organización, también una de las Educadoras plantea un punto de reflexión, y tiene que ver con la organización de terceros para el proceso. De acuerdo a la experiencia de la investigadora junto a las Educadoras participantes, la empresa encargada de las clases grabadas agregó una preocupación mayor al proceso, ya que a pesar de que el reglamento de la evaluación explícita que las fechas y horas de grabación son de mutuo acuerdo y no impuestas por la empresa, en dicha ocasión se generó un estrés importante. La empresa en específico, quería realizar las grabaciones en una fecha y horarios no adecuados a vista del equipo de Educadoras y al equipo directivo. Fue necesario aplazar las grabaciones a la última semana disponible para ello, con la carga emocional que eso significó para las Educadoras, ya que, frente a cualquier inconveniente contextual, no existían más plazos para dicha actividad. Al tratarse de empresas externas, la eficiencia en su tarea queda supeditada a sus propios recursos y personal disponible, lo cual a veces es insuficiente debido a alta cantidad de docentes que dependen de la misma empresa.

*“considero que la grabación de clase es una actividad desigual y desorganizada, ya que en mi caso particular, lidiar con el horario y la fecha de grabación, fue lo más dificultoso del proceso, ya que no había comunicación ni claridad por parte de la productora a cargo.” (UA3-5)*

De acuerdo a las declaraciones de las mismas educadoras, existe una distancia entre los estándares planteados por el MBE y la realidad en la que se desempeñan profesionalmente.

*“Además considero que la grabación de clase no mide lo que realmente puede lograr (o no lograr) un docente en aula, ya que la grabación generalmente no demuestra la realidad del día a día, siendo un momento armado, además creo que en base a una sola observación de clase no es posible hacer un juicio sobre nuestro ejercicio en aula.”* (UA3-5)

Dicha situación, genera distancia entre el significado concreto de la evaluación y la percepción de las Educadoras, ya que aun cuando es un proceso que mejora sus condiciones de trabajo y que hace de la profesión más competitiva a nivel de remuneraciones, el proceso es concebido de manera poco significativa porque no representa dicha realidad y eso condiciona la emocionalidad con la que se enfrenta el proceso y que inevitablemente lo afecta. Tal como plantea una de las educadoras, no se considera el ámbito emocional involucrado en la evaluación, lo cual además influye reiterativamente en la misma. Así como para un docente es importante mantener un clima de aula de confianza, para las educadoras es igualmente importante percibir el proceso como integral y que se enfoca en algo más que las competencias técnicas.

*“Opino que el encasillamiento etiqueta al docente, hay muchas implicancias y factores que inciden en el resultado de la carrera docente, entre tantos hay un factor emocional que no se visualiza.”* (UA4-8)

Además, mencionan que existen aspectos que podrían cambiar en la evaluación, por ejemplo, que los años de ejercicio fueran considerados como piso mínimo de tramo y que no sean considerados sólo para el cálculo de bienios, que además tiene un máximo, que aun cuando ya es cumplido por una de las educadoras, aun le quedan varios años de ejercicio profesional y no serán considerados.

*“Con respecto al encasillamiento me parece que no es lo más esencial o transparente, porque creo que hay mucha irregularidad frente a esta*

*evaluación. En lo personal por mis años de profesionalismos no me puede encasillar en un tramo inferior a lo que lo yo como educadora he trabajado más de 30 años. También se debe considerar los años de experiencia.” (UA1-8)*

Otra de las implicancias planteadas por de las Educadoras, es que los resultados más allá de no ser representativos de la realidad, también son contradictorios ya que conocen de la experiencia de otras colegas (de otras instituciones) que, a pesar de haber obtenido buenos resultados en su evaluación, al proceso siguiente los resultados fueron diferentes y negativos. Es cierto que no se desciende en el tramo de encasillamiento, pero existen ciertos plazos que se deben cumplir en los primeros tramos y además, cabe hacerse la pregunta de si es posible que un docente involucre en sus competencias, lo cual deja latente la noción de que en realidad solo se cumple con los estándares sin considerar el contexto que juega un rol fundamental en la evaluación y que en el proceso siguiente, puede tener un impacto importante en los resultados. Aquí, nuevamente se establece la importancia de los agentes externos, ya que cabe la posibilidad de que los resultados obtenidos estén supeditados al evaluador que le correspondió generar dicha retroalimentación al docente. Al tener evaluadores no conocidos y en constante cambio, genera en los evaluados una disposición negativa respecto de lo realistas que sean sus resultados y no una respuesta tipo, ya que al comparar informes queda en evidencia que la retroalimentación se enfoca en aspectos generales y no en las particularidades de cada docente.

#### **4.9. Formas de trabajo: colaborativo, individual, acompañamiento.**

Al igual que con las otras categorías la línea definitoria es muy delgada y se relaciona con otras. Sin embargo, parece importante diferenciarla porque incluye el trabajo colaborativo. Este tipo de acción, es un apartado de la construcción del portafolio de evaluación. Es importante reflexionar que al ser una modalidad de trabajo que contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje, su consideración para los resultados esté supeditada a si

incrementa el puntaje de los docentes. Tema en el que podría enfocarse otro estudio.

A consideración de las educadoras participantes de la investigación, el trabajo colaborativo es una dimensión que se desarrollo de manera transversal en el transcurso de la evaluación y no sólo por ser un apartado de portafolio.

*“En general, lo que más destaco del proceso de evaluación, fue que permitió abrirme a otras estrategias de enseñanza – aprendizaje, a reflexionar con mis colegas, articular nuestros niveles y potenciarnos en equipo.” (UA3-9)*

De acuerdo a las declaraciones de las Educadoras, tomaron medidas en cuanto a la modalidad en la que se prepararon para la evaluación y la ventaja de enfrentar el proceso evaluativo por primera vez para todo el equipo es que sus aprensiones y miedos eran compartidos por las colegas, además supuso un sentimiento de compartir algo importante, lo que fortaleció los lazos profesionales y afectivos entre ellas. Aun cuando la categoría no representa un porcentaje importante de codificaciones, parece relevante que el proceso en sí mismo sirvió para construir identidad de equipo.

## Capítulo V: Marco Conclusivo

### 5.1. Discusiones

A partir de las preguntas de investigación y con el correspondiente análisis de resultados, se puede establecer lo siguiente:

*¿Cómo es percibido el proceso de evaluación de la Carrera Docente por las Educadoras de Párvulos del Colegio San Francisco Javier de Cerro Navia?*

Por tratarse del primer proceso evaluativo al que se sometía el equipo completo de Educadoras, las apreciaciones de ellas son dispares respecto de como enfrentaron de manera individual el control sobre sus conocimientos pedagógicos, disciplinares y técnicos, pero convergentes en cuanto a la necesidad de acompañamiento, perfeccionamiento y de apreciar el proceso en sí mismo como una oportunidad de cambio, aun cuando no se lleve a cabo de manera consciente, en parte por la resistencia al cambio y porque al no ser a sus ojos un proceso representativo de la realidad, no existiría la necesidad real de modificar las practicas docentes.

Un aspecto al cual le otorgan mayor importancia, se encuentra la formación académica. Con esto refieren a los procesos de estudio y perfeccionamiento que emprendieron de manera individual, en grupo y por iniciativa propia, porque, aunque no es una categoría contundente, una de las Educadoras deja ver la necesidad de que el sostenedor disponga de los recursos necesarios para llevar a cabo dichos perfeccionamientos.

Otra categoría a la cual prestaron especial atención las Educadoras participantes, es a lo agobiante, no representativo e irregular del proceso. La falta de confianza en la institucionalidad de la evaluación, al ser necesario el trato con empresas externas que no prestaron la colaboración esperada.

A modo de unificar los testimonios de las Educadoras, se puede declarar que perciben el proceso evaluativo con la esperanza de que cumpla su objetivo, que sea una oportunidad de aprendizaje profesional, que sus

resultados las mantengan a salvo de las indicaciones específicas de la permanencia en la institución educativa y que, además, mejoren sus remuneraciones.

Aun cuando no está presente en las respuestas de todas ellas, el sentimiento de colaboración y aprendizaje de este proceso queda establecido al momento de que perciben como mejoró la identidad del equipo.

*¿Los resultados del proceso, su encasillamiento, impulsan cambios en sus prácticas docentes, de acuerdo a su propia percepción?*

De acuerdo a su propia percepción, los resultados y el correspondiente tramo de encasillamiento, impulsa cambios en las prácticas, pero estos se ven afectados por el contexto, por la falta de acompañamiento, por la poca representatividad del contexto del proceso y las irregularidades que destacaron su primera experiencia. Aun cuando mantienen las expectativas de mejora en un próximo proceso, mantienen una postura contraria al cambio de sus prácticas. Y aunque el discurso habla de cumplir con los estándares del MBE, presentan serias dudas de que esto considere el contexto y la realidad, ya que es factible realizar una clase ficticia para cumplir con ello y no dejar ver lo que realmente sucede dentro del aula.

La codificación de Prácticas, tuvo un porcentaje importante en cuanto a su presencia en los discursos de las Educadoras, sin embargo, se mantiene y es parte de todas las otras categorías que estas a pesar de tener la intención de cambiarlas, no lo hacen por la distancia con la realidad.

Respecto de su conocimiento de la Ley 20.903 y las implicancias del tramo alcanzado, parecen tener un conocimiento superficial de él y se centra en las consecuencias inmediatas: permanencia o salida del sistema y remuneraciones, aun cuando de ellas no mencionan ninguna de sus características, como por ejemplo las asignaciones o la proporcionalidad de ellas por las horas de contrato.

*¿La evaluación implica nuevas acciones formativas por parte de las educadoras para la obtención de mejores resultados y encasillamiento?*

Este tópico generó una de las categorías con mayor presencia en sus discursos. De acuerdo a lo expuesto en el Marco Teórico, es el CPEIP y el Sostenedor del establecimiento, los encargados de proveer dichas acciones, sin embargo, las educadoras en su mayoría establecieron rutinas de estudio para el proceso, ya fueran en solitario o acompañadas, estas apuntaban a desarrollar una mayor apropiación del proceso y de lo requerido a ellas como profesionales de la educación. Se plantea además, de acuerdo a la apreciación de una de ellas, que la formación continua es un compromiso ético con la educación y con su propia labor, con lo cual se entiende que no existen instancias que detengan este perfeccionamiento constante, aunque es importante recalcar que ellas hacen referencia a perfeccionamientos pagados o a la proporción de tiempos y espacios adecuados para la elaboración del portafolio, aun cuando el establecimiento dispuso tiempos de trabajo colaborativo y para el conocimiento de la normativa, es percibido como insuficiente.

## **5.2. Conclusiones**

Respecto de los objetivos de la investigación, a visión de la investigadora, se ha podido analizar la percepción de las Educadoras de Párvulos sobre su proceso de evaluación, resultados en influencias. Sin embargo, si la contingencia no hubiese modificado el plan de trabajo y la posibilidad de generar significados más profundos a través de entrevistas personales con posibilidad de contra preguntar, se podrían haber recogido evidencias de mayor peso respecto de su porcentaje de codificaciones y guiado los discursos de manera que confluyeran de manera más evidente en sus similitudes y diferencias.

Respecto de los objetivos específicos de la investigación. Es posible realizar un análisis superficial respecto de su postura, ya que, al no poder profundizar en la temática, los discursos mantienen la distancia propia de un proceso individual, como es la evaluación de la Carrera Docente.

Desafortunadamente, no se puede realizar una comparación entre lo aquí expuesto y otras investigaciones, porque las condiciones en que se dio la investigación son extremadamente diferenciales de otros estudios. Por ejemplo, las educadoras como equipo en su totalidad se someten al proceso evaluativo, son las primeras en la institución y además, se da en un contexto de pandemia que modificó incluso sus responsabilidades profesionales, por lo cual se logró abordar los objetivos propuestos, pero sin duda se podrían haber desarrollado mejor de no ser por la condicionante de su nueva estructura de trabajo.

### **5.3. Dificultades de la investigación**

Dentro de las principales dificultades se distinguen la pandemia por COVID-19 que afecta al país y que modificó el plan de trabajo de la investigación. De ello se desprende la falta de profundidad de las entrevistas, ya que no fue posible realizarlas de manera personal por la investigadora y no hubo opción de realizar contra preguntas, que habrían servido para la construcción de un discurso más robusto. De igual manera se reconoce que las preguntas, aunque en primera instancia parecían adecuadas, generaron confusiones e hicieron latente la necesidad de desarrollarlas de manera presencial.

Otra de las principales dificultades atiende a la no consideración inicial de lo que significa en el proceso evaluativo el Trabajo colaborativo, ya que de haber enfocado una o varias preguntas a esa categoría se podrían haber recogido significados profundos respecto de la visión de las educadoras sobre su propia labor profesional y las implicancias de la evaluación. Además, faltó dedicar especial atención a sus ideas y percepciones sobre el tramo de encasillamiento, más allá de lo inmediato.

La poca profundidad de las entrevistas reviste el riesgo de que los hallazgos alcanzados no se desprendan medularmente de los discursos de las Educadoras. Sin embargo, es importante destacar que la investigadora es parte de la comunidad educativa y del equipo de Educadoras, por lo cual dichos

hallazgos tienen la característica de basarse también en su propia experiencia con los participantes.

#### **5.4. Propuesta de mejora y Futuras líneas de Investigación**

La principal propuesta de mejora es la utilización de un instrumento que cuente con la triangulación que asegure su eficiencia para la recogida de información, además, de la inclusión de una mayor cantidad de participantes en independencia del nivel educativo en el que se desempeñen.

Además, es importante que los análisis de los discursos construidos por las participantes de la investigación lleguen a la saturación de las categorías emergentes.

Dentro de futuras líneas de investigación, es posible realizar la investigación con el resto de docentes de la comunidad educativa, flexibilizando las condiciones que se dieron en el presente estudio.

Igualmente, sería interesante conocer y analizar el impacto del encasillamiento en la labor de los docentes evaluados, un antes y un después de tener los resultados de la evaluación, de manera que se puedan realizar comparaciones y contrastes.

Otra arista interesante, sería apreciar el significado que tiene el proceso de evaluación de la Carrera Docente para los equipos de gestión, directivo y Sostenedor, que impacto tiene en su planificación y en el Plan de Mejoramiento Educativo.

Desde la vereda cuantitativa, se podría evaluar el impacto de los resultados de evaluación en las desvinculaciones de docentes por no avanzar en su tramo de encasillamiento, luego de que se completen dos o más procesos evaluativos a la misma comunidad educativa.

A este tenor, se podrían realizar investigaciones en instituciones de educación parvularia para poder contar con mayor evidencia sobre la percepción de las Educadoras de Párvulos.

Por otro lado, en procesos venideros se puede evaluar el grado de apropiación de los referentes curriculares por parte de las Educadoras de párvulos, considerando que serán utilizadas las nuevas publicaciones y contrastarlo con los resultados obtenidos, en específico los tramos, respecto de evidencia sobre sus prácticas en aula.

También se podrían desarrollar estudios que aborden el grado de conocimiento de los docentes en general del referente legislativo, ya que la convergencia de leyes, afecta el quehacer diario. Las leyes que fundamentan los referentes curriculares también modifican las prácticas docentes diarias, incluso a veces de manera intempestiva.

Otra arista interesante de investigación tiene que ver con la visión que tienen las asistentes de la Educación respecto del desempeño de los docentes del establecimiento, considerando que conformarían una muestra importante dentro de la institución.

## **Anexos**

## Unidad de Análisis I

1. ¿Conoce las implicancias de los resultados de la evaluación de la Carrera Docente?, ¿cuáles son? Los niveles de desempeño, La clasificación de los docentes por tramo, una mejor remuneración por los bienes y la cantidad de horas de contrato.
2. ¿Considera que los resultados de la evaluación de la Carrera Docente, tienen influencia en las prácticas de su quehacer diario? A partir de los resultados, ¿ha realizado cambio en sus prácticas? Creo que si influye que ya es una herramienta que nos permite mejorar nuestras prácticas docentes. Y si he realizado algunos cambios como por ejemplo dar protagonismos a los niños y niñas en su aprendizaje.
3. ¿Considera que su conocimiento de la nueva estructura curricular que rige la Carrera Docente, tiene influencia en su quehacer profesional diario?, ¿por qué? No es fácil cuando uno lleva años trabajando con una estructura y luego la cambian , pero eso permite darse la posibilidad de seguir estudiando para mejorar siempre las prácticas y el aprender de los estudiantes.
4. De acuerdo a su formación inicial docente, ¿considera que la preparó para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué? No tuve formación inicial.
5. ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades sobre el proceso de Evaluación de la Carrera Docente? Fortaleza: Crear estrategias creativas para el aprendizaje de los estudiantes, los recursos que se utilizan sean adecuados para el aprendizaje y para la realidad del colegio, la educadora es la principal mediadora entre los párvulos y sus conocimientos, utilización de los recursos tecnológicos.  
Debilidad: Promueve e individualismo, agobio en los docentes, no se considera la experiencia profesional. Y mi principal debilidad tiene que ver con la evaluación.
6. ¿Consideró la necesidad de acceder a perfeccionamientos como preparación para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué? Si creo que es primordial el perfeccionamiento en todos las áreas, y porque no en este momento para prepararse para dicha evaluación. Una de mis debilidad en este proceso fue la evaluación, por lo tanto creo necesario estar perfeccionándose en esta área.
7. ¿Tomó medidas especiales, tales como estudio en solitario o grupos, para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿fueron útiles dichas medidas? Si no tomé ninguna medida especial de estudio, especifique sus razones? No tome ninguna medida específica, lo único que hice fue leer sobre algunos pensadores de la Educación párvularia, las bases curriculares y con esa información fue completando lo que tenía que ver con el portafolio.

8. ¿Cuál es su opinión respecto de las consecuencias del encasillamiento en su trayectoria profesional docente?, ¿por qué? Con respecto al encasillamiento me parece que no es lo más esencial o transparente, porque creo que hay mucha irregularidad frente a esta evaluación. En lo personal por mis años de profesionalismos no me puede encasillar en un tramo inferior a lo que yo como educadora he trabajado más de 30 años. También se debe considerar los años de experiencia.
9. ¿Cómo considera que ha influido el proceso de evaluación en su labor docente?, ¿por qué? Influye porque el cambio de metodología que se debe implementar.
10. De todo lo que implicó el proceso de evaluación de la Carrera Docente, ¿qué influencia tuvo en sus prácticas profesionales? ¿por qué? Para mí el proceso evaluativo fue un agobia que lo quisiera vivir nunca más y claro que influyo en mis practicas por el cambio de metodología, usar nuevas estrategias de aprendizajes.

## Unidad de Análisis II

1. **¿Conoce las implicancias de los resultados de la evaluación de la Carrera Docente?, si, ¿cuáles son?** La evaluación distingue entre desempeños “destacado”, “competente”, “básico” e “insatisfactorio”.
2. **¿Considera que los resultados de la evaluación de la Carrera Docente, tienen influencia en las prácticas de su quehacer diario?** Creo que los resultados son importantes ya que a través de ellos se puede realizar análisis de resultados que conlleva a mejoras en la práctica pedagógica que sin duda beneficia a los estudiantes. A partir de los resultados, **¿ha realizado cambio en sus prácticas?** Siempre es necesario mirar los resultados como oportunidades de mejorar las debilidades que hayan surgido del análisis y como docente buscar nuevas estrategias pedagógicas que enriquezcas el quehacer educativo.
3. **¿Considera que su conocimiento de la nueva estructura curricular que rige la Carrera Docente, tiene influencia en su quehacer profesional diario?, en efecto ¿por qué?** Esta estructura curricular como el marco para la buena enseñanza influye directamente en nuestro trabajo puesto que está orientado a cubrir todos los estamentos que implica el buen desempeño en nuestro desarrollo docente.
4. **De acuerdo a su formación inicial docente, ¿considera que la preparó para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, no ¿por qué?** En los años de formación docente no te preparan directamente para esta evaluación, ni siquiera te orientan con respecto a esta evaluación, siendo un proceso obligatorio, en el proceso te encuentras con una medición estandarizada que te encasilla, que califica tu desempeño favoreciendo o castigando tu remuneración.
5. **¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades sobre el proceso de Evaluación de la Carrera Docente?** Las principales fortalezas son el compromiso ético y profesional con la cuál te enfrentas a este tipo de evaluación poniendo en juego tus competencias a pesar de la poca preparación y capacitación de parte del colegio para enfrentar este tipo de proceso evaluativo. Y las debilidades se enmarcan en la falta de acompañamiento y capacitación que debería hacer el establecimiento donde te toca estar cuando te evalúas comparando así los colegios municipales que invierten en capacitar a docentes en todo el proceso, con el fin de salir con un buen desempeño.
6. **¿Consideró la necesidad de acceder a perfeccionamientos como preparación para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, en efecto al momento de ser informada por el empleador que serás evaluada, tú te formulas esta pregunta, sin embargo, en el transcurso del tiempo y estando en el proceso mismo te das cuenta que no es así, solo una orientación básica del escenario que estás, pautas de trabajo y las fechas del proceso ¿por qué?** Porque lamentablemente no hay presupuesto para perfeccionamiento y capacitaciones que apoyen este proceso, donde claramente se ve la diferencia en este aspecto entre colegios municipales y subvencionados.
7. **¿Tomó medidas especiales, tales como estudio en solitario o grupos, para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, efectivamente tomé medidas de estudio personal y grupal el trabajo colaborativo como se solicitaba, ¿fueron útiles**

**dichas medidas?** Considerando mi tramo actual creo que no fue suficiente y la forma no efectiva, analizando esta pregunta siento que debí haber pedido apoyo y perfeccionamiento que hasta último minuto se esperaba del colegio donde trabajo, no obstante reconocer mi proceso como débil no me permitió alcanzar lo esperado en términos de tramo de desempeño. **Si no tomó ninguna medida especial de estudio, especifique sus razones.** Siento que el exceso de confianza en mí misma me jugó un mal pasar y no pedir ayuda también, el poco tiempo designado y dedicado al estudio fue también un factor importante, por trabajo y otras labores que implica tu tiempo después del horario de trabajo.

8. **¿Cuál es su opinión respecto de las consecuencias del encasillamiento en su trayectoria profesional docente?**, afortunadamente es mi primer encasillamiento que si bien no obtuve lo esperado me da la oportunidad de poder prepararme de mejor forma para la próxima evaluación, permitiendo modificar mi forma de estudio y poder capacitarme mejor. **¿por qué?** Es mi primera evaluación, no lo veo como un error, lo veo como una oportunidad de cambiar la metodología de estudio para poder subir de tramo.
9. **¿Cómo considera que ha influido el proceso de evaluación en su labor docente?**, considero que ha influido de forma positiva **¿por qué?** Me permite analizar mi labor y buscar mejoras frente a los resultados obtenidos en la evaluación.
10. **De todo lo que implicó el proceso de evaluación de la Carrera Docente, ¿qué influencia tuvo en sus prácticas profesionales?** Fue interesante la medición, **¿por qué?** plantea todo un desafío en mi práctica profesional y me permite ir en búsqueda de nuevos planteamientos y modalidades en mi quehacer profesional. Considerando que esta evaluación es de carácter obligatorio y que a lo largo de la vida profesional se tiene que realizar.

## Unidad de Análisis III

1. ¿Conoce las implicancias de los resultados de la evaluación de la Carrera Docente?, ¿cuáles son?

-En términos laborales, si se obtienen buenos resultados en la evaluación, se incrementa el sueldo. Todo depende del nivel de encasillamiento.

- Entiendo que si obtengo bajos resultados en dos evaluaciones docentes seguidas, pueden sacarme del ejercicio docente

- A partir de los resultados de la evaluación, se consideran la cantidad de años que se deben esperar para un nuevo proceso

- Para aquellos resultados iniciales y tempranos, se espera que si o si en el siguiente proceso asciendan de nivel, si no ocurre se pueden perder beneficios económicos.

2. ¿Considera que los resultados de la evaluación de la Carrera Docente, tienen influencia en las prácticas de su quehacer diario? A partir de los resultados, ¿ha realizado cambio en sus prácticas?

Personalmente siento que los resultados de la evaluación docente no reflejan por completo las competencias o el profesionalismo que los docentes tenemos en el ejercicio diario de enseñar a los/as estudiantes. Si bien el proceso de elaboración del portafolio, las reflexiones y los resultados obtenidos aportaron a mi trabajo y al análisis del desarrollo de mis prácticas, éstas no fueron cambiadas de forma abrupta, más bien he seguido el mismo perfil de trabajo, considerando algunos aportes que los resultados de mi evaluación entregaron y que algunos estudios también me otorgan.

3. ¿Considera que su conocimiento de la nueva estructura curricular que rige la Carrera Docente, tiene influencia en su quehacer profesional diario?, ¿por qué?

Sí, porque esa estructura está relacionada con el currículum vigente y las políticas públicas asociadas a nuestro nivel de trabajo, por lo que siempre están presentes en nuestras reuniones de equipo, en nuestras mejoras en los planes anuales, las planificaciones y también en el quehacer diario.

4. De acuerdo a su formación inicial docente, ¿considera que la preparó para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué?

Creo que sí, la universidad que me formó es bastante academicista y comparte en su totalidad estos procesos de evaluación, por lo que el tipo de trabajo realizado en el portafolio y la evaluación final se asemejaban a lo que acostumbraba a realizar en mi casa de estudios.

5. ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades sobre el proceso de Evaluación de la Carrera Docente?

En las fortalezas, considero que el proceso es ordenado, y organizado en las fechas, las cuales se informan desde el comienzo. El tiempo de elaboración del portafolio también es una fortaleza y ventaja al momento de su elaboración. Los canales de comunicación para atender dudas también es algo que rescato del proceso.

Como debilidades, considero que la grabación de clase es una actividad desigual y desorganizada, ya que en mi caso particular, lidiar con el horario y la fecha de grabación, fue lo más dificultoso del proceso, ya que no había comunicación ni claridad por parte de la productora a cargo. Además considero que la grabación de clase no mide lo que realmente puede lograr (o no lograr) un docente en aula, ya que la grabación generalmente no demuestra la realidad del día a día, siendo un momento armado, además creo que en base a una sola observación de clase no es posible hacer un juicio sobre nuestro ejercicio en aula.

6. ¿Consideró la necesidad de acceder a perfeccionamientos como preparación para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué?

No, porque como este fue mi primer proceso de evaluación, quería conocer de qué se trataba, y a partir de mis experiencias, conocimientos y formación, rendir mi evaluación y saber en qué nivel me consideraban.

7. ¿Tomó medidas especiales, tales como estudio en solitario o grupos, para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿fueron útiles dichas medidas? Si no tomó ninguna medida especial de estudio, especifique sus razones

Sí, estudios en solitario y con docentes especialistas en el tema, también recopilé información sobre la experiencia del proceso de evaluación de colegas y me apoyé en el trabajo en equipo con mis colegas educadoras del establecimiento donde trabajo.

Las medidas tomadas me fueron bastante útiles, ya que como el proceso era nuevo para mí, el acompañamiento, el trabajo en equipo y el aporte de los colegas me brindaban seguridad y calma ante el proceso que estaba viviendo.

8. ¿Cuál es su opinión respecto de las consecuencias del encasillamiento en su trayectoria profesional docente?, ¿por qué?

Siento personalmente que los resultados de la evaluación no reflejan la calidad docente y el desempeño que tengo en el aula. He sabido de situaciones en donde colegas han obtenido resultados de un gran desempeño docente, y luego, al ser nuevamente evaluados sus resultados bajan considerablemente. Lo mismo ha ocurrido con las respuestas “tipo” que en ocasiones muchos colegas tienen en común sin revisarse de forma profesional el trabajo realizado en su portafolio. Las consecuencias de no obtener buenos resultados también es un tema que no comparto, ya que no deberían sacar de ejercicio a colegas que demuestran en sus establecimientos un buen desempeño, por sus bajos resultados consecutivos. Por ello, siento que pueden existir otras maneras de mejorar la calidad docente, perfeccionamiento continuo, evaluador externo que observe nuestro trabajo y nos oriente en el ejercicio, haciendo de la evaluación un acompañamiento que potencie nuestras prácticas.

9. ¿Cómo considera que ha influido el proceso de evaluación en su labor docente?, ¿por qué?

Ha influido de forma paulatina, si bien he realizado mejoras en la manera de desarrollar las actividades, éstas no se alejan mucho de lo que habitualmente realizaba. También he logrado variar y poner en práctica otras maneras de potenciar el aprendizaje. En general, lo que más destaco del proceso de evaluación, fue que permitió abrirme a otras estrategias de enseñanza – aprendizaje, a reflexionar con mis colegas, articular nuestros niveles y potenciarnos en equipo.

10. De todo lo que implicó el proceso de evaluación de la Carrera Docente, ¿qué influencia tuvo en sus prácticas profesionales? ¿por qué?

Me permitió observar mis prácticas desde otro punto, llevándolas al papel, y reflexionando sobre lo que por años acostumbraba a hacer. Pude ser crítica con mi labor, observándome en la clase grabada y en el desarrollo de la unidad solicitada. Logré desarrollar mejores lazos profesionales con mis colegas, potenciando la comunicación y el diálogo más real de lo que ocurre en cada nivel y aula respectivamente, y además el proceso fomentó el continuar actualizándome y aprendiendo del currículum de formas constante.

## Unidad de Análisis IV

1. ¿Conoce las implicancias de los resultados de la evaluación de la Carrera Docente?, ¿cuáles son?

Las implicancias de los resultados de la evaluación son varias, en primer lugar encasillan a los docentes en tramos, lo cual de alguna forma etiqueta a la persona en niveles de desempeño, eso tiene incidencia hasta en la permanencia del trabajo, como también en el sueldo. Mientras más alto el tramo alcanzado, aumenta el sueldo.

2. ¿Considera que los resultados de la evaluación de la Carrera Docente, tienen influencia en las prácticas de su quehacer diario? A partir de los resultados, ¿ha realizado cambio en sus prácticas?

Verdaderamente no del todo, la carrera docente nos focaliza a una forma de hacer la clase, sobre todo en la clase grabada, que no es una clase real, hay muchas situaciones y decisiones que se toman al momento de generar aprendizajes con nuestros estudiantes, eso no se lleva a cabo al momento de preparar una clase para la carrera docente, uno sigue ciertos parámetros y busca satisfacer la necesidad de cumplir con lo solicitado para tener un buen resultado, no está centrada la atención en nuestros niños y niñas. Además supone una forma de hacer las clases, en la realidad el contexto juega un rol fundamental, hay muchas decisiones que uno toma en el momento.

Por otra parte los cambios en las practicas educativas son constantes y no dependen de la carrera docente, depende de otros factores, en primer lugar del compromiso del docente y de su formación continua, ya sea manteniéndose informado de manera autónoma o estudiando de manera formal, capacitándose, etc. Otro factor para el cambio son los niños y niñas y sus familias, su contexto cultural, etc.

3. ¿Considera que su conocimiento de la nueva estructura curricular que rige la Carrera Docente, tiene influencia en su quehacer profesional diario?, ¿por qué?

Si tiene influencia, la nueva estructura curricular es considerada por el equipo de gestión de mi trabajo actual, por lo tanto con las colegas estamos en un proceso de aprendizajes, apoderándonos del conocimiento de esta nueva estructura curricular que en muchos ámbitos se hace necesaria, sin embargo los cambios son procesos complejos que requieren de un sinfín de factores que determinan las posibilidades de acción que tiene el docente.

No obstante el curriculum actual debe ser investigado, ese debe ser el foco de la carrera docente también.

4. De acuerdo a su formación inicial docente, ¿considera que la preparó para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué?

Si en cierta forma, porque en mi formación (UMCE), siempre la reflexión pedagógica y mantener una práctica donde el rol activo de los párvulos y el educador desde un rol mediador de aprendizaje prevalecía. Constantemente tuvimos acompañamiento en las prácticas pedagógicas donde el docente y compañeras de carrera mirábamos nuestro quehacer desde un punto de vista crítico, constructivo y reflexivo. Por lo tanto este ejercicio de mirar la propia práctica que permite la carrera docente es un ejercicio que he hecho durante la formación. Desde un punto de vista más técnico de lo que es la carrera docente y lo que implica, los tramos, la prueba de conocimiento específico, el nivel de estrés que supone para el docente, la clase grabada, etc. la universidad esta ajena a todo eso, no se prepara para el proceso, al menos durante el tiempo que yo estudié.

5. ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades sobre el proceso de Evaluación de la Carrera Docente?

En primer lugar siempre he realizado mi trabajo de docencia con responsabilidad y compromiso con la educación de mis estudiantes, por lo tanto dentro de mis posibilidades de formación continua estoy realizando cursos, leyendo documentación actualizada, participando de foros y conversaciones con personas del área para favorecer el quehacer, eso es una fortaleza.

Debilidades: poco conocimiento de la carrera docente, antes de iniciado el proceso, lo cual implicó una situación de estrés. Falta de formación continúa por no contar con los recursos económicos necesarios. Si no hay formación, no hay acceso al conocimiento y a la mejoría de las prácticas.

6. ¿Consideró la necesidad de acceder a perfeccionamientos como preparación para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué?

Si la consideré, porque el proceso de carrera docente debe estar acompañado de una formación continua, y eso no lo considera la ley actual. Por lo tanto la necesidad de acceder a perfeccionamientos debe estar acompañada.

7. ¿Tomó medidas especiales, tales como estudio en solitario o grupos, para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿fueron útiles dichas medidas? Si no tomó ninguna medida especial de estudio, especifique sus razones

Tomé medidas especiales, dedicando tiempo de investigación, capacitación, y agrupándome con docentes que han vivido el proceso y con mi colega de aula, reuniéndonos y compartiendo experiencias, todo de manera autodidacta. Todas las medidas tomadas, que aportaron al desarrollo de dicho proceso fueron útiles.

8. ¿Cuál es su opinión respecto de las consecuencias del encasillamiento en su trayectoria profesional docente?, ¿por qué?

Opino que el encasillamiento etiqueta al docente, hay muchas implicancias y factores que inciden en el resultado de la carrera docente, entre tantos hay un factor emocional que no se visualiza.

En ocasiones los resultados de la carrera docente no son siempre reales, en las redes sociales, internet se ofrecen empresas que asesoran el desarrollo del portafolio, acompañamiento de la clase grabada y facilitan cuestionarios de prueba de conocimientos específicos, con un costo de alrededor de 300.000 mil pesos, entonces estuve averiguando quienes son estas personas, y son personas que trabajaron en CPEIP, entonces ¿Qué tan real pueden ser los resultados de nuestros docentes?.

Por otra parte si avanzas a la los tramos de expertos tienes la opción de no seguir siendo evaluado, lo cual es contradictorio al proceso de formación y capacitación continua de aprendizaje en que debe estar el docente durante su ejercicio.

9. ¿Cómo considera que ha influido el proceso de evaluación en su labor docente?, ¿por qué?

En la labor como tal, no, siempre he realizado mi trabajo con responsabilidad, preparando mis clases y situando a los niños y niñas como sujetos de derecho.

10. De todo lo que implicó el proceso de evaluación de la Carrera Docente, ¿qué influencia tuvo en sus prácticas profesionales? ¿por qué?

El proceso de evaluación de la carrera docente, no es categórico en mis prácticas profesionales como tal, no considero que exista un antes y un después en mi quehacer pedagógico. La carrera docente tiene mucho que mejorar para que sea un proceso que yo en lo personal valore como docente, en primer lugar se hace urgente un proceso de formación real, tener la posibilidad de seguir perfeccionándonos a través de magíster o posgrados que permitan la especialización de los docentes, eso sin duda favorece a nuestros estudiantes en la calidad de sus aprendizajes.

Cada vez que hay influencia en las prácticas profesionales es porque hubo un aprendizaje previo del docente.

Siento que la carrera docente está alejada de la realidad de nuestros niños y niñas y del contexto en el que se trabaja, con las condiciones de la actual educación de nuestro país.

## Unidad de Análisis V

1. ¿Conoce las implicancias de los resultados de la evaluación de la Carrera Docente?, ¿cuáles son?
2. ¿Considera que los resultados de la evaluación de la Carrera Docente, tienen influencia en las prácticas de su quehacer diario? A partir de los resultados, ¿ha realizado cambio en sus prácticas?
3. ¿Considera que su conocimiento de la nueva estructura curricular que rige la Carrera Docente, tiene influencia en su quehacer profesional diario?, ¿por qué?
4. De acuerdo a su formación inicial docente, ¿considera que la preparó para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué?
5. ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades sobre el proceso de Evaluación de la Carrera Docente?
6. ¿Consideró la necesidad de acceder a perfeccionamientos como preparación para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿por qué?
7. ¿Tomó medidas especiales, tales como estudio en solitario o grupos, para el proceso de evaluación de la Carrera Docente?, ¿fueron útiles dichas medidas? Si no tomó ninguna medida especial de estudio, especifique sus razones
8. ¿Cuál es su opinión respecto de las consecuencias del encasillamiento en su trayectoria profesional docente?, ¿por qué?
9. ¿Cómo considera que ha influido el proceso de evaluación en su labor docente?, ¿por qué? Influye de manera positiva , así podemos tener un juicio de valor para mejorar nuestras prácticas.
10. De todo lo que implicó el proceso de evaluación de la Carrera Docente, ¿qué influencia tuvo en sus prácticas profesionales? ¿por qué?

Respuestas:

1.-si. Tener un buen encasillamiento se ve reflejado en tu remuneración.

Al tener un encasillamiento básico debes repetir tu evaluación en 2 años y si el resultado nuevamente es el mismo quedan fuera del ejercicio durante 2 años.

2.- si. uno tiene una mirada distinta después de la primera evaluación docente y dependiendo del resultado, la mirada de la labor docente es más profunda, el mejorar en las prácticas y en las herramientas que brinda a sus estudiantes para alcanzar el aprendizaje. No he tenido muchos cambios en mi prácticas .

3.si tiene influencia en mi quehacer diario, ya que esta estructura permite al profesor pueda mejorar sus prácticas pedagógicas, tomando consideraciones el marco de la buena enseñanza de la educación parvularia, así el profesor adquiere una mayor responsabilidad para que todos estudiantes logren su aprendizaje.

4. considero que toda casa de estudios brinda herramientas necesarias para enfrentar una evaluación, pero existen un % de profesores que no siguen estudiando y van perdiendo si conocimiento.

5. Fortaleza: mejorar la remuneración,

Debilidades: la retroalimentación que dan a los docentes, no hay acompañamiento del cpeip, Las evidencias con la labor que uno realiza son pocas.

6. No. Era la primera que realizaba la evaluación por eso no considere un perfeccionamiento.
7. reuní toda la información necesaria y estudie sola, si fue útil porque uno se concentra más en la lectura cuando estudia de manera individual.
8. Llevo artos años de ejercicio para haber sacado un encasillamiento bajo. Debo evaluarme y si no obtengo un buen resultado estaré dos año fuer a de mi labor docente.
9. Influye de manera positiva, así podemos tener un juicio de valor para mejorar nuestras prácticas.
10. el cuestionamiento de como realizo mi trabajo como profesora, si una entidad fiscalizadora me evalué y tengo mal resultado es que no lo estoy realizando de la mejor manera.

## Tabla para Análisis de Codificaciones

Preguntas	Categoría	Segmento
1	Encasillamiento	2, 4, 5
	Tramo	1
	Mejores remuneraciones	1, 3, 4, 5 (5-5)
	Permanencia	3, 4, 5
	Reevaluación	5
2	cambio de percepción sobre prácticas propias	5, 3, 2, 1
	no presenta cambios	5, 4, 3
	No representa la realidad: contexto	(3-5) 4
	Lineamiento del MBE	4
	no se enfoca en los estudiantes	4
	No representa las competencias del docente	3, (3-5)
	Representa cambios en las prácticas	1
3	Resistencia al cambio	1, 4,
	Brinda oportunidades de cambio	1, 2, 3
	Representación de buen desempeño docente	1, 2, 3
	Estructura concordante con el curriculum	3, 4,
	Análisis al curriculum como objetivo de la carrera	4
4	Preparación en la FID	5, 4, 3,
	Necesidad de actualización	5
	Ejercicio de reflexión (CD)	4
	Distancia de la FID con la realidad de la evaluación	4
	no prepara de manera directa	2
5	Identifica fortalezas: estrategias y recursos	1, 4
	Promueve el agobio	1
	Representa un compromiso profesional, ético	2, 4
	Falta de gestión por parte del establecimiento	2
	Buena organización e información del proceso	3
	Empresas externa como dificultad	3
	Desconocimiento de la normativa	4
	Falta de perfeccionamiento pagado	4
Falta de acompañamiento y retroalimentación	5	
6	No consideró perfeccionamiento	5, 3
	Si consideró perfeccionamiento	4, 1
	Acompañado de formación continua	4
	Perfeccionamiento desde la institución	2
7	Tomó medidas	1, 3, 4, 5
	No tomó medidas	1
	Solitario	1, 2, 3, 5
	Grupal para trabajo colaborativo	2, 3, 4
	medidas insuficientes	2
	Apoyo de terceros	3, 4
	Medidas útiles	3, 4, 5
	Seguridad por el apoyo	3
No seguridad	2	

8	Es una etiqueta	4
	Falta de consideración al ámbito emocional	4
	Resultados irreales, irregularidades	4, 3, 1
	Contradicción al alcanzar tramos superiores	4
	Representa la salida del sistema	5, 3
	No reflejan la calidad docente	3
	Debiese existir otra forma	3
	Evaluación como acompañamiento	3
	Oportunidad	2
	Debería considerar años de experiencia como piso para los resultados	1
9	Cambio de metodologías	1, 3,
	Reflexión sobre las propias prácticas	2, 3, 5
	Propició el trabajo en equipo	3
	No representa cambios, ya lo hacía antes	4
10	Genera cuestionamientos sobre la calidad docente	5
	No es un proceso categórico	4
	Proceso alejado de la realidad	4
	Requiere de acompañamiento y perfeccionamiento	4
	Permite la autoreflexión	3
	Promueve el trabajo colaborativo	3
	Fomenta el perfeccionamiento	3, 2
	Desafío	2
	Agobio	1
Fomenta el cambio en las metodologías	1	

## Referencias

Bruns, B., Luque, J. [2014] *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Foro sobre el desarrollo en América Latina. Grupo del Banco Mundial. Banco de Reconstrucción y Fomento. Washinton D.C. Estados Unidos. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5#:~:text=todos%20los%20d%C3%ADas,-,Profesores%20excelentes%3A%20C%C3%B3mo%20mejorar%20el%20aprendizaje%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y,m%C3%A1s%20urgentes%20de%20la%20regi%C3%B3n>.

Centro de Estudios MINEDUC, [1] *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de: [https://www.reimagina.cl/wp-content/uploads/2014/01/libro\\_parvulos.pdf](https://www.reimagina.cl/wp-content/uploads/2014/01/libro_parvulos.pdf)

[2017] *Contextualización de la enseñanza en Chile*. División de Planificación y Presupuesto. Santiago, Chile. Recuperado de: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS\\_FINAL\\_COMPLETO.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf)

Corvalán, O. [2010] *La profesionalización docente. Condición para la Carrera Docente*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N° 6 - Vol. 2 - 2010 Universidad de Talca. Recuperado de: <http://dta.otalca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/83/77>

CPEIP (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC. Chile. Recuperado en: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

CPEIP (2018a) *Modelo de Formación el Desarrollo Profesional Docente y Directivo*. Primera Edición. Chile. Recuperado de: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo\\_Formacion\\_Continua.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf)

CPEIP (2018b) *Manual Portafolio Educación Parvularia 2018*. MINEDUC. Chile. Recuperado de: [https://www.docentemas.cl/descargas/documentos\\_descargables/2018/educacion\\_parvularia/manual\\_portafolio\\_de\\_educacion\\_parvularia.pdf](https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2018/educacion_parvularia/manual_portafolio_de_educacion_parvularia.pdf)

Fajardo P., E. [2018] *Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión*. CEDOTIC UA, Revista de la Facultad de Educación, Vol. 3 Núm. 1 (2018). Universidad del Atlántico. Colombia. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/1953/2285>

Fundación Educacional San Francisco Javier [2019] *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/10164/ProyectoEducativo10164.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. [2014] *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. Editorial Mc Graw Hill Education. México. Recuperado de: [https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_-\\_roberto\\_hernandez\\_sampieri.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. París: PREAL: Documentos N° 46. Recuperado de: <file:///E:/Evaluaci%C3%B3n+docente+pr%C3%A1cticas+vigentes+en+los+pa%C3%ADses+de+la+OCDE+y+una+revisi%C3%B3n+de+la+literatura.pdf>

Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés Mora, J., & Rodríguez, S. [1999] *La evaluación del profesorado de secundaria. La opinión de los profesores*. Revista de Educación, núm. 318 (1999), pp. 227-250. España. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:23201b2c-a1f7-4fc0-83fd-b62f840520c3/re3181207707-pdf.pdf>

Molina, C., Sepúlveda, F. [2018] *Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores*. Estudios Pedagógicos XLIV, N° 3: 55-73. Chile.

Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-55.pdf>

Monarca, H., Thoilliez, B., Manzo, J. [2016] *El desarrollo profesional docente inicial. Primeros pasos en la definición de sus problemas conceptuales y principales desafíos políticos*. En: González, C., Castro, M.(Coord.) *El desarrollo profesional docente inicial. Primeros pasos en la definición de sus problemas conceptuales y principales desafíos políticos*. Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el Siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después. (1322). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: [https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas\\_SEP2016.pdf](https://biblioteca.ucm.es/data/cont/docs/405-2016-10-05-LibroDeActas_SEP2016.pdf)

OCDE [2018] *Nota País: Resultados de Talis 2018*. Recuperado de: [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_CHL\\_es.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_es.pdf)

Rolla, A., Leal, P., Torres, D. [2011] Diagnóstico de la educación parvularia en Chile: Avances y desafíos. En: *Políticas públicas para la Infancia*. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Santiago, Chile.

Ruffinelli V., A. [2016] *Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización*. Estudios Pedagógicos XLII, N° 4: 261-279. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia [2018] *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. MINEDUC. Chile. Recuperado en: [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)

Toledo F., D. [2015] *Reformulando la Carrera Docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada.* OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

UNESCO (2007). Evaluación del Desempeño y carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: [http://www.opecch.cl/\\_doc/evaluacion\\_desempeno\\_carrera\\_profesional\\_docente\\_unesco.pdf](http://www.opecch.cl/_doc/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_unesco.pdf)

Urriola L., Kattherinne M. [2013] *Sistema de Evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Precepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción* (Tesis Doctoral), Barcelona-España. Recuperado de: [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131128/02.KMUL\\_2de2.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131128/02.KMUL_2de2.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Vidal S., P., Noceti de la Barra, A. [2020] *Experiencia de reflexión sobre el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile.* Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y quehaceres del pedagogo N°29, 2020. 133-154. México. Recuperado de: <http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/335/345>

## Bibliografía

Calderón, C. [2002] *Criterios de calidad en investigación cualitativa en Salud (ICS): Apuntes para un debate necesario*. Rev. Esp. Salud Pública. N° 76, 473-482. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora8.pdf>

Cárdenas, N. [2015] *Análisis crítico del Sistema de Evaluación del Desempeño profesional Docente chileno: un estudio en la comunidad educativa de la ciudad de Osorno Chile*. (Tesis doctoral). Osorno, Chile. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/384556/necs1de1.pdf?sequence=1>

Ramos, José Raúl Gallego. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Cuadernos de Pesquisa*, 48(169), 830-854. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/198053145177>

