



Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Educación

PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL EN CHILE Y SU RESULTADO
EN EL DESEMPEÑO DEL PROFESORADO PARTICIPANTE

Tesis Doctoral presentada por:

Julieta Viorica Fuentes Núñez

Dirigida por:

Dr. Paulino Murillo Estepa

Dr. Víctor Hugo Perera Rodríguez

Sevilla, Diciembre 2023

Dedico mi trabajo y mi esfuerzo

a mi Madre y a mis hijas, María Francisca, Rosario y Martina.

Agradecimientos

Agradezco a Dios y a la Virgen por guiar siempre mi camino, a mis hijas, María Francisca, Rosario y Martina por brindarme su apoyo y paciencia incondicional, a mis profesores Paulino y Víctor Hugo, y a todos aquellos que de una u otra forma han colaborado para llegar a este punto.

Resumen

Planes de Superación Profesional en Chile y su resultado en el desempeño del profesorado participante

Tesis doctoral presentada por: Julieta Viorica Fuentes Núñez

Dirigida por: Dr. Paulino Murillo Estepa

Dr. Victor Hugo Perera Rodríguez

Sevilla, Diciembre 2023

Los Planes de Superación Profesional (PSP) se originan como consecuencia de la política pública que tiene relación con el sistema de evaluación del desempeño profesional docente, siendo actividades remediales para los docentes que obtienen un resultado deficiente a nivel nacional. El estudio se enfocó en conocer las características de las actividades realizadas y la efectividad de estos planes, a través del análisis de los factores de contexto en el que se enmarcan, la participación de los docentes en las actividades que proponen, y la valoración de su efectividad como política pública por los involucrados.

Los datos fueron obtenidos en tres comunas, pertenecientes a una provincia de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, y se analizaron mediante un enfoque metodológico mixto en tres fases. La primera, extensiva y cuantitativa, con la que se logró describir las características de las actividades que realizan los PSP y una valoración general sobre la efectividad de sus actividades. La segunda fase, intensiva y cualitativa, la que permitió conocer la valoración que los involucrados tenían sobre las actividades y su transferencia al aula entre los años 2012 al 2016. Por último, se extendió a una tercera fase, cualitativa y comparativa, considerando una posible modificación en la valoración de los PSP debido a un cambio en la política pública y la pandemia Sars-Cov2. Esta permitió ahondar y comparar la valoración de los actores involucrados con relación a los PSP.

Los resultados indican que los planes son efectivos, considerando que el docente cambia de categoría en las evaluaciones. Sin embargo, no se logra el objetivo de la política

pública, ya que a nivel reflexivo y de transferencia al aula, la percepción fue negativa, porque no hubo cambios positivos comprobables.

Palabras clave: Desarrollo profesional; Formación docente; Evaluación Docente; Planes de Superación Profesional; Políticas Públicas.

Abstract

The Planes de Superación Profesional (PSP) are originate because of the public policy that is related to the evaluation of teacher professional performance, being remedial activities for teachers who obtain a poor result at the national level. The study is focused on knowing the characteristics of the activities carried out and the effectiveness of these plans, through the analysis of the contextual factors in which they are framed, the participation of teachers in the activities they propose, and the assessment of their effectiveness as public policy by those involved.

The data were obtained in three communes, belonging to a province of the Metropolitan Region of Santiago of Chile, and were analyzed using a mixed methodological approach in three phases. The first, extensive and quantitative, with which it was possible to describe the characteristics of the activities carried out by the PSP and a general assessment of the effectiveness of their activities. The second phase, intensive and qualitative, which allowed us to know the assessment that those involved had of the activities and their transfer to the classroom between the years 2012 to 2016. Finally, it was extended to a third phase, qualitative and comparative, considering a possible modification in the valuation of PSPs due to a change in public policy and the Sars-Cov2 pandemic. This allowed us to delve deeper and compare the assessment of the actors involved in relation to the PSP.

The results indicate that the plans are effective, considering that the teacher changes category in the evaluations. However, the objective of the public policy is not achieved, since at a reflective level and transfer to the classroom, the perception was negative, because there were no verifiable positive changes.

Key words: Professional development; Teacher training; Teacher quality assessment; Public policy; Professional Improvement Plan.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN	4
ABSTRACT.....	5
ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS	12
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	14
1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	14
1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	17
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	17
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	19
2.1. FORMACIÓN DOCENTE	19
2.2. FASES DE LA FORMACIÓN DOCENTE	19
2.2.1. <i>Formación Inicial</i>	20
2.2.2. <i>Inserción profesional:</i>	20
2.2.3. DESARROLLO PROFESIONAL:.....	22
2.3 FORMACIÓN PERMANENTE	23
2.4. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA.....	26
2.6 EVALUACIÓN DOCENTE.....	30
2.7 PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL.....	34
2.9 LEYES Y REGLAMENTOS INVOLUCRADAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CHILE	38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	40
3.1 TIPO DE ESTUDIO.....	40
3.2 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ESTUDIO	42
3.3 POBLACIÓN.....	44
3.4 MUESTRA	45
3.4.1 <i>Fase 1: Extensiva y cuantitativa</i>	46
3.4.2 <i>Fase 2: Intensiva y cualitativa</i>	46

3.4.3 Fase 3: Cualitativa y comparativa.....	47
3.5 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	48
3.5.1 Fase 1: Extensiva y cuantitativa.....	48
3.5.2 Fase 2: Intensiva y cualitativa.....	51
3.5.3 Fase 3: Intensiva, cualitativa y comparativa.....	54
3.6 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	58
4.1. FASE 1 EXTENSIVA CUANTITATIVA	58
4.1.1 Procesamiento y análisis de datos.....	58
4.2 FASE 2 INTENSIVA CUALITATIVA	84
4.2.1 Procesamiento y análisis de datos.....	84
4.2.1.2 Jefes Técnicos.....	95
4.2.1.2.1 MANEJO DE LA INFORMACIÓN SOBRE LOS PSP	96
4.2.1.4 Estudiantes	109
4.3. FASE 3 INTENSIVA CUALITATIVA Y COMPARATIVO.....	115
4.3.1 Procesamiento y análisis de datos.....	115
4.4. ANÁLISIS GENERAL Y DISCUSIÓN	139
4.5 CONCLUSIONES.....	146
CAPITULO V: FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PROPUESTAS	149
5.1. APORTES DEL ESTUDIO	149
5.2. LIMITACIONES Y ALCANCE DEL ESTUDIO	149
5.3. INVESTIGACIONES FUTURAS	150
REFERENCIAS	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Muestra fase 1.....	46
Tabla 2. Muestra fase 2.....	47
Tabla 3. Muestra fase 3.....	48
Tabla 4. Distribución profesores: escuela/comuna.....	59
Tabla 5. Porcentaje de participación de los profesores, por comuna y año.....	60
Tabla 6. Modalidad de los PSP	61
Tabla 7. Recursos recibidos en los PSP.....	62
Tabla 8. Convocatoria a los PSP	62
Tabla 9. Valoración de los docentes de su participación en los PSP.....	63
Tabla 10. Duración de los cursos	64
Tabla 11. Frecuencia de la ejecución de las actividades.....	65
Tabla 12. Tipos de evaluación.....	66
Tabla 13. Tipos de retroalimentación de la evaluación	66
Tabla 14. Dimensiones para la valoración de la ejecución del curso	69
Tabla 15. Dimensiones para la valoración de la transferencia de lo aprendido.....	69
Tabla 16. Valoración de la calidad de los relatores comuna A.....	70
Tabla 17. Valoración de las estrategias de enseñanza comuna A	70
Tabla 18. Valoración de la utilidad del curso comuna A.....	72
Tabla 19. Valoración de la participación y compromiso comuna A.	72

Tabla 20. Valoración de la transferencia a aspectos curriculares comuna A.....	73
Tabla 21. Valoración sobre la transferencia al aula comuna A.....	74
Tabla 22. Valoración de la calidad de los relatores comuna B	75
Tabla 23. Valoración de las estrategias de enseñanza comuna B	75
Tabla 24. Valoración de la utilidad del curso comuna B.....	77
Tabla 25. Valoración de la participación comuna B	77
Tabla 26. Valoración de los aspectos curriculares comuna B.....	78
Tabla 27. Valoración de la transferencia al aula comuna B.....	79
Tabla 28. Valoración de la calidad de los relatores comuna C	80
Tabla 29. Valoración de las estrategias de enseñanza comuna C	80
Tabla 30. Valoración de la utilidad del curso comuna C.....	81
Tabla 31. Valoración de la participación y compromiso comuna C	82
Tabla 32. Valoración de los aspectos curriculares comuna C.....	82
Tabla 33. Valoración de la transferencia al aula comuna C.....	83
Tabla 34. Dimensiones para la valoración de los docentes sobre los PSP, fase 2 ..	85
Tabla 35. Dimensiones para la valoración de los jefes técnicos sobre los PSP, fase 2	95
Tabla 36. Valoración de los encargados de la evaluación docente sobre los PSP	103
Tabla 37. Dimensiones para la valoración de los estudiantes acerca de la transferencia al aula de los docentes.....	109
Tabla 38. Dimensiones para la valoración de los docentes sobre los PSP, fase 3	115

Tabla 39. Dimensiones para la valoración de los jefes técnicos sobre los PSP, fase 3	126
Tabla 40. Dimensiones para la valoración de los encargados de evaluación sobre los PSP, fase 3.....	130
Tabla 41. Dimensiones para la valoración de los estudiantes acerca de la transferencia al aula de los docentes, fase 3.....	133

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Ámbitos de desempeño docente del Marco para la Buena Enseñanza.....	29
Figura 2. Dimensiones del desempeño docente	37
Figura 3. Coeficiente Alfa de Cronbach	50
Figura 4. Diseño metodológico	57
Figura 5.Resultados promedio de los ámbitos evaluados	68
Figura 6. Valoración de los docentes sobre la participación en los PSP, fase 2.	87
Figura 7. Valoración de los docentes acerca de la política pública, fase 2.....	92
Figura 8. Valoración de los jefes técnicos sobre el manejo de la información de los PSP, fase 2.....	96
Figura 9. Valoración de los jefes técnicos sobre la política pública, fase 2	101
Figura 10. Valoración de los encargados de evaluación sobre la información de los PSP, fase 2.....	104
Figura 11. Valoración de los encargados de evaluación acerca de la política pública, fase 2	106
Figura 12. Valoración de los estudiantes del clima del aula, fase 2.....	110
Figura 13.Valoración de los docentes de la política pública, fase 3	122
Figura 14. Valoración de los jefes técnicos sobre el manejo de la información, fase 3	127
Figura 15. Valoración de los jefes técnicos sobre las políticas públicas, fase 3 ...	129
Figura 16.Valoración de los encargados de evaluación sobre el manejo de la información, fase 3.....	131

Figura 17. Valoración de los encargados sobre la política pública, fase 3.....	133
Figura 18. Valoración de los estudiantes acerca del clima del aula, fase 3.....	134
Figura 19. Cambios en la construcción del aprendizaje, estudiantes	137

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Origen y Justificación del estudio

Producto de la necesidad que surge frente a los cambios sociales que ha generado la sociedad del conocimiento, en las últimas décadas en Chile se ha vivido un proceso de reconstrucción de la educación, con el propósito de mejorar su calidad, llegando a replantear los objetivos generales de la educación nacional e implementando nuevas políticas que incluso han cambiado la concepción de la educación y el modelo psicopedagógico que orienta el quehacer docente. Uno de los primeros cambios corresponde al decreto n ° 40, en el cual se dan márgenes importantes de libertad a los establecimientos educacionales, con relación a elaborar sus propios planes y programas de estudio, dando cumplimiento así a lo establecido por la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza del año 1990 (Cox, 1997). Los márgenes de libertad que le otorga a los establecimientos se traducen en una descentralización y fortalecimiento de la profesión docente, cada establecimiento toma decisiones frente a su proyecto educativo (PEI) y curricular (PCC), generando así una mayor necesidad de perfeccionamiento, los que, si bien se concretaron, no han reflejado el mejoramiento de la calidad de la educación esperado.

El 31 de enero del año 2004 se promulga la ley del sistema de evaluación del desempeño profesional docente, la que entrega los lineamientos para los procesos de evaluación del desempeño de los profesores del sector municipalizado. Basado en estándares de desempeño explícitos con un carácter formativo-sumativo. A partir de los resultados de dicho proceso, el gobierno ofrece participar en actividades remediales conocidas como Planes de Superación Profesional (PSP) para los docentes con resultados deficientes. Como menciona Escribano (2018) “resulta apremiante aceptar el desempeño docente como un factor clave influyente en la calidad de la educación” (p. 750). De esta manera, el gobierno proporciona instancias que permitan la reflexión crítica y responsable de los docentes, para mejorar sus desempeños, lo que debería implicar una mejora en la calidad de la educación.

En cuanto a la participación de los docentes a estas actividades, desde los inicios ha sido baja, de acuerdo con el estudio realizado por Manzi et al. (2011) se evidencia que en el año

2008 solo participaron un 47,9%, situación que, si bien cambia con el transcurso de los años, aumenta lentamente, ya que en el periodo 2015 al 2018 la participación promedio es de un 74,60% según datos entregados por el informe final de evaluación de programas gubernamentales (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019). Además, en el resumen ejecutivo del mismo informe se menciona que hay evidencia de que si bien, a pesar de que la participación en los PSP es baja, está teniendo un impacto positivo, pero este no se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de los estudiantes.

Frente a la baja participación y los resultados obtenidos en las evaluaciones siguientes, surge el cuestionamiento sobre la valoración que tienen los docentes de los planes de superación profesional. Considerando que son los profesores un pilar fundamental en la calidad de la educación.

En este contexto, la investigación se estima significativa para la educación, ya que la información que se obtenga permitirá conocer en profundidad los Planes de Superación Profesional desde la mirada de los involucrados. Información que puede aportar y proponer medidas de solución que beneficien no solo del grupo considerado en esta investigación, sino que puede ser extensiva a otras comunas del país.

1.2. Definición del problema de investigación

En Chile, de acuerdo con la información entregada por los informes anuales de la Agencia de Calidad de la Educación, las pruebas estandarizadas, que sirven como indicadores clave para evaluar la calidad de la educación y son administradas por el Estado, han generado consternación debido a los bajos resultados que revelan. Como señala Valdebenito (2011) la calidad de la educación ha sido un tema relevante en el discurso de las entidades gubernamentales en los últimos años, por lo que queda en el inconsciente de la población chilena, la problemática de la calidad de la educación en el país (p. 3). Esta preocupación ha dado lugar a un debate público que se ha prolongado por más de una década, centrándose en la eficacia del sistema educativo que el Estado proporciona en el país.

Como respuesta a esta inquietud, se ha implementado un proceso de evaluación docente específicamente dirigido al sector municipalizado. Este proceso tiene como objetivo

identificar las necesidades de perfeccionamiento y actualización de las prácticas pedagógicas, reconociendo la importancia de fortalecer las habilidades y conocimientos de los educadores para mejorar la calidad de la enseñanza. Como señala Torres et al. (2014) “es necesario adquirir competencias docentes con valor y significado para desarrollar la práctica educativa” (p. 142).

Una de las consecuencias directas de esta evaluación es la instauración de programas financiados por el Estado conocidos como Planes de Superación Profesional (PSP). Estos planes están diseñados para proporcionar oportunidades de desarrollo y perfeccionamiento a los docentes que han obtenido bajos rendimientos en las evaluaciones. Aunque esta iniciativa tiene como objetivo principal elevar el nivel de competencia de los educadores, la efectividad de los PSP se ha vuelto objeto de cuestionamiento. “Es importante observar si efectivamente se producen cambios en la posterior práctica docente y si esta a su vez genera un impacto significativo en el desempeño escolar y en la experiencia efectiva y social de los alumnos” (Oros et al., 2015, p. 88). A pesar de los esfuerzos invertidos y los recursos destinados a los Planes de Superación Profesional, se observa una discrepancia entre el cambio de condición de los docentes y la supuesta transferencia de conocimientos al aula. La incertidumbre radica en la falta de mejoras sustanciales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, por lo que surge preguntarse por la sobre la efectividad real de estos programas de perfeccionamiento.

Este escenario evidencia la complejidad y los desafíos que enfrenta el sistema educativo chileno, donde la búsqueda constante de soluciones para mejorar la calidad de la enseñanza requiere una evaluación exhaustiva de la efectividad de las estrategias implementadas. En este contexto, es esencial explorar a fondo, desde la valoración de los involucrados, la conexión entre la participación en los Planes de Superación Profesional y el impacto real en las prácticas pedagógica, así como los posibles cambios percibidos por sus estudiantes. Este análisis se presenta como un aporte para informar y mejorar las políticas educativas, con miras a fortalecer el sistema y brindar una educación de calidad a las generaciones futuras.

1.3. Preguntas de investigación

La investigación realizada da respuesta a las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características de los Planes de Superación Profesional?
2. ¿Qué ámbitos son los más descendidos de la evaluación docente?
3. ¿Cuál es la valoración que le otorgan los involucrados a la ejecución y la transferencia al aula?
4. ¿Las nuevas políticas públicas sobre la carrera docente, desde la perspectiva de los involucrados, generó cambios en la valoración de los Planes de Superación Profesional?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Analizar y valorar el proceso de formación y la transferencia de aprendizaje del profesor participante en los Planes de Superación Profesional (PSP) según la percepción de los involucrados entre los años 2012 al 2016. Y la valoración que estos programas han presentado entre los años 2019 al 2021.

1.4.2Objetivos específicos

1.- Describir las características de los Planes de Superación Profesional realizados en la Provincia en estudio, entre los años 2012 al 2016.

2. Identificar los ámbitos más bajos en la evaluación docente en la Provincia en estudio entre los años 2012 al 2016.

3.-Analizar la valoración de los docentes participantes sobre la ejecución y la transferencia de lo aprendido de los planes de superación Profesional a sus prácticas pedagógicas habituales.

4.- Analizar la valoración de los jefes técnicos sobre la ejecución y la transferencia que hacen los docentes participantes en los planes de superación Profesional, a sus prácticas

pedagógicas habituales.

5.- Analizar la valoración de los Encargados de la Evaluación docente sobre la ejecución y la transferencia de los planes de superación Profesional.

6.- Analizar la valoración de alumnos de la Provincia en estudio, con relación a los posibles cambios en las prácticas pedagógicas de sus profesores participantes en los PSP.

7.- Analizar la valoración que los Planes de Superación Profesional han presentado en los involucrados entre los años 2019 al 2021.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Formación Docente

Siendo los profesores el pilar fundamental de la formación de una sociedad, en las últimas décadas, en Chile, se ha podido observar una preocupación permanente por legislar en las distintas etapas de su proceso de formación. Como señala Escribano (2018):

Es urgente asumir la profesión y el desempeño docente como uno de los encargos sociales de mayor responsabilidad y significación a nivel social, razón por la que la escuela no debe ser dejada en manos descuidadas, mal preparadas, desmotivadas o inconscientes de la magnitud del alcance de su labor (p. 749).

Por lo tanto, la calidad de la formación de nuestros estudiantes depende directamente de la calidad de nuestros profesores, lo que explica la preocupación constante que se ve a nivel mundial a través de modificaciones de leyes, instauración de programas, entre otras cosas. Con relación a lo expuesto, Martínez-Chairez et al. (2016) mencionan que “en la actualidad diferentes niveles de gobiernos consideran la calidad educativa un problema latente en el país, esto como consecuencia del desempeño docente” (p. 123).

2.2. Fases de la formación docente

En términos generales y apoyándonos del planteamiento de Marcelo (2001), en su documento Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento consideraremos tres fases en la formación de los docentes;

- Formación Inicial.
- Inserción Profesional
- Desarrollo Profesional.

2.2.1. Formación Inicial

Esta etapa corresponde al periodo de formación del futuro pedagogo, en el que, en una casa de estudios superiores, se le entregan las competencias necesarias para su futuro desempeño profesional.

Entre las políticas educacionales actuales chilenas, la Ley 20.129, establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, precisando, a través del Decreto 239, artículo 4, que:

Solamente las universidades acreditadas podrán impartir las carreras y programas regulares de estudio conducentes a los títulos profesionales de profesor de educación básica, profesor de educación media, profesor de educación técnico profesional, profesor de educación diferencial-especial y educador de párvulos (2016).

2.2.2. Inserción profesional:

Corresponde al periodo en que el docente, comienza a desempeñarse como tal y se inserta en el mundo laboral. Como señala Marcelo (2009) “Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 5). Si bien, los docentes principiantes deberían tener todas las competencias, que son desarrolladas en la formación inicial por las universidades, hay un mundo de diferencia entre la teoría y la práctica, por lo que como sugieren Marcelo et al. (2009) se deben considerar las siguientes características al desarrollar programas de apoyo para la inserción profesional:

a) Partir de problemas concretos y reales a los que se enfrenta el profesorado principiante.

b) Facilitar información teórico y/o práctica después de un proceso de reflexión sobre “lo que hacen” y “por qué lo hacen”

- c) Solucionar problemas como resultado y fruto de procesos de discusión.
- d) No partir de secuencias únicas y válidas para todos los grupos.
- e) Considerar la importancia de la figura del mentor (p. 4).

Producto de lo anteriormente expuesto, la preocupación por mejorar y facilitar la inserción profesional, en Chile, se instaura el programa de inducción y mentorías como consecuencia de la Ley 20.903, (2016) que indica:

La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra. La inducción es un derecho que tendrán todos los docentes que ingresan al ejercicio profesional en un establecimiento educacional subvencionado.

Actualmente, estos programas de mentoría están siendo regulados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), los docentes para ser mentores deben cumplir los siguientes requisitos: Contar con cinco o más años de experiencia pedagógica, encontrarse en los tramos superiores de la carrera docente y contar con formación específica (mentorías) para acompañar a sus pares (ley 20.903, artículo 18Q, 2016).

Si bien la mentoría dura 10 meses y es un apoyo real para el profesor principiante, una vez que esta termina, empieza a afianzar sus conocimientos y a confiar en los procesos que está dirigiendo.

Según expone Marcelo (2009):

Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional (p. 6).

Es precisamente en este punto cuando comienza en la vida de estos profesionales, la educación continua, intentando acceder a diferentes programas que les permitan mejorar sus prácticas y entender muchas veces, lo que en la teoría comprendían. Por ejemplo, el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje, indudablemente la perspectiva cambia desde la práctica. Como dice Marcelo (2009), sin duda alguna lo que fortalece al profesional es la práctica, y de ahí su importancia.

En Chile, a partir de la Ley 19.961 sobre la evaluación docente, se instaura un sistema que permite identificar las debilidades profesionales de los docentes en ejercicio, esto pretendía superarlas a través de los programas de educación continua, destacándose entre ellos los Planes de Superación Profesional (PSP). Es así como se da paso a la tercera fase de la formación docente.

2.2.3. Desarrollo Profesional:

Corresponde al período en que el docente alcanza plenamente su identidad profesional y es capaz de ser crítico y reflexivo frente a su quehacer. En esta etapa la presencia de la educación continua es fundamental, más aún si consideramos que el profesional, tiene la capacidad crítica de reflexionar sobre su práctica e identificar posibles debilidades como para organizar el mismo, un programa de perfeccionamiento y/o actualización de conocimientos.

Por otra parte, como señala Guerra y Plaza (2021) el docente entonces, enfocado en el desarrollo de sus competencias, necesita implementar estrategias metodológicas que le

permitan reflexionar críticamente sobre su práctica, acercándose al alumnado, interesándolo y motivándolo a aprender en un mundo de constante flujo de información, con el objeto de poder entregar las habilidades y herramientas necesarias para su desarrollo social. También menciona que para lograr esto, el profesional de la educación deberá necesariamente estar en constante perfeccionamiento, manteniéndose actualizado respecto del sistema educativo, descontinuando en la práctica todos aquellos rasgos del sistema actual que ya no se adaptan a las necesidades de la sociedad contemporánea. En Chile, otro aspecto de la Ley 20.903 (2016), garantiza el derecho de los docentes a la formación continua correspondiendo a los directores la función de promover el desarrollo profesional docente.

2.3 Formación Permanente

Esta se puede entender como un perfeccionamiento en donde el docente tiene la posibilidad de actualizar sus prácticas pedagógicas de una manera significativa, según el contexto social en el que se ve inserto, para poder entregar los aprendizajes de una manera adecuada a las características de sus estudiantes. Según plantea Barrera (2011), los docentes sienten que los cambios y exigencias, de las nuevas prácticas, favorecen la colaboración y el trabajo en conjunto a través de la reflexión compartida, esta postura y exigencia de los contextos requiere una capacitación permanente y como señala Camargo et al. (2004) “se concibe al docente como un profesional capacitado (idóneo) para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se enfrenta cotidianamente” (p. 81).

El mejoramiento de la enseñanza se obtiene ampliando la formación inicial y potenciando la formación permanente (Bozzo et al.,1988). De esta manera, las personas pueden integrarse y mantenerse como entes activos y útiles a la sociedad, enfrentando en forma satisfactoria, todo tipo de cambios de su entorno y su medio laboral. Con relación a este hecho señala Antúnez e Imbernón (2009) “Nadie duda que la formación permanente del profesorado sea un componente imprescindible para lograr una educación de calidad” (p. 10). Porque “la calidad de la educación la definen los maestros” (TEDx Talks, 2010). Si el individuo no se perfecciona y/o actualiza en forma continua, se encontrará en algunas situaciones en que no será capaz de comprender su propio medio. Antúnez e Imbernón (2009), también definen la formación permanente como:

El proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado. La formación permanente adquiere una importancia y urgencia especialmente relevante en el ámbito del profesorado debido a las características de la tarea desempeñada por estos profesionales (p. 9).

Por otra parte, para Marcelo (2011) la formación continua es un proceso de cambio, una necesidad que tienen todos los profesionales a la cual no están ajenos los docentes. Por ello, considera que es más apropiado emplear el concepto de “desarrollo profesional docente” porque éste da cuenta de “una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, y la búsqueda de soluciones” (p. 11). Este proceso es intencional, evolutivo y sistémico: no improvisa, ya que tiene objetivos claros que serán evaluados; se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional de un docente y se enmarca en un entorno organizativo, cultural y social específico (Marcelo, 2011, p. 18). En la misma línea argumental, Tejada (2011) considera que el desarrollo profesional es un concepto mucho más amplio que el concepto de formación permanente. El primero engloba al segundo, y lo asume como “un proceso o procesos por los que los profesores alcanzan altos niveles de competencia profesional y extienden su comprensión del yo, del rol, del contexto y de la carrera” (p. 24).

En el ámbito educativo adquiere, por tanto, una relevancia enorme el desarrollo profesional docente, ya que, si las personas que dirigen los procesos de enseñanza aprendizaje no están en una continua actualización y/o perfeccionamiento de sus competencias, no podrán alcanzar los logros esperados y adecuados en sus aulas. Se trata, por tanto, de una pieza clave directamente relacionada con la calidad de la educación, que implica no sólo cambios estructurales sino también modificaciones en las prácticas educativas, todo ello, orientado por políticas públicas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000), plantea que:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje (p. 43).

Debido al relevante papel que juega la educación como base de la formación de la sociedad, la formación permanente de los docentes debería ser siempre responsabilidad del Estado. En Chile las tareas que le competen en el ámbito educativo se encuentran: la planificación, ejecución y evaluación de la formación permanente. Debido a la estructura organizacional del país, la responsabilidad corresponde al Sector Municipal.

El estudio de Antúnez e Imbernón (2009) en el que presentan un análisis general de la educación permanente en Centro América, señalan “En los siete países analizados, el Estado asume la responsabilidad de la formación permanente del profesorado” (p. 10). Sin embargo, si bien asumen el control de las políticas de formación, existen instituciones educativas que apoyan esta tarea. Una situación similar ocurre en Chile y son precisamente estas instituciones las que dictan los Planes de Superación Profesional, los que son supervisados por el Ministerio de Educación.

Terigi (2010) menciona que “la formación continua fue objeto de duras críticas y produjo una fuerte discusión académica, política y sindical” (p. 12). Ávalos (2007) expone que “la formación docente se entiende hoy como un proceso que ocurre a través de toda la vida de un profesor o profesora” (p.76). En relación con el cumplimiento de metas de los programas de perfeccionamiento docente, en el mismo artículo, Ávalos (2007) señala que “La duración de las actividades condiciona la oportunidad para aprender que tienen los profesores participantes y permite verificar en el tiempo la coherencia con las intenciones del programa y los estándares o requerimientos del sistema escolar” (p. 86).

2.4. Marco para la Buena Enseñanza

El marco para la buena enseñanza fue elaborado a partir de una reflexión tripartita entre los equipos técnicos del Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, en él se establecen los criterios sobre el desempeño profesional de los docentes en Chile (CPEIP, 2004). De acuerdo con la Resolución exenta 11.025 (2004), en su artículo 1° señala:

Apruébase el instrumento destinado a orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente denominado Marco para la Buena Enseñanza, que contiene el conjunto de responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto en el aula como en la escuela y en la comunidad, constituyendo un referente técnico para el desempeño docente.

Esta política pública pretende apoyar a los docentes en el desarrollo de sus competencias profesionales. Según el organismo público responsable de guiar y orientar a los docentes en cuanto a la aplicación del Marco para la Buena Enseñanza, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) señala que, “el principal propósito de estos estándares es formativo, en el sentido de que busca ser un referente que sirva para potenciar y orientar la mejora de la práctica docente” (2021, p. 10).

Por otra parte, Manzi et al. (2011) expone que es “un marco normativo elaborado por expertos y validado en distintas instancias y con diversos actores; no es un modelo o teoría educativa, no explica como son los buenos docentes, sino que describe qué debe hacer un buen docente” (p.41). Es importante considerar lo mencionado anteriormente, teniendo presente el flujo constante de cambios a los que se ve expuesto tanto el docente como el alumnado, siendo indispensable tener una descripción básica de lo que se debe hacer, pero incentivando la reflexión sobre el desempeño diario y el cambio de escenarios que pueden existir. Se debe incentivar la reflexión, porque como señala Escudero (2010) “la enseñanza no es solo una actividad pensada, sino también situada y vivida” (p. 208), de otra manera, se

convierte en una actividad puramente racional, no personalizada, por lo que no aportaría a mejorar la práctica.

El análisis crítico de nuestra propia práctica docente nos permite tomar decisiones al respecto, favoreciéndose así una mejora de nuestro proceso educativo, y, por tanto, un aumento en la calidad de la enseñanza que ofrecemos a nuestros alumnos (Álvarez y Rodríguez, 2000, p.19). Los cambios que requiere la práctica docente no se pueden realizar si los profesores no evalúan su propio desempeño: “Es difícil llegar a realizar cambios si no tenemos conciencia de que lo que estamos realizando no es todo lo acertado que debería. La autoevaluación se convierte así en un instrumento imprescindible para la mejora de la función docente” (Álvarez y Rodríguez, 2000, p. 10).

Respecto a las competencias profesionales, son generalmente los perfiles de formación los que las establecen, sea cual sea su área de desempeño. Por otra parte, específicamente como señala Tejada (2009), en el ámbito educativo es complejo establecer las competencias debido a que el docente se desempeña en diversos escenarios, se trata de una profesión en la cual su desempeño siempre deberá atender a su contexto. Sin embargo, indudablemente debe existir una base común de formación. Por lo que hace referencia a varios listados de competencias que presentan diferentes autores, tales como; Perreund (2004, pp15-16), Valcárcel (2005), Zabalza (2003), entre otros, y, sobre el tema señala que cada autor define estas competencias de acuerdo con el propósito o perspectiva que le otorga cada uno de ellos.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (2021), plantea que:

La competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cíclico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio. El aprendizaje de la docencia se desarrolla a través de: (a) reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva; (b) retroalimentación de estudiantes, pares y

docentes directivos; (c) participación en instancias de desarrollo profesional que permiten acceder a nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y desarrollo en contextos diversos, y sobre la disciplina que enseña, su didáctica y evaluación; (d) innovación pedagógica; y (e) políticas educacionales (p. 13).

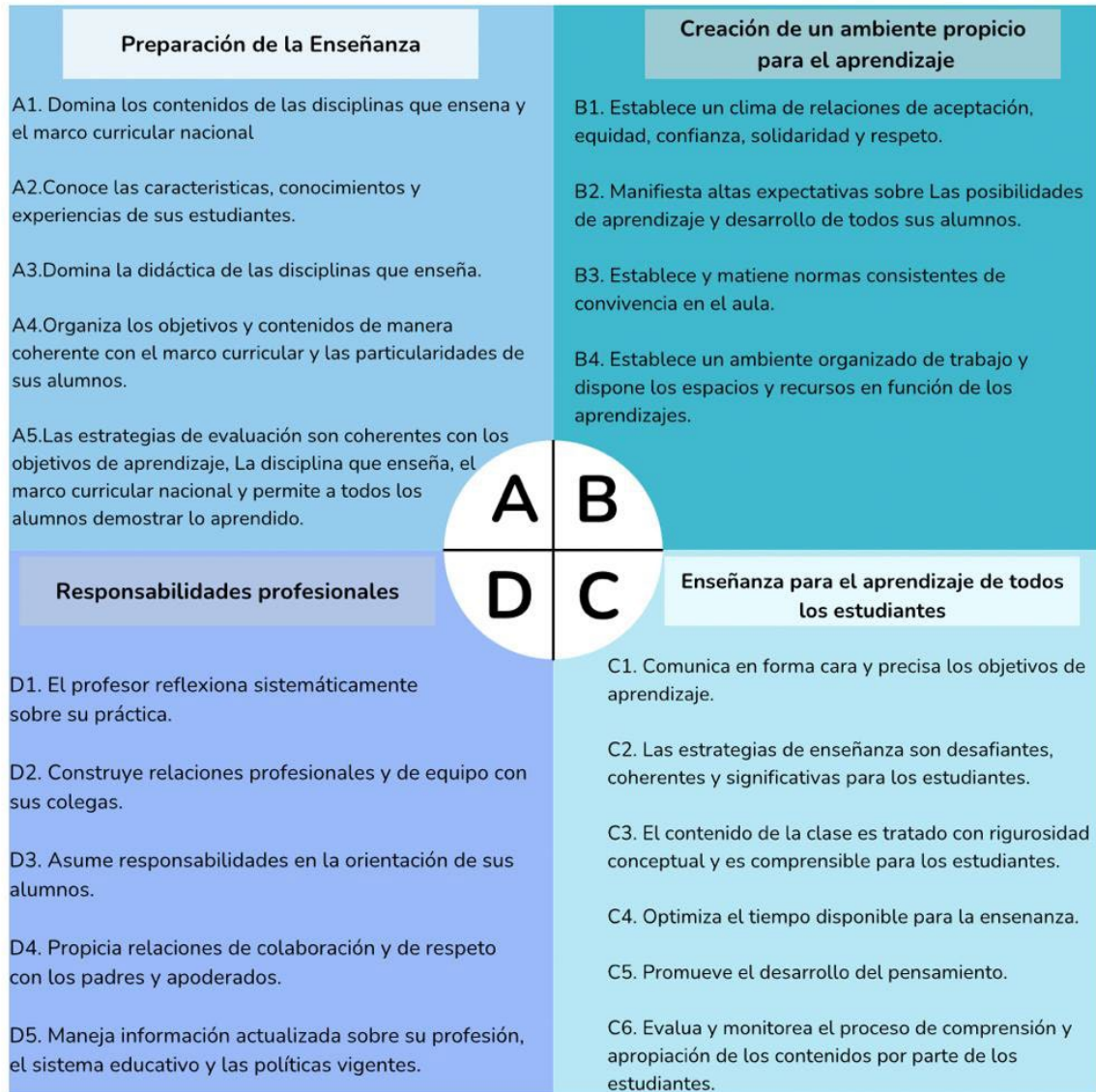
Producto de la globalización, los avances tecnológicos y los diferentes cambios que surgieron en el aula y en los estudiantes, surge la necesidad de orientar a los docentes respecto a la actualización de sus prácticas a través de lineamientos claros, esta es una de las principales razones por las que se elaboraron los estándares de desempeño docente insertos en el Marco para la Buena Enseñanza. Otro aspecto relevante, es que “aportan una dimensión evaluativa que sustenta la elaboración de los instrumentos para la evaluación nacional docente y pueden servir de referencia para evaluaciones en contexto y para la autoevaluación” (CPEIP, 2021, p. 10). Con relación a lo expuesto anteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013) hace referencia a que: “Se considera importante avanzar en la construcción y definición consensuada de estándares que sirvan como referentes para el desarrollo profesional y la evaluación de su desempeño” (p. 10).

El Marco para la Buena Enseñanza está estructurado en base a cuatro ámbitos de desempeño profesional, los que abarcan el ciclo del proceso de enseñanza de aprendizaje:

- A.- Preparación de la enseñanza
- B.- Creación de un ambiente propicio
- C.- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
- D.- Responsabilidades profesionales

Cada dominio está dividido en criterios y estos en descriptores, con los cuales el docente puede reflexionar sobre su propia práctica. En la figura 1 se puede observar la organización de estos.

Figura 1 Ámbitos de desempeño docente del Marco para la Buena Enseñanza



Fuente: Adaptado de Marco Para la Buena Enseñanza, CPEIP (2008).

En agosto del año 2019 entra en vigencia el Marco para la Buena Enseñanza de la educación parvularia, si bien hasta esa fecha se había regido por la publicación del 2004, con las bases curriculares de la educación parvularia del año 2018 surge la necesidad de contar con un marco para la buena enseñanza específico para el nivel, cuya base principal fueron las bases curriculares del año 2018, de ella nacen los estándares de formación inicial y los estándares de desempeño profesional, de los cuales surgen los instrumentos de evaluación que nutren la carrera docente.

En el año 2021, se actualiza el Marco para la Buena Enseñanza debido principalmente al cambio del contexto social, los desafíos de inclusión, la necesidad de fortalecer habilidades para el siglo XXI, las características particulares de del desarrollo socioemocional de los estudiantes, entre otras cosas.

2.6 Evaluación Docente

A finales del siglo XX en América Latina se evidenciaban “insuficiencias en la formación inicial de maestros y profesores” (Terigi, 2010, p. 10), lo que llevó a que se realizaran a partir de los años 90 una serie de reformas educacionales basándose en las necesidades de capacitación del profesorado. Con el objetivo de compensar las debilidades y mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Porque como señala Román y Murillo (2008)

“los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo de lo cual hay no solo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo confirma” (p. 2).

Por otra parte, esta situación es preocupante, ya que como señala Vaillant (2006), en América Latina, si bien se realizan evaluaciones docentes, estas “se apoya en mecanismos poco sofisticados y es efectuada generalmente por los directores y supervisores del sistema educacional. Además, cuando existe evaluación de desempeño, esta suele ser una formalidad” (p. 37).

Con relación a los resultados de las evaluaciones y las consecuencias que tienen en nuestros estudiantes y docentes, aún con el paso de los años no se manejan, según exponen Cruz-Aguayo et al. (2020):

A pesar de que todos los países evalúan, de una manera o de otra a sus docentes el conocimiento acerca de los efectos causales que estas prácticas pueden producir en su desempeño laboral y, en última instancia, sobre el aprendizaje de sus alumnos, es escaso (p. 23).

Haciendo énfasis en que, si bien existe la evaluación docente, hay pocos estudios que hablen del impacto que esta tiene en los alumnos, y es poco el reflejo que se ve sobre el aprendizaje de estos. “La evaluación docente no puede razonablemente omitirse, aunque haya que debatir sus propósitos, concertar y clarificar sus focos y criterios, concretar actividades (quizás mínimas, pero relevantes y efectivas) y, desde luego, ligar la evaluación con algún tipo de decisión” (Escudero, 2010, p. 215). Por esta razón es que con los resultados se empezaron a realizar capacitaciones para un gran número de docentes, se implementaron programas organizados por universidades, organizaciones o empresas privadas para realizar dichos perfeccionamientos de forma masiva. “Sin embargo, la década fue prolífica en la exploración y surgimiento de nuevas modalidades de capacitación, y en esos procesos se cuestionaron los formatos, los dispositivos y las perspectivas” (Terigi, 2010, p. 11). Se ha visto sumamente criticada y cuestionada la evaluación docente, mostrando el descontento por parte del profesorado con base en los resultados obtenidos y las medidas aplicadas para evaluar; y a su vez, la sociedad sobre la base de dichos resultados cuestiona el desempeño docente, creando prejuicios, discriminación e insatisfacción hacia este gremio. Se observa que en los estudios realizados por Robalino et al. (2007) “los resultados negativos de la evaluación del desempeño docente obligatorio pueden tener repercusiones negativas en la vida de los profesores, llegando incluso, a suponer la suspensión del trabajo. Así ocurre en Cuba y en Bolivia” (p. 95). Situación que provocó mucho malestar entre los docentes, lo que implicó una resistencia a la evaluación y todo lo que ello implicaba, no solo en los países mencionados anteriormente, sino que, también en el resto de América Latina y el Caribe, como exponen Cruz-Aguayo et al (2020): “En la mayoría de los países de la región, la implementación inicial de las nuevas evaluaciones fue rechazada por los sindicatos de maestros, por lo que numerosos gobiernos debieron sortear (en algunos casos siguen sorteando) paros nacionales” (p. 52).

Por otra parte, es importante mencionar que los sistemas educativos que son reconocidos por su calidad educativa, siendo ejemplos a nivel mundial, también realizan evaluaciones docentes, como se puede revisar en el texto de Cruz-Aguayo et al. (2020), donde se presentan sistemas educativos exitosos tales como, República de Corea, Singapur, Estonia, la provincia de Ontario (Canadá), Reino Unido, Nueva Zelanda y algunos estados de Estados Unidos de América, con sus respectivas características, periodicidad y consecuencias ligadas

a los resultados de la evaluación, destacándose como factor común dentro de los instrumentos utilizados en las evaluaciones docentes, la observación en el aula. Lo que permite no solo evaluar la teoría de la pedagogía, sino que también la práctica, siendo esta la principal diferencia con Chile.

Con relación a la Evaluación del Desempeño Profesional Docente en Chile, como se mencionó anteriormente, el origen de esta responde a una de las políticas públicas orientadas al fortalecimiento de la profesión docente; surgió en la década de los 90 y se generó a través de acuerdos entre los docentes, las municipalidades y el gobierno, en busca de mejorar la calidad y equidad de la educación. Sin embargo, no ha tenido una buena acogida, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, los profesores chilenos han mostrado resistencia a esta política a través de protestas y paros. Situación que, como consecuencia, ha generado diversos cambios en la política desde su implementación.

De acuerdo con la nueva política pública, todo el profesorado que se desempeña en los establecimientos públicos con dependencia municipal debe obligatoriamente evaluarse. No obstante, en Chile la instalación del sistema no ha sido un proceso sencillo de construir ni para el profesorado, ni para las autoridades (Gajardo et al., 2020, p. 523)

Una de las causas que llevó a establecer la Ley 20.501 (2011), tiene relación precisamente con la contradicción que un grupo de especialistas teóricos manifestó ante los resultados tan bajos de las pruebas estandarizadas de los estudiantes y el bajo número de docentes con desempeño insatisfactorio en la evaluación docente, por lo que se dudaba de la validez de las mediciones (Gajardo et al., 2020). Esta situación generó dudas sobre el proceso de evaluación y sus resultados, generando en el país una gran conmoción.

Como señala Tejedor (2012) la evaluación docente debe fomentar y favorecer el perfeccionamiento, esta instancia debe permitir identificar las cualidades y no verse como una estrategia de vigilancia jerárquica para controlar sus actividades. Por otra parte, Saravia y López de Castilla (2008) mencionan que: “La evaluación ha sido desnaturalizada por los

evaluadores, pues se ha utilizado generalmente como forma de control externo y de presión, alejada totalmente de la profesionalización y formación permanente de los maestros” (p. 88). A su vez, Linares et al. (2012) hacen referencia a que la evaluación docente debe:

Proporcionar información sobre aciertos, desaciertos y oportunidades de mejoramiento relacionadas con logros y desempeños de las instituciones educativas y de los docentes, con el fin de aportar información útil a la hora de tomar decisiones, definir estrategias y formular acciones de intervención en el ámbito (p. 250).

Por lo que esta debería ser la esencia de la evaluación docente, permitir tomar medidas remediales, generando seguridad en los docentes al conocer sus debilidades y dándoles la oportunidad de mejorarlas. Sintiendo así que van creciendo como profesionales, que se puede mejorar, y no que por obtener un mal resultado en su evaluación merecen una sanción, ya sea por parte de la sociedad o perdiendo su trabajo. Lo interesante sería que fuesen capaces de reflexionar frente a sus resultados, siempre mirando hacia una mejora de sus competencias profesionales.

Sin un vínculo entre la evaluación y las oportunidades de desarrollo profesional el proceso no es suficiente para mejorar el desempeño docente y suele convertirse en un ejercicio sin sentido enfrentando con desconfianza o apatía por parte de los maestros que están siendo evaluados (Vaillant, 2016, p. 19).

Reforzando esta última idea, un estudio realizado por Santelices et al. (2015) señalan que:

La calidad docente se relaciona no solo con las características de los alumnos que el profesor atiende, sino también con las capacitaciones a las que ha asistido dicho profesor, las características de la escuela en la que enseña y el desempeño promedio de la escuela (p. 12).

Con relación a los instrumentos, la evaluación docente contempla: “a) Autoevaluación; b) Portafolio de Desempeño Pedagógico; c) Entrevista al docente evaluado; y d) Informe de Referencia de Terceros (Director y Jefe Técnico Pedagógico)” (Decreto 192, 2004).

2.7 Planes de Superación Profesional

Los Planes de Superación Profesional (PSP), como los define el Decreto 192 (2004) son un “Conjunto de acciones de formación docente, diseñadas y ejecutadas de conformidad a este reglamento”. Además, expresa el objetivo de los Planes, señalando que se trata de acciones que consisten en la “superación de las debilidades profesionales que evidencian los docentes con nivel de desempeño básico o insatisfactorio”. Por tal razón se advierte el carácter formativo de la Evaluación del Desempeño Docente, en tanto que entrega información sobre las áreas más descendidas del profesorado, con el propósito de remediarlas. Como se señala en el Marco para la Buena Enseñanza la participación en los PSP es una pieza clave para que a través de acciones formativas se fortalezcan las competencias, conocimientos, habilidades, dominios y criterios establecidos en el documento mismo (CPEIP, 2008).

Con relación al período de duración de estas acciones, es diferente para los docentes evaluados como básicos e insatisfactorios. Los primeros años de la aplicación de la ley, tenía una duración de cuatro años para los Básicos y de un año para los insatisfactorios. El 08 de febrero 2011 fue promulgada la ley 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, modificándose a través de ella el tiempo de duración de los PSP, quedando finalmente con una duración de dos años para los docentes evaluados como básicos y un año para los evaluados como insatisfactorios. Condicionando además su permanencia en el sistema municipalizado, al obtener por tercera vez consecutiva una calificación deficiente (Básica o Insatisfactoria) (Ley 20.501, 2011).

En caso de que resulten calificados con desempeño Básico en tres evaluaciones consecutivas o en forma alternada con desempeño Básico o Insatisfactorio durante tres evaluaciones consecutivas, dejará de pertenecer a la dotación docente. Si el

desempeño en el nivel Insatisfactorio se mantuviera en la segunda evaluación consecutiva, el profesional de la educación dejará de pertenecer a la dotación docente (Manzi et al., 2013, p. 142)

En este contexto, los Planes de Superación Profesional, se entienden como un proceso de perfeccionamiento continuo en el cual todos los profesores requieren de un tiempo de trabajo en el medio real para afrontar con éxito los desafíos que plantea su profesión, ya que la formación inicial, no entrega todas las herramientas necesarias para tales efectos y permiten la reflexión individual o conjunta entre pares sobre la práctica pedagógica y el intercambio de experiencias con vistas a fortalecer los aspectos positivos del ejercicio profesional y corregir sus deficiencias en una instancia de encuentro y aprendizaje. Por ello se encuentran vinculados con el proceso de evaluación docente, ya que éste detecta las necesidades de perfeccionamiento, como se mencionó anteriormente.

Los PSP son acciones de carácter formativo diseñadas y ejecutadas por los municipios con el propósito de reducir las brechas de desempeño de los docentes con desempeño básico e insatisfactorio, detectadas en la evaluación docente y que tienen lugar durante el periodo que transcurre antes de su reevaluación (Cortés et al., p.3)

Los Planes de Superación Profesional, entendidos como se expuso anteriormente, son organizados por comunas. Es el encargado de la evaluación docente, quien designado por el Jefe del Departamento de Educación de la Comuna, debe diseñar las acciones de acuerdo a los resultados obtenidos por sus profesores. De esta manera, los equipos técnicos de los municipios deben identificar los ámbitos más problemáticos o disminuidos del desempeño profesional de los docentes de su comuna y sobre esto, elaborar los Planes de Superación Profesional que se implementarán, esto con el objetivo de actualizar y afianzar los conocimientos, habilidades y competencias profesionales que requieran los profesores (CPEIP, 2008).

Una vez diseñadas las acciones, debe enviarlas para su aprobación, al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógica (CPEIP), organismo técnico encargado de la implementación, ejecución y supervisión de estos planes.

Posteriormente, estas acciones son ejecutadas por organismos de apoyo conocidos con el nombre de Asistencia Técnica Educativa (ATE).

Con relación al diseño del Plan, según lo establecido por el CPEIP (2008), los puntos que se consideran más importantes en cada comuna para poder elaborar el PSP son los siguientes:

1. Lista de docentes evaluados en la comuna (cantidad)
2. Resumen comunal
3. Resultados del portafolio

En la primera sección, se busca identificar a cada docente evaluado en la comuna, con sus datos personales y su calificación (Destacado, Competente, Básico, Insatisfactorio). En la segunda sección, se presentan gráficos y tablas que exponen los resultados comunales, proporcionando una mirada global de las evaluaciones a nivel comuna; además, entrega la información de cada nivel de desempeño docente que establece el MINEDUC. En la última sección, se presentan los resultados del portafolio, es decir, se entrega un texto descriptivo de las características del instrumento y los aspectos más importantes que evalúa, así como también las orientaciones para el análisis de fortalezas y debilidades en los resultados de los docentes evaluados en el Portafolio (CPEIP, 2008). Para respaldar y complementar este análisis, se adjuntan gráficos comparativos con los resultados de todos los evaluados a nivel país, con relación a los evaluados a nivel de la comuna, y además se entregan tablas y gráficos por cada establecimiento de dicha comuna.

Por otra parte, el CPEIP solicita para la elaboración de dicho plan, la opinión de los Directivos educacionales de cada establecimiento, luego de una revisión detalla de los informes de resultados de la evaluación docente de su establecimiento para complementarla con su propia experiencia del desempeño profesional de los docentes evaluados.

El Plan de Superación Profesional se elabora basándose en el Marco para la Buena Enseñanza y se complementa con “Material de Apoyo Pedagógico” (www.cpeip.cl) entregado por el CPEIP a cada comuna para aquellos docentes evaluados en nivel

Insatisfactorio. El MINEDUC hace referencia a que dicho material no reemplaza las actividades diseñadas e implementadas por cada comuna.

Con relación a las dimensiones que son abordadas en estos perfeccionamientos deben ajustarse plenamente a las que considera la evaluación docente.

Figura 2. Dimensiones del desempeño docente

Dimensiones:

A) Calidad en la organización de los elementos de la unidad
B) Calidad de las actividades de las clases
C) Calidad del instrumento de la evolución
D) Utilización de los resultados de la evaluación
E) Reflexión crítica sobre la propia practica
F) Ambiente de la clase
G) Estructura de la clase
H) Interacción pedagógica

Fuente: *Elaboración propia*

La asistencia, de acuerdo a las disposiciones de la ley son voluntarias, sin embargo, el CPEIP como organismo contralor debe velar por el recurso económico y solicita informes de la ejecución y asistencia a los planes, por lo que los ejecutores de estos planes en las comunas deben ingresar la información a una plataforma digital, en la cual, además de describir las acciones realizadas en los cursos y los resultados, se deben adjuntar las cartas de renuncia de los docentes que fueron convocados, pero voluntariamente renunciaron a su beneficio de capacitación.

Todas las acciones para la implementación de los Planes de Superación Profesional están normadas en el Manual Operativo PSP versión 3.1 que es elaborado y supervisado por el CPEIP.

Con relación al financiamiento, el Estado otorga un monto fijo por profesor, según la categoría a la que corresponda su resultado, para financiar las capacitaciones. Como señala Manzi et al. (2011) el aporte estatal por profesor en el año 2010 fue 61.000 pesos por profesor básico y 220.000 para los docentes insatisfactorios. Al año 2021, el aporte del Estado al municipio por los docentes con un resultado básico es de 100.000 pesos y para los docentes

insatisfactorios es de 315.000, con un monto base, para ambos de 415.000 pesos (Resolución exenta 1328, 2021).

2.9 Leyes y reglamentos involucradas en el desarrollo profesional docente en Chile

A continuación, se presenta una síntesis de las leyes y reglamentos involucrados en la regulación del desarrollo profesional y la evaluación docente:

Ley 19.961, Sobre evaluación docente, publicada el 9 de agosto del año 2004, indica que es el Ministerio de Educación a través del CPEIP quien coordina la aplicación de los procesos de evaluación. Además de mencionar que la evaluación del desempeño profesional se realiza considerando los criterios, dominios e instrumentos establecidos por el MINEDUC. También existirán, a su vez, comisiones comunales de evaluación docente que se preocupen de aplicar de manera local la evaluación. En esta ley, también mencionan a cargo de quien estará la evaluación y la forma de selección de estos (Ley 19.961, 2004).

El decreto 192, publicado el 11 de junio del año 2005 denominado Aprueba reglamento sobre evaluación, establece el reglamento sobre la evaluación docente, indicando definiciones de conceptos involucrados en el proceso, quienes deben ser evaluados (todos los docentes del ámbito municipal), la periodicidad de la evaluación, los instrumentos utilizados, la clasificación del resultado de la evaluación, la coordinación del sistema de evaluación docente en el ámbito comunal (a cargo de la Comisión Comunal de Evaluación), el procedimiento de la evaluación, el informe de los resultados, los recursos designados y los Planes de Superación Profesional, estos últimos indicados para los profesores que tengan un desempeño básico o insatisfactorio (Decreto 192, 2004).

Ley 20.501, Calidad y equidad de la educación publicada el 26 de febrero de 2011, en ella se modifica la ley general de educación para facultar a los directores de los establecimientos educacionales a hacer o proponer cambios en el cuerpo docente del establecimiento de hasta un 5% de los docentes, siempre que hubieren resultado mal evaluados. Por otra parte, cada vez que un docente resulte evaluado con desempeño

insatisfactorio, deberá ser sometido al año siguiente a una nueva evaluación, entre otras cosas (Ley 20.501, 2011).

Decreto 239, Reglamenta los requisitos de acreditación para carreras y programas regulares de pedagogía, establecidos por el artículo 27 BIS de la ley n°20.129, y modifica el decreto 352, de 2012, del ministerio de educación, fue publicado el 17 de noviembre de 2016. En este decreto se abarcan puntos como la reglamentación de la acreditación de las carreras de pedagogía, las condiciones de la admisión universitaria y las evaluaciones diagnósticas sobre la formación inicial en pedagogía, entre otros (Decreto 239, 2016).

Ley 20.903, Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas, publicada el 01 de abril del año 2016, en la que:

Se contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley 20.903. 2016).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

El propósito principal del estudio es conocer la efectividad de los Planes de Superación Profesional (PSP) a través del análisis de los factores de contexto en el que se enmarcan, describiendo sus acciones, la participación en las actividades que proponen y la valoración de su efectividad como política pública, según la valoración de los involucrados. Considerando su propósito, la establecí como una investigación con un enfoque mixto, ya que en las fases de la investigación empleé estrategias metodológicas provenientes de los métodos cuantitativo y cualitativo respectivamente, lo que les otorga mayor profundidad, extensión, comprensión y validez a los resultados obtenidos. Como señala Hernández et al. (2006) “Si los problemas de investigación que nos ocupan son abordados con diferentes enfoques y desde la perspectiva de diversas disciplinas, obtendremos mejores resultados, un mayor conocimiento” (p.797).

Driessnack et al. (2007) sostienen que “los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (p. 2).

Por su parte, Pereira (2011) destaca que:

Es viable el planteamiento de un diseño de método mixto para la aproximación a temáticas de estudio en el ámbito pedagógico, en especial, cuando hay una evidente intención del investigador o investigadora para otorgar voz a los participantes y a las participantes; en ese sentido, cuando no solo se desea la obtención de datos numéricos, sino también se busca la visión más íntima del participante (p. 27).

Existe una amplia bibliografía relacionada con el concepto, características y evolución de los métodos de investigación mixtos. En general, los investigadores destacan el rigor que el empleo de dichos métodos le otorga a una investigación ya que permiten obtener una valoración más global de un fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014), porque

incorpora aspectos cualitativos y cuantitativos del mismo y la posibilidad de explicar desde una perspectiva los aspectos que en la otra no quedan claros, reforzarlos y, en algunos casos, refutarlos, planteando nuevas interrogantes que abren mayores posibilidades para la investigación. Como comenta Pereira (2014), a partir de la década de los 60 comienzan a desarrollarse una serie de estudios que mezclan elementos propios de los métodos cuantitativos y cualitativos, especialmente en el área de la medicina y de las encuestas de opinión, los que adquieren relevancia en la década de los 70 y se fortalecen en la década de los 80, cuando aparece por primera vez el debate sobre la legitimidad de la investigación mixta, y surgen investigaciones que van más allá de la mera comparación entre los distintos enfoques.

Como relación a la validez de los estudios mixtos señala Hernández et al. (2006):

La validez no resulta ser una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atañe a los datos recolectados, los análisis efectuados, y las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método de un contexto específico y con un propósito particular (p. 752).

Una definición clara y precisa de este enfoque sostiene que: “Los Métodos Mixtos de Investigación son formalmente definidos aquí como una clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnica, métodos, aproximaciones, conceptos y lenguaje cuantitativos y cualitativos en un estudio simple” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, p. 17).

Para Hernández et al. (2014):

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 580).

Además, señala Hernández et al. (2006) “que el enfoque mixto va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva” (p. 755).

Como señala Díaz (2014), “Con la aparición de los métodos mixtos como estrategia de medición se logró una postura más flexible y enriquecida para sustentar la investigación, especialmente en lo que a evaluación educativa se refiere” (p. 10).

Señalando, por otra parte, algunas de las ventajas de utilizar método mixto, Hernández et al. (2006) expone lo siguiente “El mundo y los fenómenos son tan complejos que requerimos de un método para investigar relaciones dinámicas y sumamente intrincadas, el enfoque mixto es la mejor herramienta para lograrlo” (p. 756). Por otra parte, Obez et al. (2018) señalan que “Durante la última década se han manifestado fuertes avances en el uso compartido de técnicas, bajo la figura del método mixto” (p. 590).

Algunas razones por las cuales es conveniente emplear los métodos mixtos. se pueden sintetizar de la siguiente manera:

1. Al mezclar diferentes enfoques se enriquece la muestra.
2. Mayor fidelidad y utilidad de los instrumentos empleados para la recolección de datos.
3. Integridad del tratamiento, lo que asegura su confiabilidad (Lieber y Weisner, 2010, como se citó en Hernández et al., 2014).

Con relación a lo expuesto puedo afirmar que este tipo de estudio me permitió generar un conocimiento más acabado de todo lo que tiene relación con estos programas, a través de una mirada más amplia y profunda del fenómeno en estudio.

3.2 Características generales del estudio

En cuanto al alcance, el estudio adopta un enfoque exploratorio-descriptivo con un diseño transversal. Según Hernández Sampieri, et al. (2014) “los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado,

del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 92), como es el caso de este estudio que se centró en los programas de perfeccionamiento para profesores con bajas calificaciones en evaluaciones docentes. Esta iniciativa, introducida después de la publicación del decreto 192 en junio de 2005, ha sido objeto de escaso análisis previo.

En cuanto a la naturaleza descriptiva, según Tamayo (2021), “la Investigación descriptiva trabaja sobre la realidad de hechos, y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta” (p. 52). Los estudios descriptivos, como el actual, buscan detallar las propiedades y características de fenómenos, en este caso, los programas de perfeccionamiento y la percepción de los involucrados.

Por su parte, señala Hernández; et al. (2014) que:

La meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas (p. 92)

Además, señala que “Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con presión los ángulos o dimensiones de un fenómeno suceso comunidad contexto o situación” (Hernández et al., 2014, p. 92).

Con relación al momento en que se recogió la información, el estudio lo clasifiqué como transversal ya que la información fue obtenida en un solo momento, y como señala Hernández et al. (2014), “Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelaciones en un momento dado. Es como “tomar una fotografía” de algo que sucede” (p. 154).

La metodología seleccionada me permitió recoger suficiente información para realizar un análisis en profundidad, sobre las características de los PSP y la valoración que los involucrados en estos periodos, tenían sobre su utilidad.

3.3 Población

La población inicialmente correspondía a los participantes en los Planes de Superación Profesional (PSP) entre los años 2012 y 2016 en una de las provincias de la región Metropolitana de Chile. Esta provincia, una de las seis divisiones de la región, fue seleccionada por conveniencia y facilidad de acceso, ubicándose al sur oriente de la Región, limitando con Argentina. Cuenta con una superficie de 5.506,9 km² y según los datos del último Censo (2017), posee una población de 612.816 habitantes, siendo una de las más habitadas de la Región Metropolitana.

Está conformada por tres comunas, dos rurales y una urbana que actúa como la capital provincial, esta última ocupa una superficie de 86,74 km² con una población de 568.106 habitantes, siendo una de las comunas con mayor cantidad de habitantes en Chile. La cual, además, se ha caracterizado en las últimas décadas por ser una comuna dormitorio y de servicios.

En este período inicial, la provincia albergaba un total de 38 establecimientos educacionales, incluyendo 25 escuelas básicas y 13 liceos. Durante los años 2012 al 2016, 810 docentes participaron en los programas, con 5 encargados de evaluación con más de dos años de permanencia en el cargo, y un jefe técnico por escuela o liceo, además de 21 estudiantes destacados.

La población del estudio se amplió a los periodos 2019 al 2021 debido a dos situaciones concretas:

La primera de ellas fue la promulgación de la ley de la carrera docente en el año 2016. A través de la cual se establecen los estándares de desempeño profesional, indicadores que según la ley permiten establecer el nivel de dominio que cada docente posee entorno a los conocimientos disciplinarios y pedagógicos, del nivel y la especialidad en el que se desempeñan, al igual que las funciones que cumplen fuera del aula (trabajo colaborativo con

sus pares, atención a apoderados, alumnos y diversas actividades propias de la formación de los estudiantes).

Esta evaluación se realiza de acuerdo con lo que estipula la ley a través de un instrumento de conocimientos específicos, pedagógicos y un portafolio profesional de competencias docentes, siendo este último, el mismo instrumento que deben elaborar para la evaluación docente. Los resultados de esta evaluación ubican a los docentes en diferentes tramos, los que corresponden a una de las seis asignaciones que se consideran para las remuneraciones de los docentes.

Todo lo mencionado anteriormente, respecto a la promulgación de la ley 20.903, consideré que podría influir en la motivación de los docentes por participar en los Planes de Superación Profesional.

La segunda, se debió a la postergación del estudio por asuntos personales y la pandemia de Sars-Cov2, que limitó el acceso a la información, pero a la vez impulsó cambios en las metodologías de trabajo de los docentes en el aula y en los PSP. Por lo tanto, encontré interesante ampliar la investigación.

La población total que participó en los PSP durante este último periodo en estudio corresponde a 160 docentes, 3 encargados de evaluación con más de dos años de permanencia, 8 jefes técnicos y 46 estudiantes. La reducción significativa de docentes participantes en estos planes, en comparación con el periodo anterior, se debió a la disposición legal que les permitió a los profesores postergarla la evaluación docente durante la pandemia y evaluarse en forma voluntaria, ley 21.272 y 21.373, por lo que la gran mayoría de los que se evaluaron, lo hicieron pensando en la carrera docente para cambiar de tramo, lo que como mencioné anteriormente, implica un aumento en sus remuneraciones.

3.4 Muestra

La muestra de este estudio está dividida en tres fases, y obedece a las características metodológicas del mismo.

3.4.1 Fase 1: Extensiva y cuantitativa

La muestra para la fase 1, correspondiente al primer periodo de la investigación entre los años 2012 al 2016, cuyo propósito fue conocer las características y la valoración de los Planes de Superación Profesional desde la mirada de los docentes, consideré cuatro escuelas básicas y cuatro liceos, cuya selección fue no probabilística por conveniencia, como primer criterio de selección utilice la cantidad de docentes participantes en los PSP por escuela, escogiendo aquellos que tenían mayor número, luego el segundo criterio fue el tipo de establecimiento y finalmente consideré la facilidad de acceso al campo de la información y deseo de colaboración con el proyecto de investigación.

Los docentes participantes en los planes de superación profesional durante este periodo correspondientes a las 8 escuelas en estudio alcanzaron a 200, de ellos trabajé con la totalidad.

Tabla 1 *Muestra fase 1*

Tipo de establecimiento	Profesores participantes en los PSP entre los años 2012 AL 2016
1.- Escuela 1 Urbana	20
2.- Escuela 2 Urbana	34
3.- Escuela 3 Urbana	19
4.- Escuela 4 Urbana	28
5.-Liceo 1 Urbana	26
6.-Liceo 2 Urbana	24
7.-Liceo 3 Rural	25
8.-Liceo 4 Rural	24
Totales	200

Fuente: *Elaboración propia*

3.4.2 Fase 2: Intensiva y cualitativa

En la fase 2 correspondiente al periodo 2012 al 2016, cuyo propósito fue profundizar la valoración que tenían los involucrados en estos programas, consideré a 14 docentes de la

fase anterior e incluí a 8 jefes técnicos, uno por establecimiento y como cada comuna contaba con un encargado del proceso de la evaluación docente, trabajé con los tres, consideré además a veintiún alumnos destacados de profesores participantes, estimado que eran los involucrados directos. La selección de la muestra, por tanto, fue intencionada, no probabilística y por conveniencia. Sobre las muestras no probabilísticas Hernández et al. (2014), señala “suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que a un criterio estadístico de generalización” (p.189).

Los criterios utilizados fueron; cantidad de participantes por sector (urbano-rural); facilidad de acceso al campo y deseo de colaboración con el proyecto de investigación.

Tabla 2. *Muestra fase 2*

Tipo de establecimiento	Jefes técnicos	Profesores Participantes en los PSP entre los años 2012 AL 2016	Alumnos destacados de profesores participantes en PSP entre los Años 2012 AL 2016
1.- Urbano	4	9	16
2.- Rural	4	5	5
Totales	8	14	21
Comunas	Encargados de la evaluación docente		
Comuna A		1	
Comuna B		1	
Comuna C		1	
Total		3	

Fuente: *Elaboración propia*

3.4.3 Fase 3: Cualitativa y comparativa

Esta tercera fase, que corresponde a los años 2019 al 2021, como lo que pretendía era comprobar si la valoración de los docentes por los programas en estudio había presentado algún cambio, quise aplicar las mismas entrevistas, sin embargo, no lo logré, por lo que consideré una muestra más amplia y la entrevista, la transformé en cuestionario. En esta fase,

la muestra fue intencionada y no probabilística. Para la selección de la muestra apliqué los mismos criterios utilizados en las fases anteriores, considerando la cantidad de participantes por sector (urbano-rural), facilidad de acceso al campo y deseo de colaboración con el proyecto de investigación. La población urbana contaba con 121 docentes, y la rural con 39. Se seleccionó un tercio de los participantes en los PSP de cada sector, junto con 3 encargados de evaluación con más de dos años de permanencia, 8 jefes técnicos y 46 estudiantes destacados.

Tabla 3. Muestra fase 3

Tipo de escuelas por Zona central	Jefes técnicos	Profesores Participantes en los PSP 2019 al 2021	Alumnos de profesores participantes en PSP Años 2019 AL 2021
1.- Escuelas urbana	2	40	30
2.- Escuelas rurales	2	13	16
Totales	4	53	46
Comunas	Encargados de la evaluación docente		
Comuna a		1	
Comuna b		1	
Comuna c		1	
Total		3	

Fuente: *Elaboración propia*

3.5 Técnicas de recolección de datos

3.5.1 Fase 1: Extensiva y cuantitativa

Para la recogida de datos en la fase 1, diseñé un instrumento que estaba conformado por dos partes, la primera correspondía a un cuestionario con preguntas cerradas que pretendían recoger información sobre las características de los planes y la segunda a una escala de Likert para la recopilación de datos sobre la valoración de los docentes sobre estos programas (diseño, implementación, ejecución y evaluación) y la transferencia de lo que ellos aprendían en estos cursos. Con relación a los cuestionarios, Canales (2006) señala que:

Un cuestionario es un dispositivo de investigación cuantitativo consistente en un conjunto de preguntas que deben ser aplicadas a un sujeto (usualmente individual) en un orden determinado y frente a las cuales este sujeto puede responder adecuando sus respuestas a un espacio restringido o a una serie de respuestas que el mismo cuestionario ofrece (p. 67).

En este caso, como las preguntas fueron formuladas como interrogantes cerradas, operacionalicé las variables en estudio.

Además, Canales (2006) define el cuestionario como:

Un instrumento que, dirigiendo una conversación vertical hacia tópicos preestablecidos, traduce conceptos relativamente complejos derivados del enfoque teórico del investigador, a preguntas y respuestas tan simples, que permiten que el encuestado exprese el grado o forma en que posee determinada variable o concepto en forma numérica, o al menos fácilmente cuantificable (p. 69).

Estos cuestionarios son herramientas comúnmente utilizadas para recoger información en fenómenos sociales, facilitando la codificación y el análisis de datos (Hernández, et al. 2014, p. 217). Por otra parte, la escala de Likert, integrada en el instrumento, permitió analizar la valoración de los participantes sobre los programas. Según Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) “Los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes son: el método de escalamiento de Likert” (p. 273).

3.5.1.1 Validación de los instrumentos

Los datos recogidos en la fase 1 con el cuestionario y su escala de Likert reflejaron en términos generales la valoración de los docentes respecto a su participación y la utilidad de los Planes de Superación Profesional. Como este instrumento fue elaboración propia, para la validación, apliqué la revisión de expertos, “Una forma no empírica de afirmar la validez de un instrumento, es someter a éste al juicio de expertos, quienes respaldan, a partir de sus

conocimientos previos, que el instrumento es adecuado para medir lo que se desea medir” (Canales, 2006, p. 112).

Esté fue validado por tres docentes de la Universidad Andrés Bello, de los cuales dos con grado de doctor de la universidad de Granada (España) y una con grado de doctor de la Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina) y además de un docente con grado de doctor de la universidad de Sevilla. El Instrumento llamó la atención de los correctores debido a que contaba con dos partes, fue devuelto en dos oportunidades porque los indicadores de la escala de Likert en una primera entrega eran muy generales y no permitían recoger la información requerida. Finalmente fue aprobado por los cuatro docentes. Conjuntamente realicé un análisis de la fiabilidad basado en el coeficiente Alfa de Cronbach que arrojó un valor de .966, lo que denota un alto grado de consistencia interna en la escala del instrumento. De acuerdo con el criterio que expone George y Mallery (2003) el coeficiente alfa $> .9$ es excelente.

En consecuencia, y en respuesta a los objetivos que me había planteado en el estudio, mantuve fielmente la propuesta original del instrumento.

Figura 3. *Coefficiente Alfa de Cronbach*

Resumen del procesamiento de los caso

		N	%
Casos	Válidos	187	93,5
	Excluidos ^a	13	6,5
	Total	200	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.966	39

3.5.1.2 Recogida de datos

En esta primera fase extensiva cuantitativa, en la que participaron 200 docentes, corresponde al periodo 2012 al 2016, abordé los objetivos 1 y 2, que buscaban conocer las

características sobre el diseño, implementación, ejecución y evaluación de los planes en estudio, el instrumento en su primera parte me permitió recoger esta información, los ítems incluyen aspectos como la modalidad, metodologías, recursos, duración, convocatoria, y ámbitos de la práctica pedagógica abordados. Por otra parte, la escala de Likert complementa la información, al proporcionarme antecedentes sobre la valoración de los planes y la transferencia de lo aprendido en dichas actividades. Esto me permitió abordar el Objetivo 3, cuyo propósito fue analizar la valoración de los docentes participantes sobre la ejecución y la transferencia de lo aprendido a sus prácticas pedagógicas habituales.

3.5.2 Fase 2: Intensiva y cualitativa

El propósito de esta fase intensiva cualitativa fue profundizar en los datos obtenidos en la fase 1, para complementar la información y dar respuesta con mayor profundidad a los objetivos del 3 al 6 cuyo propósito era conocer la valoración, no solo de los docentes sino también de otros involucrados en el proceso, específicamente, los jefes técnicos, los encargados de la evaluación docente y los estudiantes de estos docentes.

Para recoger la información utilicé la técnica de la entrevista, Fresno (2019) define la entrevista como un “medio que permite la obtención de información de fuente primaria, amplia y abierta, en dependencia de la relación entrevistador entrevistado” (p. 115). Por otra parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que “Las entrevistas, como herramienta para recolectar datos cualitativos, las empleas cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (p. 449).

Por otra parte, como señala Diaz-Bravo et al. (2013)

La entrevista es muy ventajosa principalmente en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos (la entrevista en la investigación cualitativa, independientemente del modelo que se decida emplear, se caracteriza por los siguientes elementos: tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los

significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión (p.163).

Para llevar a cabo las entrevistas elaboré un guion semiestructurado para los grupos en estudio, docentes, jefes técnicos, encargados de la evaluación y estudiantes. Con respecto al grupo de estudiantes, no tuve acceso a ellos para realizar la entrevista, por lo que lo transformé en un cuestionario.

Las entrevistas las elaboré luego de efectuar algunas conversaciones exploratorias con los informantes. Esta técnica de recogida de información me permitió acceder de forma concreta y flexible a lo expresado por los entrevistados. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p. 403).

3.5.2.1 Validación de los instrumentos

Con relación a la validación de los guiones de las entrevistas, fueron validados a través de juicio de experto por los mismos docentes que validaron los instrumentos de la primera fase, esto con la intención de aprovechar el conocimiento que tenían ya de la investigación y su voluntad de cooperar con la misma. Como señalé anteriormente, se trata de tres docentes de la Universidad Andrés Bello, dos de ellos con grado de doctor de la Universidad de Granada, España, y una con grado de doctor de la Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina, además de un docente con grado de doctor de la Universidad de Sevilla. Los guiones de las entrevistas semiestructuradas fueron aprobados sin mayores modificaciones. Sin embargo, el guion de la entrevista de los estudiantes, debí transformarlo en cuestionario y fue validado por dos de los cuatro docentes que anteriormente revisaron los guiones de las entrevistas, aprobándolo sin modificaciones.

3.5.2.2 Recogida de datos

La recogida de datos de la fase 2 del periodo 2012 al 2016, la llevé a cabo con las entrevistas cuyos guiones contaban con preguntas relacionadas con datos generales sobre las actividades de capacitación, la forma de implementación, la ejecución misma, los procesos de evaluación de los planes, así como también sobre como los docentes, jefes técnicos y

encargados de la evaluación docente, valoraban la transferencia de lo aprendido al aula. En cuanto a la información recogida de los estudiantes, como menciones anteriormente, tuve que transformar el guion de la entrevista en un cuestionario, ya que no me permitieron entrevistarlos. Este cuestionario contaba con cinco preguntas abiertas, orientadas a recoger información sobre los posibles cambios que ellos veían en las prácticas de sus profesores. Cambios relacionados específicamente a la metodología empleada, el tipo de evaluación, la interacción pedagógica y el clima del aula. Temas menos logrados en la evaluación docente de acuerdo con la información recabada en la fase 1.

Para el desarrollo de esta fase, apliqué entrevistas semiestructuradas a una muestra de 14 docentes de las escuelas en estudio. Seleccionados, como mencioné anteriormente, por la facilidad de acceso al campo y deseo de colaboración con el proyecto de investigación, con esta información pude dar respuesta en profundidad al objetivo 3: que pretendía analizar la valoración de los docentes participantes sobre la ejecución de los planes de superación Profesional. Luego, apliqué la entrevista a los 8 jefes técnicos pertenecientes a las escuelas seleccionadas en la primera fase, con esta información pude dar respuesta en profundidad al objetivo 4: analizar la valoración de los jefes técnicos sobre la ejecución y transferencia que hacen los docentes participantes en los planes de superación Profesional, a sus prácticas pedagógicas habituales. Posteriormente, apliqué la entrevista semiestructurada a los tres encargados de la evaluación docente de las comunas en estudio, con esta información pude dar respuesta en profundidad al objetivo 5: analizar la valoración de los encargados de la evaluación docente sobre la ejecución de los planes de superación Profesional.

Con relación a los 21 estudiantes, la selección de este grupo obedeció a una muestra no probabilística e intencionada, los criterios considerados fueron, estudiantes destacados de profesores participantes con el propósito de que efectivamente pudieran notar algún cambio y por último la facilidad de acceso a la muestra. Con la información recabada de la aplicación de este instrumento pude dar respuesta en profundidad al objetivo 6, que pretendía analizar la valoración de alumnos de la Provincia en estudio con relación a los posibles cambios en las prácticas pedagógicas de sus profesores participantes en los PSP.

3.5.3 Fase 3: Intensiva, cualitativa y comparativa

La tercera fase, correspondiente al periodo 2019 al 2021, la incluí con el propósito de comprobar si el cambio en la legislación, relacionado con la ley de la carrera docente promulgada en el 2016, que considera el resultado del portafolio, uno de los instrumentos de la evaluación docente, cuyos componentes se trabajan en las actividades de los PSP, como parte de la evaluación que encasilla a los docentes en su carrera profesional, generó una valoración distinta a la que tenían antes de esta ley. Antecedentes que me entregaban los resultados de las fases 1 y 2, por tanto, podía compararlos. Por otra parte, por la pandemia, los docentes que se evaluaron en esos periodos fueron solo voluntarios, y los participantes en los planes de superación además de ser aquellos docentes con resultados básico e insatisfactorios, se autorizó a que participaran voluntarios, y de acuerdo con lo que señala Rivas (2005) la participación a un perfeccionamiento para que tenga éxito debe ser un acto voluntario y consciente.

Para la recopilación de información en esta fase, inicialmente intenté utilizar las mismas técnicas e instrumentos que en la fase 2. Es decir, las entrevistas, sin embargo, no logré que los docentes concedieran espacio para reunirnos, ni siquiera en línea. En función del tiempo, decidí elaborar tres cuestionarios con preguntas abiertas, basadas en los guiones de las entrevistas realizadas en la fase 2, uno para cada grupo en estudio. Ya que, como exponen algunos autores sobre las preguntas abiertas: “Las preguntas “abiertas” son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente” (Fresno, 2019, p.123). Aclarando el concepto Hernández et al. (1998) señalan que “También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento” (p. 281). Además, Arias (2012) describe las preguntas abiertas como aquellas que “que no ofrecen opciones de respuestas, sino que se da la libertad de responder al encuestado, quién desarrolla su respuesta de manera independiente (p. 75) Reforzando esta idea, Hernández et al. (2014), indican que “las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta” (p. 220). Lo que me permitió tratar la información recopilada de la misma forma que en la fase 2.

3.5.3.1 Validación de los instrumentos

Con relación a la validación de los cuestionarios, les solicité a los mismos docentes de la Universidad Andrés Bello, que hasta ahora habían cooperado con la investigación que los revisaran, los dos expertos con grado de doctor de la universidad de Granada, España. y una con grado de doctor de la Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina. Tome en consideración las observaciones realizadas durante este proceso, las cuales estuvieron principalmente centradas en mejorar la redacción para lograr una mayor claridad en las preguntas, con el objeto de facilitar la comprensión de los aspectos que se buscaba indagar.

3.5.3.2 Recogida de datos

Como señalé anteriormente, debido a la dificultad de aplicar entrevistas, para recoger la información en esta fase, apliqué cuestionarios a los participantes, los cuales contaban con una cierta cantidad de preguntas abiertas, según el grupo al que pertenecían. El cuestionario aplicado a los docentes constaba de 9 preguntas, el de los encargados de evaluación docente de 8, y los jefes técnicos de 7. En cada uno de ellos, incluí una pregunta completamente abierta para abordar temas no previstos, con la intención de recoger información no considerada previamente, la cual pensé me podría ser de utilidad para la investigación. El cuestionario aplicado a los estudiantes constaba de 5 preguntas, siendo el mismo utilizado en la fase 2.

En todos los cuestionarios las preguntas abordaban temas sobre la implementación, ejecución, evaluación de los planes y del proceso, como también, de la transferencia al aula.

En la primera etapa de esta fase, apliqué el cuestionario a los docentes, seleccionando una muestra no probabilística e intencionada de un tercio de la población, es decir, cincuenta y tres docentes de las escuelas en estudio. Sin embargo, consideré cincuenta para el análisis de datos, ya que tres cuestionarios no estaban completos con información pertinente y útil. Los participantes fueron seleccionados considerando su categoría en el resultado de la evaluación docente, su participación previa en los planes de superación profesional entre los años 2019-2021, y la facilidad de acceso al campo, así como su interés en colaborar con el proyecto de investigación.

En la segunda etapa, apliqué el cuestionario a una muestra no probabilística e intencionada de cuatro jefes técnicos, los cuatro pertenecientes a los establecimientos educacionales de los docentes participantes en la fase, quienes cumplieron sus funciones entre los años 2019-2021.

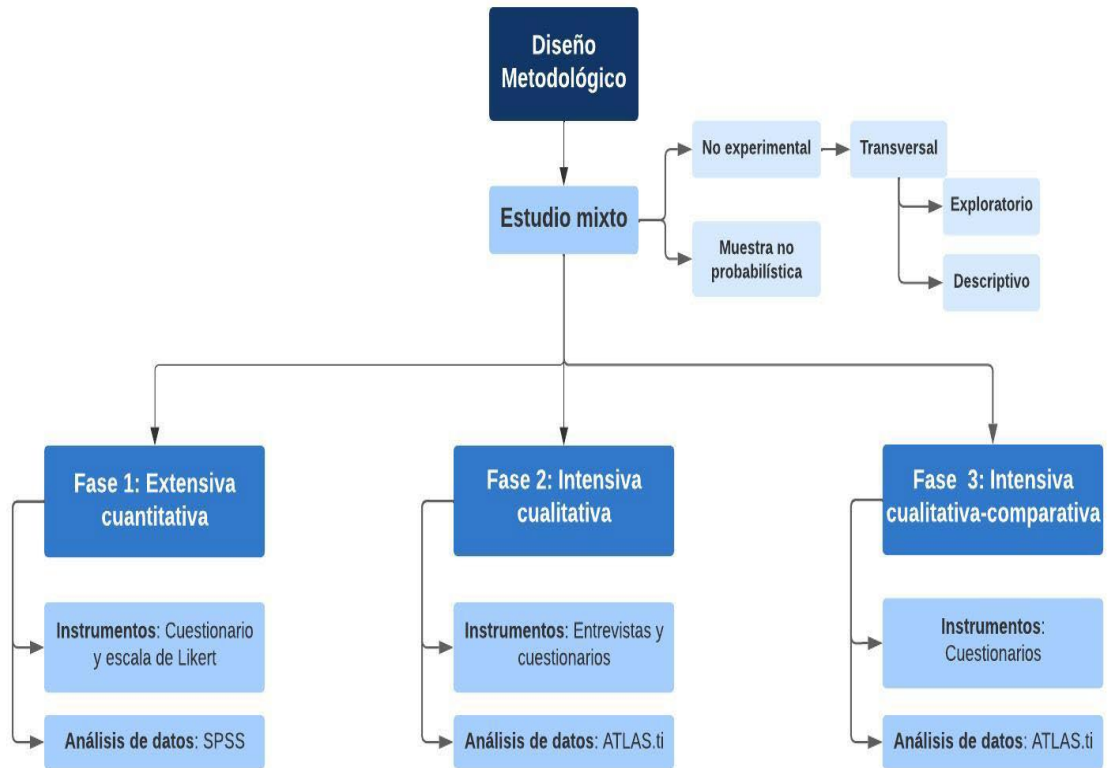
Luego, en una tercera etapa, apliqué el cuestionario a la población total de encargados de evaluación docente, es decir, los tres encargados de las comunas a las cuales pertenecían los docentes seleccionados, quienes, además, cumplían con el criterio de mantenerse por más de 3 años en el cargo.

Por último, consideré una muestra no probabilística e intencionada, de cuarenta y seis estudiantes con buenos rendimientos de los docentes participantes, cantidad de estudiantes a los que se me permitió tener acceso en las escuelas.

Finalmente, con la información obtenida de los cuestionarios de los distintos grupos y tratando la información con el programa Atlas.Ti pude dar respuesta a la fase 3 intensiva, cualitativa y comparativa, que pretendía analizar la valoración que los Planes de Superación Profesional han presentado en los involucrados entre los años 2019 al 2021.

3.6 Diseño de la investigación

Figura 4. *Diseño metodológico*



Fuente: *Elaboración propia*

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este apartado se presentan los datos y análisis correspondientes a la fase 1 del estudio, extensiva cuantitativa. Posterior a dicho análisis se expone las fases 2 y 3 que consideran las etapas intensiva cualitativa e intensiva cualitativa y comparativa respectivamente.

4.1. Fase 1 Extensiva cuantitativa

4.1.1 Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis estadístico de la información lo realicé mediante el programa SPSS, como expone Hernández et al (2014) hay una gran variedad de programas para analizar datos, siendo todos similares ya que incluyen lo esencial por una parte las definiciones de la variable, que además explican los datos a) vista de variables y la matriz de datos b) vista de los datos. “El SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), desarrollado en la Universidad de Chicago, es uno de los más difundidos y actualmente es propiedad de IBM (p.273).

Para facilitar el análisis de los resultados fui compilando los datos de manera sintética, considerando el orden de los objetivos del estudio.

De acuerdo con la metodología diseñada para esta fase, apliqué los cuestionarios con la escala de Likert directamente en los establecimientos educacionales donde se desempeñaban los docentes, si bien el acceso fue muy favorable, no así el poder concretar la recogida de datos, ya que en varias oportunidades tuve que regresar debido a que los docentes no podían dejar sus actividades para responder el cuestionario. Otra estrategia que intenté fue enviar los cuestionarios por correo electrónico, si bien obtuve fácilmente la información de sus correos (los que tenían) un porcentaje muy bajo lo respondió, finalmente intenté dejar los cuestionarios, sin embargo, tampoco tuve éxito ya que muchas veces los olvidaban o perdían. Cuando ya logré tener la totalidad de los instrumentos respondidos, comencé a utilizar el programa SPSS para realizar el análisis de los datos.

4.1.1.1 Caracterización de la muestra.

La muestra está compuesta por 200 docentes participantes en los planes de superación profesional con desempeño básico e insatisfactorio en su evaluación docente, entre los años 2012 al 2016 pertenecientes a 8 establecimientos educacionales, de una provincia de la región metropolitana en Chile, compuesta por dos comunas rurales y una urbana.

4.1.1.2 Descripción de la distribución.

Tabla 4. *Distribución profesores: escuela/comuna*

Comuna	Escuela	Cantidad de profesores	Porcentaje (%) del total de la muestra
Comuna A Urbana	Escuela 1	25	75,5%
	Escuela 2	27	
	Escuela 3	26	
	Escuela 4	23	
	Liceo 1	26	
	Liceo 2	24	
	Total comuna	151	
Comuna B Rural	Liceo 1	24	12%
	Total 1	24	
Comuna C Rural	Liceo 1	25	12,5%
	Total comuna	25	
Total muestra		200	100%

Fuente: *Elaboración propia*

La tabla 4 nos muestra la distribución de los profesores participantes del estudio por escuela y comuna. En ella se puede observar que la comuna A aporta la mayor cantidad de profesores a la muestra, mientras que las otras dos comunas alcanzan valores cercanos al 25 %. Esta distribución no es azarosa, sino que replica el tamaño de la comuna, respecto a la cantidad de escuelas y profesores.

Tabla 5. Porcentaje de participación de los profesores, por comuna y año

Años	Comuna A Urbana 151 profesores		Comuna B Rural 24 profesores		Comuna C Rural 25 profesores	
	Profesores	Porcentaje (%)	Profesores	Porcentaje (%)	Profesores	Porcentaje (%)
2012	105	69,5	13	54,2	13	52
2013	123	81,5	16	66,7	17	68
2014	127	84,1	18	75	22	88
2015	126	83,4	19	79,2	21	84
2016	112	74,2	21	87,5	18	72

Fuente: *Elaboración propia*

Con relación a la distribución de los profesores participantes por año y comuna, es posible observar en la tabla 5 que el porcentaje de participación de los profesores en los Planes de Superación Profesional alcanza valores entre el 52 y 88%. Considerando que dichos profesores requieren superar las debilidades detectadas en su evaluación docente, parece, en una primera mirada, escaso el número de interesados.

4.1.1.3 Descripción de los Planes de Superación Profesional durante los años 2012 al 2016.

En cuanto a la descripción de los PSP, los antecedentes fueron analizados de acuerdo con los siguientes aspectos:

- ✓ Modalidad
- ✓ Recursos
- ✓ Convocatoria
- ✓ Participación
- ✓ Duración
- ✓ Frecuencia de ejecución

- ✓ Tipo de evaluación
- ✓ Impacto de la retroalimentación

Tabla 6. Modalidad de los PSP

Comuna	Modalidad	Frecuencia / % 2012		Frecuencia / % 2013		Frecuencia / % 2014		Frecuencia / % 2015		Frecuencia / % 2016	
Comuna A	Presencial	0	0%	24	15,9%	25	16,6%	97	64,2%	87	57,6%
	Semipresencial	105	69,5%	92	60,9%	101	66,9%	26	17,2%	25	16,6%
	No presencial						0%				
Comuna B	Presencial	13	54,2	16	66,7	18	75%	19	79,2	21	87,5
	Semipresencial						0%				
	No presencial										
Comuna C	Presencial	13	52%	17	68%	22	88%	21	84%	18	72%
	Semipresencial						0%				
	No presencial										

Fuente: *Elaboración propia*

En primer lugar, la modalidad de trabajo por año y comuna se puede observar en la tabla 6 que prima en la comuna A, las actividades semipresenciales los primeros 3 años del estudio, cambiando completamente la modalidad de trabajo los últimos dos años a presencial. En lo que respecta a las comunas B y C la modalidad de trabajo del periodo en estudio, ha sido siempre presencial.

Tabla 7. Recursos recibidos en los PSP

Comuna	Recursos	Frecuencia / % 2012	Frecuencia / % 2013	Frecuencia / % 2014	Frecuencia / % 2015	Frecuencia / % 2016
Comuna A	4	2 1,3%	0 0	0 0	0 0	0 0
	1+2+3	40 26,5%	0 0	0 0	0 0	0 0
	2+3+4	65 43%	12 80%	126 83,4%	0 0	75 49,7%
	1+2	0 0	0 0	0 0	1 0,7%	0 0
	2+3	0 0	0 0	0 0	127 84,1%	40 26,5%
Comuna B	4					
	1+2+3			0%		
	2+3+4					
	1+2					
	2+3	13 54,2%	16 66,7%	18 75%	19 79,2%	21 87,5%
Comuna B	4				0%	
	1+2+3					
	2+3+4					
	1+2					
	2+3	13 48%	17 68%	22 88%	21 84%	18 72%

4 = módulo de estudio

1 = textos

2 = apuntes

3 = presentaciones

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a los recursos recibidos por los docentes, podemos observar en la tabla 7, en la comuna A se trata de módulos de estudio, apuntes y presentaciones y en las comunas de B y C, corresponden a presentaciones y apuntes.

Tabla 8. Convocatoria a los PSP

Comuna	Convocatoria	Frecuencia / % 2012	Frecuencia / % 2013	Frecuencia / % 2014	Frecuencia / % 2015	Frecuencia / % 2016
---------------	---------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Comuna 1	Voluntaria	118	78,1	129	85,4%	133	88,1%	136	90,1%	125	82,8%
Comuna 2		13	54,2%	16	66,7%	18	75%	19	79,2%	21	87,5%
Comuna 3		13	52%	17	68%	22	88%	21	84%	18	72%

Fuente: *Elaboración propia*

En lo que respecta al tipo de convocatoria la tabla 8 nos evidencia que participar en estas actividades, en las tres comunas ha sido voluntaria durante el periodo en estudio, es decir los profesores son invitados a asistir.

Tabla 9. Valoración de los docentes de su participación en los PSP

Comuna	Participación	Frecuencia / % 2012		Frecuencia / % 2013		Frecuencia / % 2014		Frecuencia / % 2015		Frecuencia / % 2016	
Comuna A	Muy buena	76	50,3%	84	55,6%	105	69,5%	103	68,2%	97	64,2%
	Regular	20	13,2%	27	17,9%	17	11,3%	19	12,6%	14	9,3%
	Baja	9	6,0%	10	6,6%	4	2,6%	3	2,0%	4	2,6%
	No asistí	46	30,5%	30	19,9%	24	15,9%	24	15,9%	36	23,8%
Comuna B	Muy buena	11	45,8%	12	50%	15	62,5%	16	66,7%	18	75%
	Regular	2	8,3%	4	16,7%	3	12,2%	2	8,3%	2	8,3%
	Baja	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,2	1	4,2%
	No asistí	11	45,8%	8	33,3%	6	25%	5	20,8%	3	12,5%
Comuna C	Muy buena	12	48%	14	56%	20	80	19	76%	18	72%
	Regular	1	4%	3	12%	2	8%	2	8%	0%	0%
	Baja						0%				
	No asistí	12	48%	8	32%	3	12%	4	16%	7	28%

Muy buena = 80% o mas

Regular = entre 60 y 79%

Baja = menos del 60%

No asistí = 0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con relación a la participación de los profesores a estas actividades la tabla 9 permite observar el porcentaje de asistencia a los planes de superación profesional. De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede señalar que la participación de los docentes a estas actividades, en las tres comunas, ha ido aumentando. Sin embargo, el porcentaje de inasistencia es significativo, en la comuna A ninguno de los 5 años en estudio alcanza el 70% de asistencia. En la comuna B el porcentaje más alto es un 75% de asistencia y en la comuna C un 76% de asistencia. Por tanto, hay un porcentaje que fluctúa entre el 24% y un 30% en las comunas que aún no permiten alcanzar el 100% de asistencia.

Se estima interesante profundizar en la causa de estas inasistencias debido a la relevancia que presentan estos programas de perfeccionamiento en su proceso de evaluación docente.

Tabla 10. Duración de los cursos

Comuna	Duración	Frecuencia / % 2012		Frecuencia / % 2013		Frecuencia / % 2014		Frecuencia / % 2015		Frecuencia / % 2016	
Comuna A	Más de 30 horas	24	15,9%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Entre 20 y 30 horas	82	54,3%	122	80,8%	44	29,1%	41	27,2%	39	25,8%
	Menos de 20 horas	0	0%	0	0%	81	53,6%	85	56,3%	74	49,0%
Comuna B	Más de 30 horas						0%				
	Entre 20 y 30 horas										
	Menos de 20 horas	13	54,2%	16	66,7%	18	75%	19	79%	21	87,5%
Comuna C	Más de 30 horas						0%				
	Entre 20 y 30 horas										
	Menos de 20 horas	13	52%	17	68%	22	88%	21	84%	18	72%

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la duración de los cursos de perfeccionamiento enmarcados en estos planes de superación de acuerdo con lo que nos permite evidenciar la tabla 10, en la comuna A tienen una duración principalmente de 20 a 30 horas los primeros años del estudio y menos de 20 horas los dos últimos años, es probable que la causa sea el cambio de modalidad de trabajo que se observa en la tabla 6. Con relación a las comunas B y C las actividades durante el periodo en estudio, han tenido siempre una duración de menos de 20 horas es probable que la causa tenga relación, también con la modalidad de trabajo, en general las actividades solo presenciales son más cortas que cuando tiene trabajo personal a distancia.

Tabla 11. *Frecuencia de la ejecución de las actividades*

Comuna	Frecuencia de ejecución	Frecuencia / % 2012		Frecuencia / % 2013		Frecuencia / % 2014		Frecuencia / % 2015		Frecuencia / % 2016	
Comuna A	Una vez por semana	0	0	26	17,2%	25	16,6%	22	14,6%	26	17,2%
	Cada 15 días	24	15,9%	0	0	0	0	84	55,6%	75	49,7%
	Una vez por mes	84	55,6%	94	62,3%	99	65,6%	17	11,3%	12	7,9%
Comuna B	Una vez por semana	13	54,2%	16	66,7%	18	75%	19	79,2%	21	87,5%
	Cada 15 días						0%				
	Una vez por mes										
Comuna C	Una vez por semana						0%				
	Cada 15 días	12	48%	16	64%	22	88%	21	84%	19	76%
	Una vez por mes	1	4%	0	0%	0	0%	0	%0	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a la descripción de la frecuencia de ejecución de las actividades que se realizan en los PSP la tabla 11, nos permite demostrar que en la comuna A, ha sido variada,

destacándose la frecuencia de ejecución de las actividades los primeros años del estudio, una vez por mes, con porcentajes que fluctúan entre un 55% y un 65%, y la frecuencia de cada 15 días los últimos dos años, es probable que se deba al cambio de modalidad de trabajo. Con relación a la comuna B, la frecuencia ha sido siempre una vez por semana. Y con respecto a la comuna C, la frecuencia de trabajo de las actividades ha sido cada 15 días.

Tabla 12. Tipos de evaluación

Comuna	Tipos de evaluación	Frecuencia / % 2012		Frecuencia / % 2013		Frecuencia / % 2014		Frecuencia / % 2015		Frecuencia / % 2016	
Comuna A	Formativa	24	15,9%	78	51,7%	1	,7%	0	0	0	0
	Sumativa	0	0	26	17,2%	26	17,2%	0	0	0	0
	Formativa y Sumativa	83	55,0%	19	12,6%	99	65,6%	126	83,4%	113	74,8%
Comuna B	Formativa						0%				
	Sumativa										
	Formativa y Sumativa	13	54,2%	16	66,7	18	75%	19	79,2%	21	87,5
Comuna C	Formativa	0	0%	3	12%	0	%0	0	0%	0	0%
	Sumativa						0%				
	Formativa y Sumativa	14	56%	14	56%	22	88%	19	76%	20	80%

Fuente: *Elaboración propia*

Por otra parte, con respecto a la descripción del tipo de evaluación realizada en estas actividades la tabla 12 nos permite observar que el tipo de evaluación que predomina en estos programas, en las tres comunas, durante todos los años del periodo en estudio, es la evaluación formativa y sumativa.

Tabla 13. Tipos de retroalimentación de la evaluación

Comuna	Tipos de retroalimentación	Frecuencia / % 2012	Frecuencia / % 2013	Frecuencia / % 2014	Frecuencia / % 2015	Frecuencia / % 2016

Comuna A	Clarificadora	97	64,2%	85	56,3%	104	68,9%	102	67,5%	104	68,9%
	Muy Breve	9	6,0%	29	19,2%	18	11,9%	18	11,9%	6	4,0%
	No hubo retroalimentación	0	0	8	5,3%	4	2,6%	4	2,6%	2	1,3%
Comuna B	Clarificadora	10	41,7	13	54,2%	13	54,2%	19	79,2%	21	87,5%
	Muy Breve	3	12,5%	3	12,5%	5	20,8%	5	20,8%	3	12,5%
	No hubo retroalimentación						0%				
Comuna C	Clarificadora	13	52%	16	64%	18	72%	20	80%	16	64%
	Muy Breve	0	0%	1	4%	4	16%	1	4%	1	4%
	No hubo retroalimentación	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%

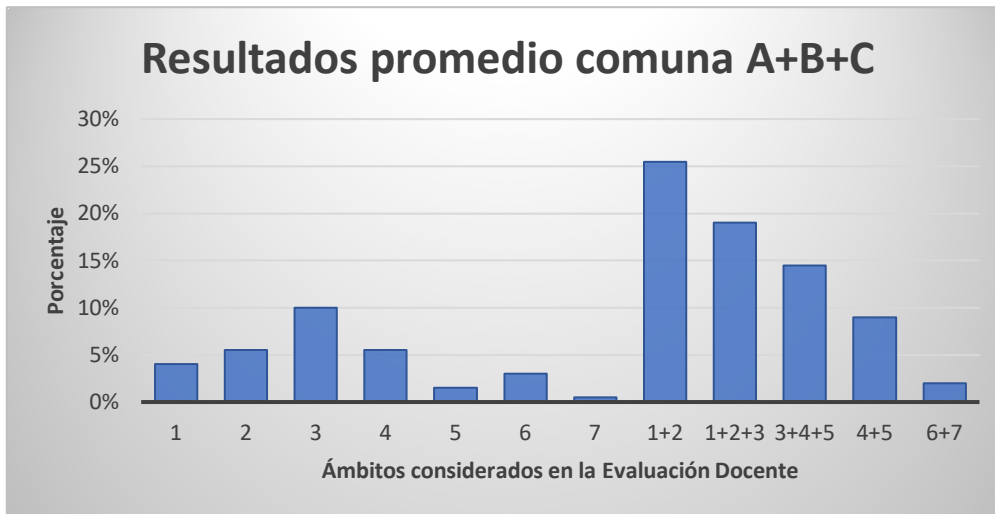
Fuente: *Elaboración propia*

Respecta a la descripción del tipo de retroalimentación realizada en los cursos, la tabla 13 nos permite evidenciar el carácter utilitario con el que valoran estas actividades. Con respecto a la comuna de A, se puede señalar que durante los años que considera el estudio, los profesores recibieron una retroalimentación clarificadora con cifras que fluctúan entre 56,3% y un 68,9%. En la comuna de B, la situación es igual con cifras que fluctúan entre un 41,7% y un 87,5%. Con respecto la comuna C, también presenta el mismo comportamiento con cifras que bordean el 50% al 80%.

4.1.1.4 Resultados de los ámbitos considerados en la evaluación docente.

El promedio de los datos lo podemos observar en la figura 5, la cual nos muestra los ámbitos que presentan necesidades de perfeccionamiento, como se puede observar el porcentaje de logros más bajos en las 3 comunas tienen relación con la evaluación de los aprendizajes, y a pesar de ser bajo, el porcentaje de logro más alto corresponde a las actividades que tienen relación con la planificación de la enseñanza.

Figura 5. Resultados promedio de los ámbitos evaluados



Fuente: *Elaboración propia*

Numeración asignada a los ámbitos que abarca la evaluación docente:

1. Calidad de la organización de los elementos de la unidad
2. Calidad de las actividades de las clases
3. Estructura de la clase
4. Ambiente de la clase
5. Interacción pedagógica
6. Reflexión crítica sobre la propia práctica
7. Calidad del instrumento de evaluación

4.1.1.5 Valoración de los docentes participantes sobre la ejecución de los PSP por comuna

La valoración de los docentes participantes sobre la ejecución y la transferencia de los Planes de Superación Profesional, la organicé considerando dos aspectos, el primero con relación a la satisfacción del curso y el segundo respecto a la transferencia de lo aprendido a su práctica pedagógica. Para dar mayor claridad a la exposición de los resultados consideré cada aspecto separadamente, así como también por cada comuna. La escala utilizada en esta sección es tipo Likert:

- TA = Totalmente de acuerdo (5)
- PA=Parcialmente de acuerdo (4)
- NAND= No hay acuerdo ni desacuerdo (3)
- ED= En desacuerdo (2)
- TD Totalmente en desacuerdo (1)

Para el análisis de los resultados de la satisfacción del curso, se establecieron las siguientes categorizaciones:

Tabla 14. Dimensiones para la valoración de la ejecución del curso

Dimensión	Subdimensión
Calidad de los relatores	Manejo de contenidos Claridad en la ejecución
Estrategias de enseñanza	Objetivos y contenidos Metodología y recursos Actividades y tareas Evaluación. Retroalimentación
Utilidad del curso	Utilidad del curso
Participación.	Asistencia Compromiso

Fuente: *Elaboración propia*

Respecto al análisis de la transferencia de lo aprendido a la práctica pedagógica, las categorías son las siguientes:

Tabla 15. Dimensiones para la valoración de la transferencia de lo aprendido

Dimensión	Subdimensión
Aspectos técnico-pedagógicos	Planificación Evaluación Reflexión crítica sobre su propia práctica
Aula	Etapas de Clase Ambiente de la clase Interacción pedagógica

Fuente: *Elaboración propia*

4.1.1.5.1. Comuna A

4.1.1.5.1.1. Valoración de la ejecución de los PSP

4.1.1.5.1.1.1. Calidad de los relatores:

Tabla 16. *Valoración de la calidad de los relatores comuna A*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA (5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Los relatores fueron claros y asertivos en la entrega de los contenidos abordados.	127	84,1%	20	13,2%	4	2,6%	0	0%	0	0%
Los relatores demostraron dominio óptimo sobre los temas abordados.	122	80,8%	19	12,6%	10	6,6%	0	0%	0	0%
Los relatores aclararon todas las dudas existentes	122	80,8%	20	13,2%	7	4,6%	0	0%	0	0%
Los contenidos los recibí en forma clara y comprensible	127	84,1%	17	11,3%	7	4,6%	0	0%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

De la tabla 16 es posible extraer que la calidad de los relatores fue valorada como muy buena, con valores sobre el 80%, situación que permite señalar que los relatores entregaron con claridad los contenidos, así como también las explicaciones requeridas por los participantes.

4.1.1.5.1.1.2 Estrategias de enseñanza:

Tabla 17. *Valoración de las estrategias de enseñanza comuna A*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA (5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
La modalidad seleccionada, facilitó mi aprendizaje	124	82,1%	20	13,2%	7	4,6%	0	0%	0	0%
La modalidad seleccionada, facilitó mi participación en el	124	82,1%	20	13,2%	7	4,6%	0	0%	0	0%

PSP.										
La duración del curso fue adecuada para conseguir mi objetivo	112	74,2%	23	15,2%	8	5,3%	0	0%	0	0%
La distribución de las actividades favoreció mi aprendizaje	113	74,8%	20	13,2	18	11,9%	0	0%	0	0%
El tiempo programado en el curso para el trabajo de los contenidos fue el adecuado	111	73,5%	24	15,9%	8	5,3%	8	5,3 %	0	0%
El tiempo programado para la realización de las actividades y/o tareas fue adecuado	115	76,2%	20	13,2%	11	7,3%	5	3,3 %	0	0%
Los objetivos del curso se lograron ejecutar plenamente	126	83,4%	18	11,9%	7	4,6%	0	0%	0	0%
La metodología seleccionada favoreció la comprensión y el aprendizaje de los contenidos del curso.	126	83,4%	17	11,3%	8	5,3%	0	0%	0	0%
La metodología seleccionada, facilitó mi participación activa.	132	87,4%	12	7,9%	7	4,6%	0	0%	0	0%
La calidad de las actividades realizadas fue optima en función del logro de mis objetivos	129	85,4%	15	9,9%	7	4,6%	0	0%	0	0%
La organización de las actividades fue adecuada, en función del logro de mis objetivos	128	84,8%	13	8,6%	10	6,6%	0	0%	0	0%
Las actividades seleccionadas lo llevaron a problemáticas reales de su práctica pedagógica	130	86,1%	14	9,3%	7	4,6%	0	0%	0	0%
Las actividades de evaluación me permitieron verificar mis avances con relación a los objetivos.	114	75,5%	19	12,6%	14	9,3%	1	0,7 %	0	0%
Las actividades de evaluación me permitieron identificar mis errores.	109	72,2%	18	11,9%	20	13,2%	4	2,6 %	0	0%
Los resultados de las evaluaciones me sirvieron para orientar mis aprendizajes	111	73,5%	22	14,6%	11	7,3%	7	4,6 %	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Al observar la tabla 17, es posible señalar que tanto los objetivos y contenidos desarrollados fueron valorados como pertinentes frente a las necesidades de perfeccionamiento de los participantes. Respecto a la metodología y recursos, como también de las actividades y tareas, éstas propiciaron la participación, la comprensión y la contextualización con situaciones problemáticas reales de la práctica pedagógica, logrando de esta manera los propósitos del perfeccionamiento, en un 80% o más de satisfacción. Finalmente, en la evaluación, los participantes estimaron que dicho proceso retroalimentó los aprendizajes permitiendo superar sus debilidades, opinión que estuvo entre un 72, 2% y 75,5% de los participantes.

4.1.1.5.1.1.3 Utilidad del curso:

Tabla 18. *Valoración de la utilidad del curso comuna A*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA (5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Los recursos recibidos fueron útiles y favorecieron mi aprendizaje.	128	84,8%	16	10,6%	7	4,6%	0	0%	0	0%
Los recursos seleccionados para las sesiones favorecieron la comprensión de las clases.	122	80,8%	19	12,6%	10	6,6%	0	0%	0	0%
El PSP me permitió actualizar mis conocimientos	119	78,8%	14	9,3%	14	9,3%	3	2%	0	0%
Los objetivos desarrollados en el curso cubrieron mis necesidades	128	84,8%	16	10,6%	7	4,6%	0	0%	0	0%
Los contenidos cumplieron mis necesidades profesionales	126	83,4%	15	9,9%	10	6,6%	0	0%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

De acuerdo con lo observado en la tabla 18, el curso es valorado como útil por más del 80% de los participantes de la comuna A. Considerando que cubría sus necesidades de perfeccionamiento.

4.1.1.5.1.1.4 Participación y compromiso:

Tabla 19. *Valoración de la participación y compromiso comuna A.*

FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

INDICADOR	TA (5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Mi asistencia al PSP fue superior a un 70%	121	80,1%	16	10,6%	11	7,3%	3	2%	0	0%
Mi nivel de compromiso, con relación a las actividades del curso fue muy bueno	118	78,1%	19	12,6%	10	6,6%	3	2%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Como se puede observar en la tabla 19, los participantes valoraron, con cifras superiores al 78%, que su asistencia y participación fue satisfactoria, sin embargo, el registro de asistencia arroja que en promedio existe un 20% de los docentes convocados al PSP que no participa de ellos.

4.1.1.5.1.2 Valoración de la Transferencia de lo aprendido.

4.1.1.6.1.2.1 Transferencia a aspectos curriculares:

Tabla 20. *Valoración de la transferencia a aspectos curriculares comuna A*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
El perfeccionamiento recibido ha supuesto cambios positivos en mi práctica pedagógica	112	74,2%	16	10,6%	21	13,9%	2	1,3%	0	0%
He incluido nuevos elementos revisados el PSP en mis planificaciones de unidad	103	68,2%	22	14,6%	21	13,9%	5	3,3%	0	0%
He incluido nuevos elementos revisados el PSP en mis planificaciones de sesión	103	68,2%	20	13,2%	20	13,2%	7	4,6%	0	0%
Estoy trabajando con objetivos tridimensionales	108	71,5%	25	16,6%	13	8,6%	5	3,3%	0	0%
Mis planificaciones diarias presentan claramente las etapas de la clase	91	60,3%	39	25,8%	10	6,6%	11	7,3%	0	0%
La forma de seleccionar mis actividades la he modificado	89	58,9%	36	23,8%	21	13,9%	5	3,3%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar la calidad de mis instrumentos de evaluación	84	55,6%	23	15,2%	28	18,5%	16	10,6%	0	0%
He realizado últimamente reflexiones críticas sobre mi propia práctica pedagógica	35	23,2%	80	53%	15	9,9%	17	11,3%	4	2,6%

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 20, es posible observar, con respecto a la transferencia de los PSP, que el

cambio sobre su propia práctica profesional los docentes lo valoran como regular con cifras que fluctúan entre 57% al 68%, considerando la planificación e implementación de sus clases. Mientras que, en la evaluación, los docentes estiman que la transferencia se realiza principalmente en el mejoramiento de la calidad de los instrumentos que construyen, no obstante, solo el 55,6% está totalmente de acuerdo con lo señalado. Con relación al uso que hace el profesor de los resultados de las evaluaciones de sus alumnos, los profesores consideran que existe una débil transferencia de este aspecto en sus prácticas. Siendo, sin embargo, la reflexión crítica de los docentes el aspecto más débil exhibido en los resultados entregados por el instrumento.

4.1.1.5.1.2.2. Transferencia al aula:

Tabla 21. *Valoración sobre la transferencia al aula comuna A*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Durante la clase he logrado aplicar elementos revisados en el PSP para cumplir las etapas de la misma	90	59,6%	26	17,2%	29	19,2%	6	4%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar el ambiente de la clase	87	57,6%	32	21,2%	17	11,3%	15	9,9%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar la interacción pedagógica en el aula	86	57%	18	11,9%	27	17,9%	17	11,3%	0	0%
El perfeccionamiento recibido en los PSP me ha permitido elevar los resultados de aprendizaje de mis alumnos.	10	62,2%	28	18,5%	19	12,6%	4	2,6%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido hacer mejor uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos	26	17,2%	81	53,6%	27	17,9%	12	7,9%	5	3,3%

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la transferencia de los PSP en los procesos de formación de sus estudiantes, los profesores lo valoran como positivo. Alrededor del 70% considera que sus alumnos han mejorado posteriormente al perfeccionamiento recibido.

4.1.1.5.2. Comuna B

4.1.1.5.2.1. Valoración de la ejecución de los PSP

4.1.1.5.2.1.1 Calidad de los relatores:

Tabla 22. *Valoración de la calidad de los relatores comuna B*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Los relatores de las actividades fueron claros y asertivos en la entrega del contenido abordados.	4	16,7%	20	83,3%	0	0%	0	0%	0	0%
Los relatores demostraron dominio óptimo sobre los temas abordados.	4	16,7%	20	83,3%	0	0%	0	0%	0	0%
Los relatores aclararon todas las dudas existentes	17	70,8%	4	16,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%
Los contenidos los recibí en forma clara y comprensible	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la tabla 22 es posible señalar que los relatores entregaron con relativa claridad los contenidos, así como también las explicaciones requeridas por los participantes. Ya que las respuestas de los docentes se concentran en la categoría, parcialmente de acuerdo, con valores sobre el 80%, situación que permite señalar que la calidad de los relatores no era percibida como óptima.

4.1.1.5.2.1.2 Estrategias de enseñanza:

Tabla 23. *Valoración de las estrategias de enseñanza comuna B*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
La modalidad seleccionada, facilitó mi aprendizaje	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
La modalidad seleccionada, facilitó mi participación en el PSP.	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

La duración del curso fue adecuada para conseguir mi objetivo	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
La distribución de las actividades favoreció mi aprendizaje	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
El tiempo programado en el curso para el trabajo de los contenidos fue el adecuado	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
El tiempo programado para la realización de las actividades y/o tareas fue adecuado	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Los objetivos desarrollados en el curso cubrieron mis necesidades	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
La metodología seleccionada favoreció la comprensión y el aprendizaje de los contenidos del curso.	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
La metodología seleccionada, facilitó mi participación activa.	22	91,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%	0	0%
La calidad de las actividades realizadas fue optima en función del logro de mis objetivos	22	91,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%	0	0%
La organización de las actividades fue adecuada, en función del logro de mis objetivos	22	91,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%	0	0%
Las actividades seleccionadas lo llevaron a problemáticas reales de su práctica pedagógica	22	91,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%	0	0%
Las actividades de evaluación me permitieron verificar mis avances con relación a los objetivos.	14	58,3%	6	25%	3	12,5%	0	0%	0	0%
Las actividades de evaluación me permitieron identificar mis errores.	12	50%	6	25%	5	20,8%	1	4,2%	0	0%
Los resultados de las evaluaciones me sirvieron para orientar mis aprendizajes	13	54,2%	7	29,2%	2	8,3%	2	8,3%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con relación a los aspectos que involucra lo relativo a la gestión de aula, es posible señalar que tanto los objetivos como los contenidos desarrollados fueron adecuado considerando las necesidades detectadas en la evaluación docente. Situación similar ocurre con relación a la metodología y recursos, como también a las actividades y tareas que realizaron. El nivel de valoración que presenta esta categoría está entre un 91% y un 100%, con excepción de la evaluación de los aprendizajes, que muestra un nivel de satisfacción

regular con cifras que bordean el 60%.

4.1.1.5.2.1.3. Utilidad del Curso:

Tabla 24. *Valoración de la utilidad del curso comuna B*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Los recursos recibidos fueron útiles y favorecieron mi aprendizaje.	22	91,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%	0	0%
Los recursos seleccionados para las sesiones favorecieron la comprensión de las clases.	22	91,7%	2	8,3%	0	0%	0	0%	0	0%
El PSP me permitió actualizar mis conocimientos	16	66,7%	3	12,5%	4	16,7%	1	4,2%	0	0%
Los objetivos del curso se lograron ejecutar plenamente	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Los contenidos cumplieron mis necesidades profesionales	24	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Respecto a lo observado en la tabla 24, los docentes de la comuna B valoran como útil el plan de superación profesional, considerando cumplió con sus necesidades de perfeccionamiento. Llama la atención, sin embargo, que solo un 66% de los docentes está totalmente de acuerdo con que el PSP le permitió actualizar sus conocimientos, por lo que se entiende que si bien, aporta frente a las necesidades pedagógicas básicas, no lo sienten como un proceso de actualización.

4.1.1.5.2.1.4. Participación:

Tabla 25. *Valoración de la participación comuna B*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Mi asistencia al PSP fue superior a un 70%	17	70,8%	3	12,5%	3	12,5%	1	4,2%	0	0%
Mi nivel de compromiso, con relación a las actividades del curso fue muy bueno	118	78,1%	16	66,7%	4	16,7%	3	12,5%	1	4,2%

Fuente: *Elaboración propia*

En cuanto a la participación y compromiso, los docentes declaran, en cifras que fluctúan entre un 70 y un 78%, que su asistencia y participación fue superior al 70% y su compromiso fue alto.

4.1.1.5.2.2. Valoración sobre la transferencia de lo aprendido a sus prácticas pedagógicas.

4.1.1.5.2.2.1 Aspectos curriculares:

Tabla 26. *Valoración de los aspectos curriculares comuna B*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
El perfeccionamiento recibido ha supuesto cambios positivos en mi práctica pedagógica	17	70,8%	2	8,3%	5	20,8%	0	0%	0	0%
He incluido nuevos elementos revisados el PSP en mis planificaciones de unidad	16	66,7%	2	8,3%	5	20,0%	1	4,2%	0	0%
He incluido nuevos elementos revisados el PSP en mis planificaciones de sesión	15	62,5%	2	8,3%	5	20,8%	1	4,2%	1	4,2%
Estoy trabajando con objetivos tridimensionales	16	66,7%	4	16,7%	3	12,5%	1	4,2%	0	0%
Mis planificaciones diarias presentan claramente las etapas de la clase	15	62,5%	4	16,7%	3	12,6%	2	8,3%	0	0%
La forma de seleccionar mis actividades la he modificado	14	58,3%	5	20,8%	4	16,7%	1	4,2%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar la calidad de mis instrumentos de evaluación	12	50%	5	20,8%	6	25%	1	4,2%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la transferencia de los PSP, se puede observar en la tabla 26, que el cambio sobre su propia práctica profesional, los docentes la valoran al igual que en la comuna de A como regular, con cifras que fluctúan entre 50% al 67%, considerando la planificación

e implementación de sus clases como también lo que involucra la evaluación de estos, siendo lo más bajo el indicador que tiene relación con el uso de los resultados.

Por tanto, para los profesores participantes la transferencia de este aspecto en sus prácticas es débil.

Con cifras de alrededor de un 66%, los docentes valoran la mejoría que han presentado sus estudiantes, después de haber participado, ellos, en los Planes de Superación Profesional.

4.1.1.5.2.2.2 Transferencia al Aula:

Tabla 27. *Valoración de la transferencia al aula comuna B*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Durante la clase he logrado aplicar elementos revisados en el PSP para cumplir las etapas de la misma	13	54,2%	5	20,8%	4	16,7%	2	8,4%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar el ambiente de la clase	12	50%	7	29,2%	2	8,3%	3	12,5%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar la interacción pedagógica en el aula	13	54,2%	3	12,5%	5	20,8%	2	8,3%	1	4,2%
El perfeccionamiento recibido en los PSP me ha permitido elevar los resultados de aprendizaje de mis alumnos.	16	66,27	3	12,5%	5	20,8%	0	0%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido hacer mejor uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos.	10	41, %	7	29,2%	5	20,8%	2	8,3%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la transferencia de los PSP en los procesos de formación de sus estudiantes, la valoración de los profesores es regular. Ya que, entre un 40% y un 66%

considera que sus alumnos han mejorado posteriormente al perfeccionamiento recibido.

4.1.1.5.3. Comuna C

4.1.1.5.3.1. Valoración de la ejecución de los PSP.

4.1.1.5.3.1.1 Calidad de los relatores:

Tabla 28. *Valoración de la calidad de los relatores comuna C*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Los relatores de las actividades fueron claros y asertivos en la entrega del contenido abordados.	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%
Los relatores demostraron dominio óptimo sobre los temas abordados.	17	68%	8	32%	0	0%	0	0%	0	0%
Los relatores aclararon todas las dudas existentes	17	68%	8	32%	0	0%	0	0%	0	0%
Los contenidos los recibí en forma clara y comprensible	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%

Con respecto a la tabla 28 es posible observar que la calidad de los relatores fue valorada como regular, considerando que sólo el 68% de los participantes señala que manejan los contenidos y que fueron claro al aclarar sus dudas.

4.1.1.5.3.1.2 Estrategias de enseñanza:

Tabla 29. *Valoración de las estrategias de enseñanza comuna C*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
La modalidad seleccionada, facilitó mi aprendizaje	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0
La modalidad seleccionada, facilitó mi participación en el PSP.	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0
La duración del curso fue adecuada para conseguir mi objetivo	17	68%	6	24%	0	0%	2	8%	0	0%
La distribución de las actividades favoreció mi aprendizaje	15	60%	6	24%	4	16%	0	0%	0	0%

El tiempo programado en el curso para el trabajo de los contenidos fue el adecuado	15	60%	8	32%	0	0%	2	8%	0	0%
El tiempo programado para la realización de las actividades y/o tareas fue adecuado	17	68%	6	25%	0	0%	2	8%	0	0%
Los objetivos desarrollados en el curso cubrieron mis necesidades	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
Los objetivos del curso se lograron ejecutar plenamente	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
La metodología seleccionada favoreció la comprensión y el aprendizaje de los contenidos del curso.	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
La metodología seleccionada, facilitó mi participación activa.	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
La calidad de las actividades realizadas fue óptima en función del logro de mis objetivos	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
La organización de las actividades fue adecuada, en función del logro de mis objetivos	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
Las actividades seleccionadas lo llevaron a problemáticas reales de su práctica pedagógica	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%
Las actividades de evaluación me permitieron verificar mis avances con relación a los objetivos.	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%
Las actividades de evaluación me permitieron identificar mis errores.	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%
Los resultados de las evaluaciones me sirvieron para orientar mis aprendizajes	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

En lo que respecta a la gestión de aula, es posible señalar que tanto los objetivos, contenidos la metodología y los recursos, como también de las actividades y tareas, fueron valoradas como muy buenas, cifras que alcanzan a un 84% de conformidad.

4.1.1.5.3.1.3 Utilidad del curso

Tabla 30. *Valoración de la utilidad del curso comuna C.*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)	PA(4)	NAND(3)	ED(2)	TD(1)					
Los recursos recibidos fueron útiles	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%

y favorecieron mi aprendizaje.											
Los recursos seleccionados para las sesiones favorecieron la comprensión de las clases.	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%	
El PSP me permitió actualizar mis conocimientos	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%	
Los contenidos cumplieron mis necesidades profesionales	21	84%	4	16%	0	0%	0	0%	0	0%	

Fuente: *Elaboración propia*

Con relación a la utilidad, los docentes de la comuna C valoran en forma positiva la ejecución del perfeccionamiento, destacándose cifras sobre el 76%.

4.1.1.5.3.1.4. Participación y compromiso.

Tabla 31. *Valoración de la participación y compromiso comuna C*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
Mi asistencia al PSP fue superior a un 70%	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%
Mi nivel de compromiso, con relación a las actividades del curso fue muy bueno	19	76%	6	24%	0	0%	0	0%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con relación a la participación y compromiso fue valorada como buena, ya que el 76% de los participantes señala que su asistencia y participación fue satisfactoria es decir más de un 70% de asistencia.

4.1.1.5.3.2 Valoración de la transferencia de lo aprendido.

4.1.1.5.3.2.1 Aspectos curriculares:

Tabla 32. *Valoración de los aspectos curriculares comuna C*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)		PA(4)		NAND(3)		ED(2)		TD(1)	
El perfeccionamiento recibido ha supuesto cambios positivos en mi práctica pedagógica	17	70,8%	2	8,3%	5	20,8%	0	0%	0	0%
He incluido nuevos elementos revisados el PSP	16	66,7%	2	8,3%	5	20,%	1	4,2%	0	0%

en mis planificaciones de unidad											
He incluido nuevos elementos revisados el PSP en mis planificaciones de sesión	15	62,5%	2	8,3%	5	20,8%	1	4,2%	1	4,2%	
Estoy trabajando con objetivos tridimensionales	16	66,7%	4	16,7%	3	12,5%	1	4,2%	0	0%	
Mis planificaciones diarias presentan claramente las etapas de la clase	15	62,5%	4	16,7%	3	12,6%	2	8,3%	0	0%	
La forma de seleccionar mis actividades la he modificado	14	58,3%	5	20,8%	4	16,7%	1	4,2%	0	0%	
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar la calidad de mis instrumentos de evaluación	12	50%	5	20,8%	6	25%	1	4,2%	0	0%	

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto a la tabla 32, es posible señalar que la transferencia de lo aprendido en los planes de superación profesional no se ha concretado plenamente, ya que en sus respuestas se observan valores que fluctúan entre 12% al 44%, en la categoría totalmente de acuerdo, con relación a los indicadores que se les consulta por la aplicación de lo aprendido.

Se estima relevante destacar que los indicadores relacionados con el ambiente de la clase, la interacción pedagógica en el aula, calidad de los instrumentos de evaluación y uso de los resultados presentan cifras que fluctúan entre el 16 y el 28% que afirman la baja transferencia de lo aprendido en el perfeccionamiento.

La reflexión crítica de los docentes, al igual que en la comuna A es el aspecto más débil exhibido en los resultados entregados por el instrumento.

4.1.1.5.3.2.2. Transferencia al Aula:

Tabla 33. *Valoración de la transferencia al aula comuna C.*

INDICADOR	FRECUENCIA Y PORCENTAJE									
	TA(5)	PA(4)	NAND(3)	ED(2)	TD(1)					
Durante la clase he logrado aplicar elementos revisados en el PSP para cumplir las etapas de la misma	13	54,2%	5	20,8%	4	16,7%	2	8,4%	0	0%

He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar el ambiente de la clase	12	50%	7	29,2%	2	8,3%	3	12,5%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido mejorar la interacción pedagógica en el aula	13	54,2%	3	12,5%	5	20,8%	2	8,3%	1	4,2%
El perfeccionamiento recibido en los PSP me ha permitido elevar los resultados de aprendizaje de mis alumnos.	16	66,27	3	12,5%	5	20,8%	0	0%	0	0%
He aplicado elementos revisados en el PSP que me han permitido hacer mejor uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes de mis alumnos.	10	41, %	7	29,2%	5	20,8%	2	8,3%	0	0%

Fuente: *Elaboración propia*

Con respecto al aprendizaje de sus estudiantes, los profesores estiman que sus alumnos han mejorado posteriormente al perfeccionamiento recibido, a pesar de que el porcentaje exhibido no es muy alto, ya que bordea el 70% entre las categorías totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo. Esta situación resulta un tanto controversial, ya que por un lado se afirma que los estudiantes han mejorado sus rendimientos sin embargo no se observa que la transferencia de lo aprendido sea significativa, debido a que sus resultados no lo reflejan.

4.2 Fase 2 Intensiva cualitativa

4.2.1 Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de la información recopilada se llevaron a cabo utilizando el software de contenidos cualitativos "Atlas.ti", cuya base teórica se sustenta en la teoría fundamentada o "Grounded Theory". Este enfoque metodológico permite construir teorías directamente a partir de los datos, sin preconcepciones teóricas preexistentes, asegurando así la emergencia de patrones y conceptos desde las percepciones y experiencias de los participantes.

La finalidad de las principales funciones del programa es acoger los procedimientos constructores de teoría. En este sentido facilita la organización del análisis a través de funciones que permiten: segmentar citas, conceptualizar, registrar reflexiones, categorizar, relacionar procesos y mostrar la teoría que se construye a través de diagramas. Todos estos procedimientos de primer y segundo orden otorgan al análisis mayor poder explicativo para la investigación educativa (San Martín, 2014, p.114).

Esto significa que los datos presentados a continuación se estructuran a partir de los conceptos, dimensiones y apreciaciones recogidas directamente desde el discurso de los distintos actores considerados en este estudio.

Es importante mencionar que todos los participantes, es decir, cada actor o estamento, organiza su discurso a partir de su valoración, cada dimensión es parte de una posición particular en el establecimiento y/ o en la comuna, según corresponda.

A continuación, se presenta el análisis de cada grupo, el que se organiza desde lo general, considerando la dimensión, las categorías presentes en cada dimensión y las subcategorías que influyen en esta.

4.2.1.1 Docentes

Para realizar el análisis se definieron las dimensiones y categorías especificadas en la Tabla 34, que se refieren a la valoración que los docentes tienen sobre los PSP, en relación con los factores de contexto que afectan a su participación en las actividades, las motivaciones que los llevan a participar, la utilidad del plan con relación a las necesidades de perfeccionamiento que ellos presentan y los PSP como política pública en relación con su transferencia al aula.

Tabla 34. Dimensiones para la valoración de los docentes sobre los PSP, fase 2

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Participación PSP	Motivación	Carácter Utilitario	CAU	La participación le permite alcanzar las competencias para cambiar de nivel en la evaluación docente

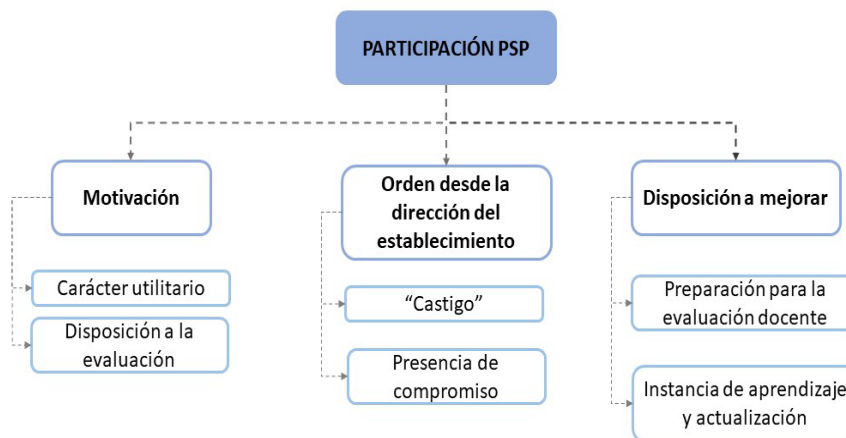
		Disposición a la evaluación	DIE	Actitud frente a la evaluación docente
	Orden desde la Dirección del Establecimiento	"Castigo"	CAS	La participación a estas actividades es vista como algo punitivo, solo participan los que obtiene mal resultado en la evaluación docente
		Presencia de compromiso	PCO	Existencia del compromiso con la realización de las actividades del plan
	Disposición a Mejorar	Preparación para la Evaluación Docente	EDP	Recibir orientaciones claras y directas para enfrentar su próxima evaluación docente
		Instancia de Aprendizaje y Actualización	IAA	Valoración de la importancia de participar en las actividades para poder mejorar en la evaluación docente
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Sobrecarga de Trabajo Administrativo	STA	Labores diarias como planificaciones, material para clases, evaluaciones a nivel interno y externo como también requerimiento a nivel nacional.
		Diversidad de Realidades de los Establecimientos	DRE	Diversas realidades socioeconómicas, problemas de violencia y vulnerabilidad.
		Propuesta de cambios en los PSP	NDA	Sugerencias de cambios para los PSP
		Opinión de la evaluación docente	EVD	Sugerencia de cambios en el proceso de la evaluación docente.

Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.1.1 Participación en los Planes de Superación Profesional.

Esta dimensión explica las motivaciones de los profesores respecto a su participación en los planes de superación profesional, la que se organiza en tres categorías: incentivos económicos, orden/ dirección del establecimiento y la disposición a mejorar. Las que se pueden observar en la figura 6

Figura 6. Valoración de los docentes sobre la participación en los PSP, fase 2.



Fuente: Elaboración propia

4.2.1.1.1.1 Motivación

Se entiende por motivación a las razones que llevan a los docentes a asistir a las actividades que son convocados conocidas como Planes de Superación Profesional. Esta categoría está organizada en tres subcategorías: Carácter utilitario, esfuerzo y disposición a la evaluación.

4.2.1.1.1.1.1 Carácter utilitario

Es por esto, que muchos de los participantes de estas capacitaciones lo asumen desde una perspectiva utilitaria, toman lo que ellos consideran que podría servirles, sin generar en el fondo un cambio sostenido o notorio en su quehacer en el aula. Su propósito y razón de participar en estas actividades es cambiar de nivel en la siguiente evaluación docente, como se puede apreciar a continuación:

“yo tenía más expectativas, que hacían un trabajo guiado que uno va consultando sus dudas y cuando estábamos en proceso de realizar el portafolio, poner todas las dudas que podíamos tener” (Docente n° 2, Establecimiento de Educación Básica)

“en el ámbito que estábamos nosotros sí, porque nosotros estábamos concentrados en el portafolio, nosotros fuimos ahí porque queríamos mejorar nuestra nota de portafolio. Salir de ese contexto” (Docente n° 3, Establecimiento de Educación Básica)

“Mis expectativas eran salir bien evaluado en mi portafolio” (Docente n°8, Establecimiento de Educación Media)

“yo no lo hice para mejorar mis prácticas, lo hice para mejorar mi evaluación docente” (Docente n°4, Establecimiento de Educación Media)

“Claramente el destacado demanda más esfuerzo, aquí en el colegio ya tenemos muchas cosas que hacer así que yo trabajé para el competente” (Docente n° 12, Establecimiento de Educación Media)

Como se señala en las citas anteriores, solo se hace para cambiar de condición, por lo que existe un grupo de docentes que expresan que no se esfuerzan más allá de esto.

4.2.1.1.1.2 Disposición a la evaluación

Con relación a la disposición frente a la evaluación docente, se ven diferentes opiniones y posturas. Si bien, algunos lo ven como una oportunidad de mejorar, otros comentan que no se les informó de forma clara el proceso y no se les dio orientación sobre los instrumentos.

“nos presentamos a un instrumento de evaluación desconocido para nosotros, nadie nos explicó que en el portafolio se evaluaba, de que se trataba y qué se buscaba, era la primera vez que nos evaluábamos y no sabíamos que había que responder con palabras clave que venían en el marco para la buena enseñanza, nos enfrentamos a una evaluación desconocida y los resultados fueron malos” (Docente n°2, Establecimiento de Educación Básica)

“Mis expectativas son siempre altas, mejorar en mi evaluación docente con el apoyo de este curso” (Docente n10, Establecimiento de Educación Media)

Por lo expuesto anteriormente, se aprecia que los planes de superación profesional y, por ende, la evaluación docente, no se ven como una instancia de mejoramiento o actualización de las competencias docentes, si no que mayoritariamente el incentivo es cambiar la condición, para poder mantener su trabajo.

“mantener mi trabajo y lograr ser la mejor profesora por mis estudiantes que los amo” (Docente n°11, Establecimiento Enseñanza Media)

4.2.1.1.1.2 Orden desde la Dirección del Establecimiento.

Los profesores al realizar su evaluación docente y tener un resultado básicos o insatisfactorios, son llamados desde la dirección comunal por intermedio de sus establecimientos a participar en forma voluntaria en los Planes de Superación Profesional. Situación que, si bien es voluntario, si no participan deben renunciar al beneficio, lo que según exponen, genera una sensación de castigo por salir mal evaluados.

4.2.1.1.1.2.1. Noción de “castigo”, carácter punitivo.

Son capacitaciones que exigen tiempo adicional al que ocupan en su labor docente, en muchos casos se sienten cuestionados en sus prácticas y formas de abordar la clase. Este punto es muy importante, ya que en algunos genera una negación a participar y a aceptar este tipo de intervenciones.

“Me dijeron que tenía que participar porque era por mi resultado básico en la evaluación” (Docente n°5, Establecimiento Enseñanza Básica)

“No quería participar al principio porque todos se enteran que uno es básico, pero si bien te dicen que es voluntario hay que ir igual porque después igual te pasan la cuenta” (Docente n°9, Establecimiento Enseñanza Media)

“fui enviado por la dirección de mi establecimiento” (Docente n°12, Establecimiento Enseñanza Media)

“lo ideal sería que fuera antes de dar la prueba, porque por lo general están esperando que a uno le vaya mal, para enseñarnos cómo se hace y qué deberías haber hecho, enseñarnos qué es lo que se va a evaluar y qué es lo que se tiene que hacer, pero están esperando a que uno falle, que uno salga básico para ir a hacer el curso” (Docente nº3, Establecimiento Enseñanza Básica)

4.2.1.1.1.2.2. Presencia de compromiso

No hay presencia de compromiso frente a la participación en los planes de superación profesional, con respecto al objetivo de la política pública, más allá de recibir orientaciones para cambiar de condición en su evaluación docente. Como se expone a continuación:

“Lo que pasas es que yo no lo hice para mejorar mis prácticas, lo hice para mejorar mi evaluación docente” (Docente nº4, Establecimiento Enseñanza Media).

“Mis expectativas son siempre altas, mejorar mi evaluación docente con el apoyo de este curso” (Docente nº10, Establecimiento Enseñanza Media).

4.2.1.1.1.3 Disposición a mejorar

Con relación a la motivación de la participación en los PSP, es posible observar que dentro de ellas está la disposición a mejorar en su evaluación docente, por otra parte, hay un grupo que también considera importante la participación para actualizar sus conocimientos y mejorar sus prácticas. Esta categoría se divide en dos subcategorías: Preparación para la evaluación docente, y valoración de instancia de aprendizaje y actualización de conocimientos.

4.2.1.1.1.3.1 Preparación para la evaluación docente.

Los profesores exponen la necesidad de recibir orientaciones claras y directas para enfrentar su próxima evaluación docente, por lo que esto los motiva a participar en los planes.

“Es muy importante mi participación porque me permite tener las herramientas para afrontar la evaluación docente” (Docente nº12, Establecimiento Enseñanza Media)

Por otra parte, exponen la necesidad de que los planes se realicen con mayor anticipación para que realmente les sirva para la elaboración del portafolio.

“lo ideal es que hubiera sido más tiempo y con más anticipación, y no encima del portafolio” (Docente n°2, Establecimiento Enseñanza Básica)

Haciendo énfasis, en que para la transferencia al aula requieren más tiempo para integrar el conocimiento y poder aplicarlo realmente, como se ve en la siguiente cita:

“si el objetivo real es que uno después lo termine aplicando, porque si lo haces todo apurado, todo a la rápida el resultado uno trabaja solo para mejorar en el portafolio. Ahora ya que nos sacamos un peso de encima, aplicamos algunas cosas, pero no en la totalidad de lo que podríamos aplicar” (Docente n°2, Establecimiento Enseñanza Básica)

4.2.1.1.3.2. Valoración de instancia de aprendizaje y actualización de conocimientos.

Por otra parte, se puede ver que también existe una valoración de estos programas de perfeccionamiento como una instancia de aprendizaje y actualización de conocimientos.

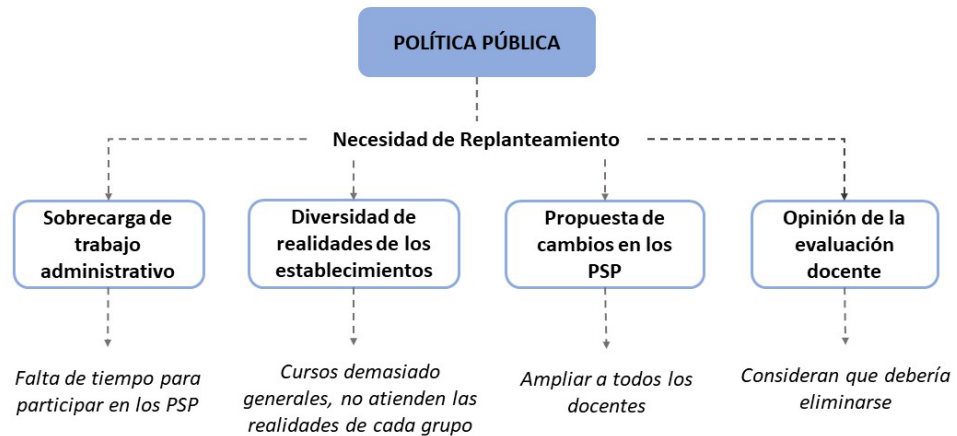
“Yo creo que fue bueno, me sirvió bastante ahora tengo que retomarlo y leer más para entenderlo mejor y practicar así lo puedo llevar a mis clases” (Docente n°6, Establecimiento Enseñanza Media)

“Considero pertinente este perfeccionamiento ayude a poder corregirse, y poder entregar un mejor trabajo en aula y tener la tranquilidad que estamos bien encaminados” (Docente n°14, Establecimiento Enseñanza Media)

4.2.1.1.2. Política Pública

Con relación a la tercera dimensión presente en lo expuesto por los docentes, respecto a los PSP, relacionada con la política pública, es percibida por ellos como una mala política, la que debería ser replanteada, tanto en sus objetivos, como en la metodología y los destinatarios. Como lo muestra, la figura 7 a continuación:

Figura 7. Valoración de los docentes acerca de la política pública, fase 2.



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.1.2.1. Necesidad de replanteamiento

Esta categoría presenta la valoración que tienen los docentes con relación al Plan de Superación Profesional como política pública. Esta categoría está dividida en cuatro subcategorías: sobrecarga de trabajo administrativo, diversidad de realidades de los establecimientos escolares, ampliar a todos los docentes y eliminación de la evaluación docente.

4.2.1.1.2.1.1. Sobrecarga de trabajo administrativo

Los docentes señalan que tienen poco tiempo de dedicación y consciencia en la adquisición de los conocimientos. Ya que, comentan que los cursos se desarrollan de forma tardía para ser aplicados a su evaluación docente, la cual es su preocupación principal.

“el único cambio que yo le haría es que, en términos cronológicos, que fuera un poco antes porque cuando fui al curso ya había hecho la clase entonces, por ejemplo, todas las recomendaciones ya no me servían, y en el portafolio la clase pesa un 56% o sea es más de la mitad” (Docente nº4, Establecimiento Enseñanza Media)

En la cita anterior, se ve claramente el interés por recibir los conocimientos, según estiman les serviría para elaborar su portafolio. Manifestando su molestia por el desfase de

la evaluación docente y la implementación de los planes que suponen deberían apoyarlos en la preparación de esta misma. Por otra parte, muchas veces las capacitaciones coinciden con periodos de sobrecarga de trabajo o actividades en las cuales no pueden postergar para asistir a las clases dictadas, por lo que se pierden las clases o deben ser postergadas, lo que implica que cada vez estén estas actividades más cerca de las fechas de entrega del portafolio.

“muy encima entonces de repente no, a lo mejor todas las dudas que tiene los colegas no las podían hacer en el momento porque estaban muy encima entonces no había tiempo, es como todo muy rápido no tiene mucho tiempo de análisis, de hacer más preguntas es como todo muy rápido” (Docente nº6, Establecimiento Enseñanza Media)

Reforzando la idea anterior, el docente comenta, que los cursos se desarrollan de forma muy “comprimida” y a destiempo de las evaluaciones que son sometidos a lo largo del año. Por lo tanto, esto sumado, a las labores diarias como planificaciones y otras actividades, complicaría la participación real de los docentes y, por ende, su actualización curricular.

“Yo por lo menos no estoy conforme con el tema de la evaluación docente, para mí no refleja la realidad de lo que uno hace como docente, ahora si el perfeccionamiento me sirvió para mejorar varias cosas, pero debería hacerse antes, con más tiempo”. (Docente nº2, Establecimiento Enseñanza Básica)

4.2.1.1.2.1.2. Diversidad de realidades de los establecimientos

Cada establecimiento escolar cuenta con una realidad diferente, ya que, tanto los alumnos que asisten y los docentes son distintos, la realidad social, económica, geográfica y las orientaciones mismas de cada proyecto educativo son diferentes.

Existen escuelas artísticas, deportivas, técnicas, básicas, entre otras, lo que genera necesidades diferentes. Según lo expuesto por los docentes, por esta situación resulta complejo satisfacer las necesidades particulares en un curso que aborda conceptos más generales. Ellos quisieran recibir orientaciones más específicas de acuerdo con su propia realidad.

“todo lo que uno va aprendiendo, cuesta llevarlo a cabo en la realidad del establecimiento, nosotros tenemos una realidad súper compleja que yo creo que está como la clase ideal y está lo que uno puede tomar de esa clase y aplicarlo a la realidad que nosotros tenemos en este contexto” (Docente n°2, Establecimiento Enseñanza Básica)

Según la percepción de los docentes los cursos están muy alejados de la realidad que se vive en el aula en sus establecimientos, por lo que, no le ven la utilidad práctica, si no que solo ven el beneficio que puede generar para la elaboración del portafolio y el cambio de condición en su evaluación.

“Podría decir que se acercaran a la realidad que los docentes vivimos, porque cosa más alejada que eso no hay” (Docente n°5, Establecimiento Enseñanza Básica)

4.2.1.1.2.1.3. Propuesta de cambios en los PSP

Con respecto a la política pública, los docentes consideran que sería de utilidad incorporar a todo el cuerpo docente de los establecimientos, en estas capacitaciones, ya que es una oportunidad de actualizar sus conocimientos y prácticas pedagógicas.

“ojalá fuera para todos los profesores, no sólo los que están en básico sino que para todos porque cuando yo hice el mío, mi primer portafolio que di yo sinceramente salí competente pero lo encontré tan pobre de verdad, tan pobre que como podía salir competente y en el segundo yo me confié y entonces que pasa, que como era primera vez que se mandaba digital yo de verdad que a lo que se refiere a computación uno a veces es media lenta entonces ahí la embarre po (sic), pero igual yo sabía que tenía una carencia en estrategias de evaluación, yo sabía que tenía que mejorar eso entonces con iba con una predisposición a aprender” (Docente n°7, Establecimiento Enseñanza Media)

Como señala Escudero (2017)

En lugar de actividades ocasionales y localizadas fuera del lugar de trabajo, se aboga por un desarrollo profesional sostenido y coherente a lo largo del tiempo, estrechamente ligado al día a día del ejercicio profesional, promovido y apoyado por

los centros, el gobierno y la gestión de los mismos, por el liderazgo escolar (participado y distribuido) (p. 7).

4.2.1.1.2.1.4. Opinión de la evaluación docente

Los docentes también hacen mención de que se debería eliminar la evaluación docente o disminuir su frecuencia, como se puede observar a continuación:

“Yo eliminaría la evaluación docente (cada cuatro años) considero que una vez es suficiente” (Docente n°11, Establecimiento Enseñanza Media)

4.2.1.2 Jefes Técnicos

Son los encargados de entregar apoyo y orientaciones técnico-pedagógicas a los docentes en las escuelas y liceos. De ahí la importancia de su valoración ante estos procesos de evaluación y capacitación.

Para realizar el análisis se definieron las dimensiones y categorías especificadas en la Tabla 21, que se refieren a la valoración que los jefes técnicos tienen sobre los PSP, en relación con el manejo de la información y a los PSP como política pública.

Tabla 35. Dimensiones para la valoración de los jefes técnicos sobre los PSP, fase 2

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Manejo de la información	Efectividad de los PSP	Transferencia al Aula	TAA	Aplicación de conocimientos nuevos en sus prácticas pedagógicas habituales.
		Transferencia en aspectos técnico-pedagógicos	TTP	Evidencia de mejoras en sus planificaciones, e instrumentos evaluativos.
	Participación PSP	Resultados de las estadísticas	RES	Resultados del desempeño en la evaluación docente.
		Motivación	MOT	Conocimiento sobre las motivaciones de los

				docentes en la participación del PSP.
		Aspectos administrativos	ADM	Manejo de información sobre el desarrollo del proceso de las actividades de capacitación.
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Necesidad de Ampliación	NDA	Implica que las actividades se expandan a todos los docentes de la comunidad educativa, duración, formación continua
		Acompañamiento en el Aula	ACA	Incluir actividades de acompañamiento y seguimiento en el aula

Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.2.1 Manejo de la información sobre los PSP

Esta dimensión refleja el dominio que tienen los jefes técnicos sobre el proceso de desarrollo y transferencia de los planes de superación profesional dentro de los cuales participan sus docentes. La valoración de los jefes técnicos se organiza en dos categorías: la efectividad de los PSP y la participación de los docentes. Las que se pueden observar en la figura 8.

Figura 8. *Valoración de los jefes técnicos sobre el manejo de la información de los PSP, fase 2.*



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.2.1.1. Efectividad de los PSP

Los jefes técnicos reconocen la efectividad de los planes, es decir, los resultados de la participación en las actividades de las capacitaciones, a través de la transferencia al aula y a los aspectos técnico-pedagógicos.

4.2.1.2.1.1.1. Transferencia al aula

Con relación a la transferencia al aula, los jefes técnicos comentan que no han observado cambios reales que puedan atribuir a la participación de los docentes en los PSP. Principalmente les parece que solo tiene un carácter utilitario, respecto al cambio de condición en su evaluación docente, y no en transferir los aprendizajes a sus prácticas pedagógicas habituales. Como se evidencia en las siguientes citas:

“Nunca he escuchado a ninguno hacer esa transferencia, o sea a las dos que quedan como que fue algo por cumplir, algo necesario, pero no le veo una mejora real” (Jefe Técnico nº 5, Establecimiento Enseñanza Media)

“Desde la última vez en que alguno de nuestros docentes participó en un perfeccionamiento del PSP, no se observan cambios significativos en sus prácticas pedagógicas” (Jefe Técnico nº4, Establecimiento Enseñanza Básica)

“Mi evaluación en general es positiva, pero no puedo desconocer que existen excepciones de profesores que solo presentan cambios en beneficio de su proceso de evaluación y luego vuelven a sus prácticas habituales” (Jefe Técnico nº1, Establecimiento Enseñanza Media)

4.2.1.2.1.1.2. Transferencia en aspectos técnico-pedagógicos

Otra forma en que los jefes técnicos valoran la efectividad de los PSP con relación a la participación de los docentes es a través de los cambios manifestados en la preparación de la enseñanza, es decir, sus planificaciones e instrumentos de evaluación principalmente. Como se ve a continuación:

“En la práctica se ha visto poco, tiene que ver más con el tipo de trabajo en papel, estamos más centrados en el objetivo de superar la condición más que superar la práctica” (Jefe Técnico n°7, Establecimiento Enseñanza Básica)

“He notado mejora en la identificación de indicadores de valuación. Eso se nota en la construcción de mejores rubricas” (Jefe técnico n°2, Establecimiento Enseñanza Media)

Reforzando la idea anterior, mencionan que la preocupación de los docentes se centra más en cambiar de condición en su próxima evaluación docente que en mejorar sus prácticas. Ahora bien, como la elaboración del portafolio implica un mejor manejo de la teoría de la pedagogía, de alguna manera, logra reflejarse en la documentación que les entregan a los jefes técnicos.

“Sí he observado cambios, entre ellos los más significativos son: 1. En sus planificaciones hay mayor énfasis en el hacer del estudiante. Y 2. Progreso en el análisis de resultados de evaluaciones” (Jefe Técnico n°1, Establecimiento Enseñanza Media)

“El PSP ha tenido más impacto en la mejora de los elementos constituyentes de la evaluación docente (aspectos técnico pedagógicos más que impacto en prácticas)” (Jefe técnico n°2, Establecimiento Enseñanza Media)

4.2.1.2.1.2. Participación en los Planes de Superación Profesional

Los jefes técnicos plantean que el conocimiento de la participación de los docentes en los planes de superación profesional, lo ven a través tres subcategorías: los resultados de las estadísticas, la motivación de los docentes por participar y los aspectos administrativos del plan.

4.2.1.2.1.2.1. Resultados de las estadísticas

Los jefes técnicos declaran tener información sobre la participación de los docentes en las actividades de los planes de superación profesional a través de los resultados estadísticos entregados por el ministerio de educación, en los que se identifica a los docentes que son convocados a participar y posteriormente, los resultados de sus evaluaciones les

permiten suponer, a través de sus avances, que han participado en dichos planes. Como se evidencia en las citas a continuación:

“Nosotros hemos visto el avance año tras año las estadísticas que nos han mandado de la evaluación docente nos muestran eso, que los profesores avanzan y progresan.” (Jefe Técnico nº6, Establecimiento Enseñanza Media)

“Tiene que ver con el trabajo de portafolio ahí es donde sí hemos visto que se han superado los docentes, que han estado deficientes y se han superado los docentes o han pasado de básico a competentes” (Jefe Técnico nº7, Establecimiento Enseñanza Básica)

Como se ve a continuación, los jefes técnicos exponen que desconocen antecedentes durante el proceso de ejecución de los planes de superación profesional.

“Sugiero que cuando haya docentes en este programa, se nos comparta información respecto al programa de capacitación y al seguimiento de la asistencia a las clases” (Jefe Técnico nº4, Establecimiento Enseñanza Básica-Media)

4.2.1.2.1.2.2. Motivación

Los docentes, en general, y como es señalado por los jefes técnicos, se ven motivados por la necesidad al cambio de condición en su evaluación docente, más que a una intención de mejorar de manera efectiva sus prácticas pedagógicas.

“Nuestra impresión respecto a la participación de los docentes a los que les ha correspondido ser parte del PSP, es que lo ven más como una obligación y no como una instancia de superación y adquisición de nuevas herramientas para desarrollar su trabajo. “(Jefe Técnico nº4, Establecimiento Enseñanza Básica)

4.2.1.2.1.2.3. Aspectos administrativos

Los jefes técnicos comentan que no manejan información sobre los contenidos que se trabajan específicamente en los PSP, si bien mencionan que se les entrega la lista de los docentes que deben ir, no tiene información de si estos participan o no en los planes. Esta situación dificulta ver la transferencia en el aula y en los aspectos técnico- pedagógicos.

“En general, nuestra evaluación no es positiva, ya que la última vez que los docentes asistieron a los PSP ni siquiera nos enteramos de los temas trabajados ni de la asistencia a dicha capacitación” (Jefe Técnico n°4, Establecimiento Enseñanza Básica-Media)

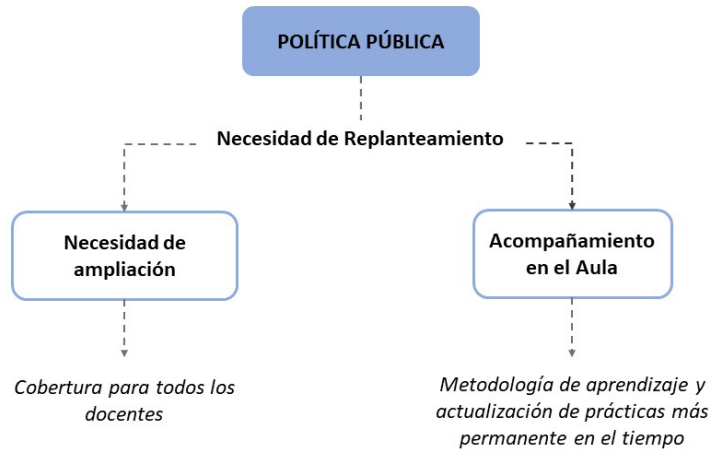
“Habría que mejorar la información porque si nosotros no tenemos antecedentes de lo que se trabaja en el PSP, salvo que se refuerzan aspectos generales de la evaluación docente, no podemos saber cómo apoyarlos. Tenemos idea de la organización, de los profesores que tienen que ir, pero más allá de eso no tenemos información” (Jefe Técnico n°7, Establecimiento Enseñanza Básica)

Cabe señalar que, de acuerdo con las disposiciones ministeriales, son los directivos de los establecimientos los responsables de velar porque sus docentes asistan a sus PSP y deben informar al encargado de la evaluación de cualquier situación por la que no estén asistiendo, además deben dar las facilidades para que puedan participar.

4.2.1.2.2. Política Pública

Esta dimensión refleja el dominio que tienen los jefes técnicos sobre la política pública. Es decir, sobre el funcionamiento de la evaluación docente y lo que implican sus resultados, el apoyo que se le debe dar a los docentes con resultados insatisfactorios y básicos, traducido en la concreción de los planes de superación profesional. Su valoración se organiza en la categoría: necesidad de replanteamiento de las políticas públicas, y dos subcategorías: la necesidad de ampliación y el acompañamiento al aula. Las que se pueden observar en la figura 9

Figura 9. Valoración de los jefes técnicos sobre la política pública, fase 2



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.2.2.1. Necesidad de replanteamiento

Lo que se destaca principalmente de lo que exponen los jefes técnicos es que hay una necesidad de replantear las políticas públicas, tanto en ampliar las capacitaciones en cuanto a su duración, como incluir acompañamientos al aula, que permitan transferir y mejorar las prácticas pedagógicas sostenido en el tiempo.

4.2.1.2.2.1.1. Necesidades de ampliación

En las entrevistas los jefes técnicos comentan que sería conveniente ampliar estas capacitaciones en cuanto a su duración y metodologías. para poder generar una instancia de capacitación y actualización continua de las practicas pedagógicas, por el beneficio que esto implica para el aprendizaje de los estudiantes y sin que el propósito se entendiera solo como mejorar de categoría en la evaluación docente.

“Debieran mandar instancias como estas, hacia la formación continua, a la formación en servicios de los profesionales de la educación, pero para eso se requieren varios cambios”
(Jefe técnico n°6. Establecimiento Enseñanza Media)

“Consideramos que es una instancia de aprendizaje, mejora, retroalimentación, superación personal y profesional que al compartir experiencias pedagógicas con otros

docentes permite reencantarse y motivarse frente a una próxima evaluación docente” (Jefe Técnico n°8, Establecimiento Enseñanza Media)

“Toda instancia de perfeccionamiento debe generar mejora en la calidad del desempeño profesional, especialmente en el caso de los PSP, donde cada profesor que asiste tiene la posibilidad de plantear sus inquietudes y debilidades en su quehacer pedagógico.” (Jefe técnico n°1. Establecimiento Enseñanza Media)

Por otra parte, señalan que la duración actual de los PSP es muy breve, y debido a ello no alcanza a cumplir las necesidades de los docentes en su totalidad.

“Es muy breve, esa capacitación, son tres, cuatro sesiones. Encuentro que es poquito, no le veo mucho impacto la verdad” (Jefe técnico n°5. Establecimiento Enseñanza Media)

Considerando los contextos actuales de tiempo, y posibilidades de capacitación de los docentes comentan que:

“Los profesores no pueden estar el 60-70% de su tiempo destinados a las labores de aula y tener el resto para labores que estén derivadas del aula ¿en qué tiempo se pueden capacitar? El plan de superación profesional para nosotros es algo que es un éxito a nivel de comuna, pero tiene que mutar hacia la formación continua.” (Jefe técnico n°6. Establecimiento Enseñanza Media)

4.2.1.2.2.1.2. Acompañamiento en el aula

Los jefes técnicos consideran que uno de los cambios que se pueden realizar en la política pública es la implementación de acompañamientos al aula, considerando que es una de las metodologías de aprendizaje y actualización de prácticas docentes más permanente en el tiempo, ya que cuenta con un seguimiento y una retroalimentación constante e inmediata.

“Yo creo que una de las cosas que más hemos tratado de implementar ha sido el acompañamiento al aula, dentro de la corporación, nos dedicamos a hacer observación de área, creamos muchos instrumentos para acompañar ese proceso y acompañamos también a

los equipos directivos, tratamos de que lo que nosotros entregamos a nivel de formación sea aplicado al aula”. (Jefe Técnico nº6, Establecimiento Enseñanza Media)

“Creo que a lo mejor les haría más acompañamiento de un externo, que sería una ATE” (Jefe Técnico nº5, Establecimiento Enseñanza Medio)

4.2.1.3 Encargados de evaluación

La importancia de la valoración de los encargados de la evaluación docente se debe a que son quienes organizan las actividades de los PSP, y deben velar por su correcta ejecución.

Para realizar el análisis se definieron las dimensiones y categorías especificadas en la Tabla 22, que se refieren a la valoración que los encargados de evaluación docente tienen sobre los PSP y la participación de los docentes en estos.

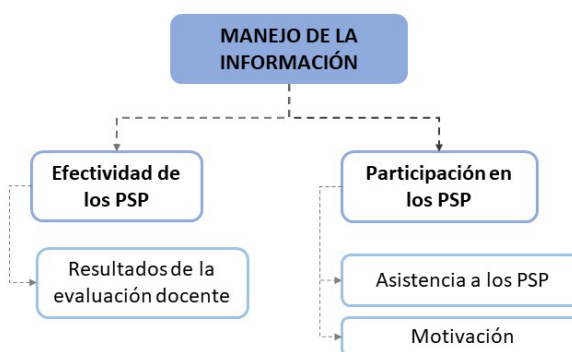
Tabla 36. *Valoración de los encargados de la evaluación docente sobre los PSP*

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Manejo de la Información	Efectividad de los PSP	Resultados de la evaluación docente	RED	Resultados nacionales de la evaluación del desempeño docente.
		Participación PSP	AAP	Informes de asistencias entregados por las Asistencias Técnicas educativas (ATE)
		Motivación	MOT	Conocimiento sobre las motivaciones de los docentes en la participación del PSP.
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Limitaciones del PSP	LIM	Aspectos que limitan el desarrollo de una capacitación de calidad
		Necesidad de cambios	NDA	Implica considerar las limitaciones de las actividades de capacitación para mejorar los PSP. (aspecto económico y de ampliación)

4.2.1.3.1. Manejo de la información

Esta dimensión refleja la valoración que tienen los encargados de evaluación docente a través de las categorías: efectividad de los Planes de Superación Profesional y la participación de los docentes a estas actividades. Las que se pueden observar en la figura 10.

Figura 10. Valoración de los encargados de evaluación sobre la información de los PSP, fase 2.



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.3.1.1. Efectividad de los Planes de Superación Profesional

Los encargados de la evaluación docente reconocen la efectividad de los planes a través de los resultados de la evaluación docente.

4.2.1.3.1.1.1. Resultados de la evaluación docente

La valoración de los encargados de la evaluación docente sobre los planes de superación profesional se basa en los resultados que los docentes participantes obtienen en su próxima evaluación, con relación a ello se puede señalar:

“los datos duros que entregaban los números a través del resultado de cada docente, daba cuenta ya de un avance, progresivo en el tiempo, hoy en día que estamos en el 2016 ya ese avance se hace mucho más real” (Encargado Evaluación N°1, Comuna 1)

“la proporción de profesores básicos ha ido disminuyendo por que los planes de superación profesional se han implementado, porque ha habido buenos resultados y hemos llegado al final ya con pocos profesores básicos” (Encargado Evaluación N°2, Comuna 2)

Con relación a sus opiniones, comentan que perciben un cambio en sus niveles de rendimiento (insatisfactorio, básico, competente) producto de la participación en estos planes.

4.2.1.3.1.2. Participación en los Planes de Superación Profesional

Los encargados de evaluación docente señalan tener conocimiento de la participación de los docentes en las actividades de los Planes de superación profesional a través de, lo que clasifiqué en dos subcategorías: asistencia a los PSP y motivación.

4.1.2.3.1.2.1. Asistencia a los PSP

Con respecto a la asistencia a los Planes de Superación Profesional sus respuestas reflejan que hay un aumento en la participación, considerando que el salir básico tiene un sentimiento implícito de frustración y vergüenza, lo que los lleva a esforzarse por el cambio de condición, y según los encargados, como se comenta que esto sirve, los docentes tienden a participar más.

“Desde el 2011 en adelante se ha hecho mucho más participativo lo que es la evaluación docente debido en primera instancia a un carácter como punitivo a través de los resultados, que esto que los docentes tengan que, si o si estar un poquito mucho más preocupados” (Encargado Evaluación N°1, Comuna 1)

“Es pieza clave, si no participan no hay este avance, porque además de participar en el PSP llevan esto también a su escuela” (Encargado Evaluación N°3, Comuna 3)

4.1.2.3.1.2.2. Motivación

Con respecto a la motivación que tiene los docentes por participar, los encargados de evaluación comentan que, no hay una motivación intrínseca por querer mejorar profesionalmente, si no que más bien va enfocada al cambio de condición en su evaluación.

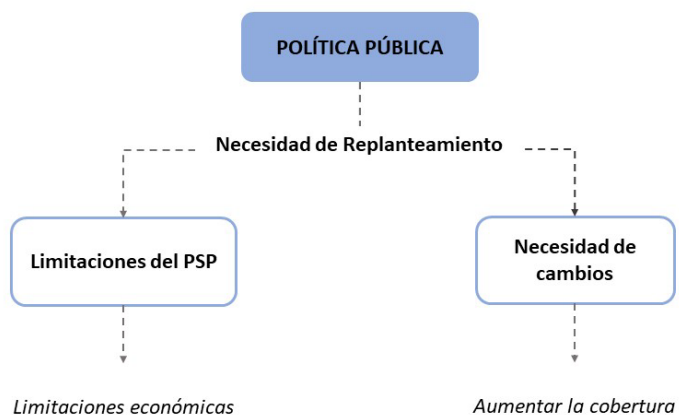
“No sé si es incongruente con los espacios, horarios, pero lamentablemente si el docente no tiene la iniciativa propia de participar, o de buscar su... la búsqueda del perfeccionamiento docente, no hay nada que hacer. ósea, las ayudas que se puedan si no nace desde el profesor, lamentablemente brindar no van a ser suficiente si el docente no es el que está preocupado de su propia carrera docente” (Encargado Evaluación N°1, Comuna 1)

Como se puede apreciar en la cita, falta compromiso por parte de los docentes con relación a la actualización de sus prácticas.

4.2.1.3.2. Política Pública

Esta dimensión refleja el dominio que tienen los encargados de la evaluación docente sobre la política pública. Es decir, sobre los resultados de las actividades de los PSP y lo que esto implica en los resultados de las futuras evaluaciones docentes. Su valoración se organiza en la categoría: necesidad de replanteamiento de las políticas públicas, y dos subcategorías: las limitaciones del PSP y la necesidad de cambios. Las que se pueden observar en la figura 11.

Figura 11. Valoración de los encargados de evaluación acerca de la política pública, fase 2



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.3.2.1. Necesidad de replanteamiento

Los encargados comentan que hay una necesidad de replantear la política pública, ya que existen limitaciones en los planes de superación profesional, con relación a ampliar las capacitaciones al resto del cuerpo docente y limitaciones económicas. Además, plantean una serie de cambios, que sugieren hacer.

4.2.1.3.2.1.1. Limitaciones del PSP

Con relación a las limitaciones uno de los primeros puntos comentados por los encargados, es que los planes no abarcan todas las necesidades que pueden existir en los docentes, ya que se centran en los ámbitos más débiles de los resultados de la evaluación docente.

“(se trabaja en base a las necesidades de los docentes) dominio de grupo o trabajar en las didácticas, trabajar con nuevas metodologías, el diseño de clases, en general, es decir, en términos globales nosotros apuntamos a poder trabajar en un importante porcentaje de esas debilidades, pero siempre quedan algunos temas que tienen que ver con la práctica docente e individual” (Encargado Evaluación N°2, Comuna 2)

“hay una serie de dificultades técnicas que tiene el programa para poder organizarlo y para poder financiarlo y eso también pasa por los aspectos académicos, por las personas que vienen a trabajar con nosotros, pero se tiene que ir manejando” (Encargado Evaluación N°2, Comuna 2)

Además, como señala la cita anterior, existe un problema de financiamiento, siendo este escaso, como se puede observar en las siguientes citas:

“nosotros teníamos profesores básicos e insatisfactorios, (...) es decir con la plata que, por cada profesor que tiene el desempeño básico, el Ministerio nos paga una cantidad de dinero, con ese dinero nosotros gestionamos una capacitación a través de una ATE, a través de un profesor destacado, y en base a eso se dictan los cursos” (Encargado Evaluación N°2, Comuna 2)

“La cantidad de dinero con la cual nos financia el programa es demasiado baja, porque, por ejemplo, este año nosotros tenemos cuatro profesoras que en rigor tienen que participar en este programa y nos pagan, póngale 60 mil pesos por cada una de esas personas, que son 240 mil pesos, usted entenderá que por esa cantidad de dinero no hay ninguna institución interesada en venir.” (Encargado Evaluación N°2, Comuna 2)

Los bajos recursos recibidos por parte del ministerio, no permiten acceder a capacitaciones, que aseguren una apropiación de los aprendizajes, porque si bien, responden a lo solicitado por las corporaciones, por tiempo de ejecución no pueden asegurar la adquisición del aprendizaje y la posterior transferencia. Finalmente, comentan también que el proceso previo al inicio de las capacitaciones mismas es muy lento, lo que hace que se inicien muy tarde y encima del proceso de evaluación docente.

“El trámite es muy lento para comenzar, es mucha burocracia para poder comenzar” (Encargado Evaluación N°3, Comuna 3)

4.2.1.3.2.1.2. Necesidad de cambios

Los encargados de la evaluación en las entrevistas comentan que sería conveniente considerar no solo a los docentes básico e insatisfactorios en estas actividades, ya que así se disminuiría la idea de castigo que ellos tienen, con relación a la asistencia a estos planes, de tal manera que pasaría a ser un apoyo, una actividad motivadora para todos, lo que implicaría una mejora no solo en la evaluación docente sino también en las prácticas. Como se ve en la siguiente cita:

“abarcar a una mayor amplitud de docentes, pero que eso no pasa por el ejecutor del plan y a su vez poder tener la participación, (...) pero tratar de buscar otros tipos de procesos administrativos en los planes de superación profesional, cosa de que los docentes sí vayan, sí asistan, pero no es la idea que sea a través de una forma punitiva, pero sí que tengan mayor realce e importancia” (Encargado Evaluación N°1, Comuna 1)

“más que poder abarcar lo que son los docentes básicos e insatisfactorios, pero esto ya es un problema del sistema en sí, debería tener la posibilidad de, hasta aquellos docentes

que sean competentes, pero que en ciertos niveles o dimensiones estén un poco bajos, se pueda también a ellos participar o ayudar” (Encargado Evaluación N°1, Comuna 1)

Por otra parte, en la siguiente cita, el encargado de evaluación comenta que las capacitaciones, es decir, los planes de superación profesional que se instauran a nivel comunal y según los resultados de la comuna, deberían realizarse de forma permanente en cada uno de los establecimientos educativos, de tal manera de formar equipos de apoyo, al hacer esto como una política pública sería más efectivo.

“el PSP debiera ser en todas las escuelas, cada escuela, debiera estar haciendo su propio PSP, no por el resultado, sino que en función de compartir e instalar esta comunidad de aprendizaje que estamos instalando ahora” (Encargado Evaluación N°3, Comuna 3)

4.2.1.4 Estudiantes

Este grupo es el foco y la motivación de todas las acciones y políticas públicas en función de que logren aprendizajes de calidad. Por esto, la importancia de su valoración ante la transferencia al aula.

Para realizar el análisis se definieron las dimensiones y categorías especificadas en la Tabla 23, que se refieren a la valoración que los estudiantes tienen de las clases que realizan los profesores que han asistido a las actividades de los Planes de Superación Profesional.

Tabla 37. Dimensiones para la valoración de los estudiantes acerca de la transferencia al aula de los docentes.

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Clima del Aula	Ambiente	Disposición Docente	DDO	Acciones que favorecen situaciones de aprendizaje.
		Empatía	EMP	Ponerse en el lugar del estudiante y en sus necesidades.
		Sana convivencia	SCO	Relaciones que permiten que la clase fluya y se generen aprendizajes significativos.

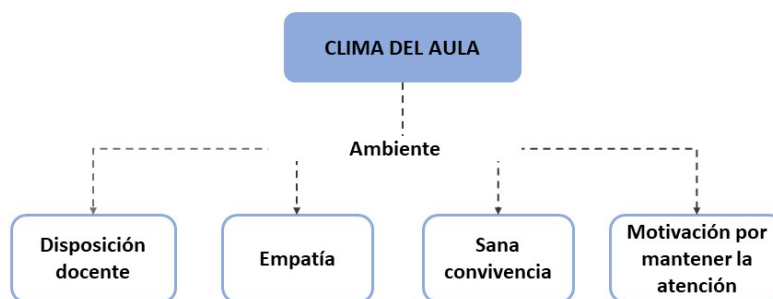
		Motivación por mantener la atención	MOT	Acciones que motivan la atención en la clase.
Cambios en la construcción del aprendizaje	Estrategias	Metodologías de Enseñanza	LIM	Procedimientos que el docente utiliza para promover el aprendizaje.
		Metodologías de Evaluación	NDA	Procedimientos que el docente utiliza para medir el logro de los aprendizajes.

Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.4.1. Clima del aula

Esta dimensión está relacionada con la valoración que tienen los estudiantes de las condiciones en las cuales se desarrollan las clases de los docentes que han participado en los planes de superación profesional. La dimensión está dividida en la categoría: ambiente; y las subcategorías: disposición docente, empatía, sana convivencia y participación. Las que se pueden observar en la figura 12.

Figura 12. *Valoración de los estudiantes del clima del aula, fase 2.*



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.4.1.1. Ambiente

Esta categoría considera la valoración que tienen los estudiantes sobre las condiciones sociales y educativas en las que se desarrollan las clases dictadas por los docentes que han participado en los PSP.

4.2.1.4.1.1.1. Disposición docente

En esta subcategoría se expone la valoración de los estudiantes respecto a las acciones que los docentes llevan a cabo para favorecer situaciones de aprendizaje, como las que declaran a continuación:

“Sí, cada vez que terminan de explicar preguntan si es que entendimos” (Estudiante nº11, Establecimiento Educación Media)

“Sí, porque aclaran las dudas que tengo” (Estudiante nº7, Establecimiento Educación Media)

Además, la buena disposición vista por los estudiantes motiva a valorar el aprendizaje de las clases, como señala la siguiente cita:

“La profesora Pxxxx siento que cada vez nos motiva más a ser mejores personas y a saber más” (Estudiante nº18, Establecimiento Educación Media)

4.2.1.4.1.1.2. Empatía

Con relación a la subcategoría empatía, hace referencia a la valoración de los estudiantes sobre la capacidad de los docentes de entender sus necesidades o ponerse en su lugar.

“Si veo que los profesores se preocupan más de lo que le pasa a los alumnos” (Estudiante nº11, Establecimiento Educación Media)

Por otra parte, comentan que un ambiente de empatía genera confianza en general.

“si el ambiente ha mejorado mucho porque te dan confianza entre todos” (Estudiante nº3, Establecimiento Educación Básica)

4.2.1.4.1.1.3. Sana convivencia

En cuanto a la subcategoría sana convivencia, lo que dicen los estudiantes tiene relación solamente con el comportamiento disciplinar de sus pares, sin considerar la intervención del docente en el aula. Como se puede observar en las siguientes citas:

“sí, porque ya no tenemos tantas peleas y aprendimos a convivir en una sala de clases”
(Estudiante nº2, Establecimiento Educación Básica)

“ha mejorado bastante, pero algunos compañeros hacen que las clases sean más tardías” (Estudiante nº11, Establecimiento Educación Media)

Si bien, algunos estudiantes ven cambios, relacionados con sus compañeros, otros comentan que no se ha generado ningún cambio o son mínimos

“no, porque son muy inquietos” (Estudiante nº5, Establecimiento Educación Básica)

“no, porque aún hay problemas” (Estudiante nº7, Establecimiento Educación Media)

“No, como curso nos portamos bien y otras no y eso afecta en la clase” (Estudiante nº19, Establecimiento Educación Media)

Es interesante rescatar de lo que ellos señalan el hecho de que consideran que una sana convivencia en el aula favorece el aprendizaje.

4.2.1.4.1.1.4. Motivación por mantener la atención

Con relación a la subcategoría motivación por mantener la atención, los estudiantes comentan que valoran el esfuerzo de los profesores por lograrlo a través de la realización de clases entretenidas, como se puede observar a continuación:

"sí, en historia que nos ponen el data o contamos chistes sobre la materia con que a nosotros nos llama más la atención” (Estudiante nº2, Establecimiento Educación Básica)

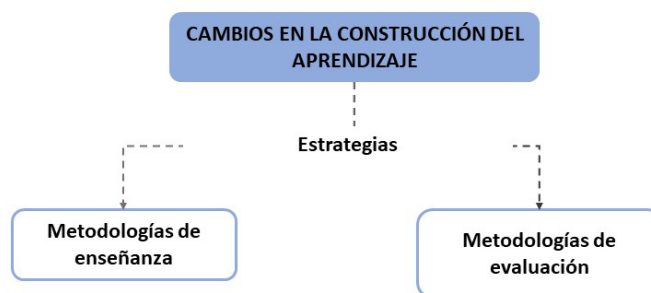
“clases de biología que hacemos asociadas y salen chistes” (Estudiante nº14, Establecimiento Educación Media)

“el profesor tiene muchas maneras de hacernos reír con la materia” (Estudiante nº18, Establecimiento Educación Media)

“Sí, las de historia... el profe tiene un gran humor que le agrada a todos” (Estudiante nº11, Establecimiento Educación Media)

4.2.1.4.2. Cambios en la construcción del aprendizaje

La dimensión cambios en la construcción del aprendizaje, la observé en lo que clasifiqué como la categoría estrategias, considerando las estrategias utilizadas por los profesores participantes de los PSP. Esta categoría, la subdividí en dos: las metodologías de enseñanza y la metodología de evaluación, ambas de suma importancia para lograr un aprendizaje de calidad.



Fuente: *Elaboración propia*

4.2.1.4.2.1. Estrategias

En esta categoría consideré la valoración que tienen los estudiantes sobre las formas en que los profesores, que participaron de los PSP, desarrollan y evalúan sus clases.

4.2.1.4.2.1.1. Metodologías de enseñanza

Los estudiantes ven la metodología de enseñanza a través de los procedimientos que el docente usa para promover el aprendizaje, algunos, por ejemplo, destacan que hacen las clases en otros espacios físicos o más entretenidas.

“En biología fuimos al laboratorio” (Estudiante n°16, Establecimiento Educación Media)

“Sí, porque si no entiendo hacemos un trabajo y así entiendo más la materia” (Estudiante n°3, Establecimiento Educación Básica)

Además, los estudiantes ven que los docentes realizan una progresión del aprendizaje o utilizan otros recursos.

“sí, porque empiezan de lo más básico a lo más difícil y así puedo recordar lo que olvidé” (Estudiante nº18, Establecimiento Educación Media)

“están haciendo más guías” (Estudiante nº20, Establecimiento Educación Media)

Por otra parte, también encontré estudiantes que no perciben ningún cambio en las prácticas pedagógicas de sus profesores.

“No, no puedo describir ninguno, ya que no he notado” (Estudiante nº21, Establecimiento Educación Media)

“no, son muy monótonos y eso lo hace aburrido” (Estudiante nº17, Establecimiento Educación Media)

4.2.1.4.2.1.2. Metodologías de evaluación

Las metodologías de evaluación los estudiantes las ven a través de los tipos de instrumentos con los que son medidos sus aprendizajes. Si bien algunos mencionan que no ha habido cambios, como se ve a continuación:

“no hay cambios, siguen evaluando con pruebas” (Estudiante nº17, Establecimiento Educación Media)

“no, no he notado” (Estudiante nº21, Establecimiento Educación Media)

Otros estudiantes comentan, que el docente que participó en los PSP ha implementado diferentes metodologías como se puede observar:

“sí, en vez de hacer pruebas hacemos trabajos” (Estudiante nº3, Establecimiento Educación Básica)

“la profesora de biología ahora nos evalúa en forma de PSU, y me gusta porque son desafíos nuevos” (Estudiante nº18, Establecimiento Educación Media)

Y cuando presentan dificultades con las evaluaciones, han recibido otras oportunidades de demostrar su conocimiento, situación que denota reflexión de parte del docente y toma de decisiones frente a los resultados de una evaluación, como se ve en la siguiente cita:

“Con el profesor Juan además de hacer pruebas si nos va mal nos da un trabajo de geometría” (Estudiante n°10, Establecimiento Educación Media)

4.3. Fase 3 Intensiva cualitativa y comparativo

Para realizar el análisis de los grupos que componen esta fase, utilicé las mismas dimensiones, categorías y subcategorías que en la fase anterior, con el fin de poder analizar finalmente si existió o no un cambio entre ambos periodos. Las dimensiones, categorías y subcategorías las definí en el punto anterior, por lo que, para evitar la información redundante, en esta fase presentaré directamente los datos.

4.3.1 Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de la información en esta fase, también fue realizado mediante el software de contenidos cualitativos “Atlas.Ti”, al igual que la fase anterior.

Cabe reiterar, que todos los participantes, organiza su discurso a partir de su valoración, cada dimensión es parte de una posición particular en el establecimiento y/ o en la comuna, según corresponda. A continuación, se presenta el análisis de cada grupo de esta fase, siguiendo el mismo esquema de organización de la fase 2.

4.3.1.1. Docentes

Si bien en esta fase utilicé la misma organización que la en la fase anterior, consideré importante agregar una subcategoría, ya que fue un tema recurrente en las respuestas de los docentes.

Tabla 38. Dimensiones para la valoración de los docentes sobre los PSP, fase 3

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
-----------	-----------	---------------	---------	------------

Participación PSP	Motivación	Carácter Utilitario	CAU	La participación le permite alcanzar las competencias para cambiar de nivel en la evaluación docente
			Disposición a la evaluación	DIE
	Orden desde la Dirección del Establecimiento	"Castigo"	CAS	La participación a estas actividades es vista como algo punitivo, solo participan los que obtiene mal resultado en la evaluación docente
		Presencia de compromiso	PCO	Existencia del compromiso con la realización de las actividades del plan
	Disposición a Mejorar	Preparación para la Evaluación Docente	EDP	Recibir orientaciones claras y directas para enfrentar su próxima evaluación docente
		Instancia de Aprendizaje y Actualización	IAA	Valoración de la importancia de participar en las actividades para poder mejorar en la evaluación docente
Transferencia al Aula		TAA	Aplicación de conocimientos nuevos en sus prácticas pedagógicas habituales.	
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Sobrecarga de Trabajo Administrativo	STA	Labores diarias como planificaciones, material para clases, evaluaciones a nivel interno y externo como también requerimiento a nivel nacional.
		Diversidad de Realidades de los Establecimientos	DRE	Diversas realidades socioeconómicas, problemas de violencia y vulnerabilidad.

Propuesta de cambios en los PSP	NDA	Sugerencias de cambios para los PSP
Opinión de la evaluación docente	EVD	Sugerencia de cambios en el proceso de la evaluación docente.

Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.1.1. Participación PSP

4.3.1.1.1.1. Motivación

4.3.1.1.1.1.1. Carácter utilitario

Aproximadamente el 38% de los docentes que respondieron la encuesta señalan ver un carácter utilitario en la participación a estos planes, de las que se seleccionó las siguientes citas:

“Al corregir mis deficiencias a través de las prácticas observadas en las diversas clases del curso, sin duda, se cumple el objetivo de mejorar el resultado en la evaluación docente.”
(Docente n° 3)

“Muy importante para dirigir en forma más planificada y con mayor conocimiento mi evaluación docente.” (Docente n°11)

“No ya que no he aplicado los temas revisados en mi práctica sólo para preparar mi próxima evaluación docente.” (Docente n°24)

“Mi participación en el curso fue buena y es una gran herramienta necesaria para construir una evaluación docente que responda a las estrategias que el ministerio de educación nos pide en el método de evaluación docente” (Docente n°43)

“De gran importancia ya que nos ayuda a mejorar, nuestra evaluación docente.”
(Docente n°50)

De acuerdo con la ley 20.903 en la cual se crea la carrera docente, la evaluación docente implica un beneficio económico ya que sus resultados categorizan a los docentes en

tramos y de acuerdo a esto reciben sus sueldos, la importancia para ellos se puede advertir en la siguiente cita:

“Me hubiera gustado profundizar más en lo que son las evaluaciones y quizás la clase grabada, ya que en mi último portafolio docente este último ítem tuvo un 53% de equivalencia en el resultado final. Para mí esto es muy importante ya que permite ver qué áreas son débiles y además se ve reflejado en el aspecto monetario de una persona” (Docente n°8)

4.3.1.1.1.2. Disposición a la evaluación

Con relación a su disposición frente a la evaluación docente ellos señalan sentirse más preparados y tranquilos con la participación a estos planes. Como se puede apreciar a continuación:

“Luego de la capacitación no he sido evaluado, sin embargo, me siento más preparado para enfrentarla.” (Docente n°47)

“Me siento seguro para enfrentar la evaluación.” (Docente n°17)

“Es importante ya que me siento más seguro para mi evaluación docente.” (Docente n°21)

4.3.1.1.1.2. Orden desde la dirección del establecimiento

4.3.1.1.1.2.1. “Castigo”

En esta fase, a diferencia de la anterior, ningún docente manifestó sentir la participación a los PSP como un castigo.

4.3.1.1.1.2.2. Presencia de compromiso

Los docentes manifiestan compromiso ante las actividades de los Planes de Superación Profesional, destacan que es importante participar en forma constante y realizar las actividades, ya que aumenta la adquisición de contenidos y la superación de errores previos.

“Creo que superó muchas de mis expectativas porque lo asumí de forma seria y responsable.” (Docente n°1)

“Muy buena ya que practique todas las cosas que se nos entregaron y logre darme cuenta de los errores que estaba cometiendo.” (Docente n°7)

“Participar de manera constante amplia nuestros aprendizajes, signifíco aprender tips que implica una mejora en diversos aspectos.” (Docente n°35)

“Me interesaba el tema por tanto tuve bastante participación e interés.” (Docente n°4)

4.3.1.1.1.3. Disposición a mejorar

4.3.1.1.1.3.1. Preparación para la evaluación docente

Respecto a los Planes de Superación Profesional, los docentes plantean que sienten que es una instancia que los prepara para la evaluación docente, aumentando su confianza frente a esta.

“Importantísimo, ya que generó los espacios para bien presentar una evaluación con altos estándares laborales.” (Docente n°10)

“Aun no me evaluó nuevamente, sin embargo, considero que estoy mucho mejor preparada para participar en el proceso evaluativo de carrera docente.” (Docente n° 41)

Además, agregan que estas capacitaciones les entregan herramientas para poder enfrentar de mejor forma su evaluación docente, considerando esta instancia como algo a lo que deberían tener acceso todos los docentes que estén en su proceso evaluativo.

“Se adquieren herramientas técnicas para mejorar las expectativas en la EV. Docente.” (Docente n° 21)

“Es importante y necesario, incluso pienso que son necesarios para todo docente que este en el proceso de evaluación.” (Docente n° 14)

Se ve la preocupación de los docentes por esta instancia de evaluación, ya que señalan, que incluso han postergado sus prácticas habituales por el proceso evaluativo.

“Realmente me he enfocado más en la evaluación próxima más que en mi práctica.”
(Docente n° 39)

“En este momento estoy preparándome para la evaluación docente, por lo que, es un gran aporte a mi práctica profesional. Ej. Clase grabada, planificaciones.” (Docente n°13)

4.3.1.1.1.3.2. Instancia de aprendizaje y actualización

Los docentes ven la participación en los planes de superación profesional como una oportunidad para actualizar sus conocimientos y mejorar sus prácticas, como se puede observar en las siguientes citas:

“Lo calificaría como una excelente oportunidad para aprender, seguir superandote, y que te entrega herramientas consistentes para poder realizar tu trabajo” (Docente n°27)

“Siempre es necesario ir mejorando desde el plano profesional para la mejora de las intervenciones pedagógicas y de trabajo pedagógico efectivo.” (Docente n°49)

Además de verlo como una instancia de actualización, también rescatan que les ha permitido sentirse más seguros y eso les ha generado reencantarse con la profesión docente.

“Las herramientas entregadas han sido relevantes para tomar consciencia reencantarse mucho más con la profesión docente.” (Docente n° 2)

“Si, mi participación en PSP ha permitido adquirir nuevos aprendizajes estratégicos para profundizar en mi nivel académico.” (Docente n°13)

“Es un curso muy completo que va en directa ayuda a los docentes y sus practicas pedagógicas.” (Docente n°3)

“He recibido herramientas para poder avanzar en mi desempeño docente” (Docente n°10)

4.3.1.1.1.3.3. Transferencia al aula

Entendiendo la transferencia al aula como la aplicación de conocimientos nuevos en sus prácticas pedagógicas habituales la valoración que tienen los docentes es absolutamente positiva, ya que declaran estar incorporando aspectos aprendidos durante su participación en los PSP. Como se puede observar en las siguientes citas:

“He incorporado muchas estrategias aprendidas en el curso a mi práctica cotidiana en la sala de clases, sobre todo en la elaboración y ejecución de actividades, para niños y niñas con necesidades educativas especiales.” (Docente n°3)

“Claramente mejoro bastante mi práctica pedagógica habitual. En los ámbitos de objetivos he indicadores de logro. “(Docente n°5)

“Si, intervenciones significativas dentro de las etapas de una experiencia de aprendizaje. Cómo planificar y construir objetivos y actividades coherentes a esto.” (Docente n°19)

“la planificación la he desarrollado de la misma forma en cómo se hace en la evaluación’, así mismo la preparación de clases y los materiales de apoyo” (Docente n°32)

“He incluido las formas de preparar las evaluaciones considerando tipos de preguntas, puntaje adecuado, análisis de resultados.” (Docente n°41)

4.3.1.1.2. Política Pública

Figura 13. *Valoración de los docentes de la política pública, fase 3*



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.1.2.1. Necesidad de replanteamiento

4.3.1.1.2.1.1. Sobrecarga de trabajo administrativo

La única cita relacionada con una queja ante una sobrecarga de trabajo tiene relación, no con la participación misma al PSP, sino que, a poder mejorar sus prácticas con lo aprendido en los planes de superación profesional.

“Sí, lo permitieron, aunque a veces el tiempo para planificar entregado por nuestros sostenedores no es lo óptimo como para poder plasmar todo lo aprendido en el PSP.
“(Docente n° 34)

4.3.1.1.2.1.2. Diversidad de realidades de los establecimientos

Dentro de los cuestionarios, algunos docentes mencionan que, si bien los Planes de Superación Profesional les ayuda en términos generales para enfrentar su evaluación docente, no abarcan la diversidad de realidades de los establecimientos, como se puede ver a continuación:

“En cierta parte cubrió mis necesidades, pero me faltaron algunas cosas. Es comprensible que no se logre todo lo que se necesita ya que mi realidad de escuela presenta muchos desafíos que son difíciles de comprender y lograr por otro que no trabaja en el área.” (Docente n° 5)

“Que los perfeccionamientos se lleven a la realidad de las escuelas.” (Docente n°9)

Por otra parte, otros docentes plantean una valoración completamente opuesta, en la que mencionan que los contenidos trabajados en los Planes de Superación Profesional son absolutamente pertinentes a sus realidades.

“Destacar que los contenidos revisados, y la forma en que fueron abordados, en los PSP son absolutamente atingentes a la realidad que vivimos en nuestras escuelas.” (Docente n° 33)

“Si ha sido una gran herramienta en el desarrollo de las clases y en la preparación de dichos contenidos acertados a las necesidades de la comunidad educativa” (Docente n° 43)

4.3.1.1.2.1.3. Cambios en los PSP

Viéndolo como una política pública, los docentes sugieren algunas mejoras de acuerdo con sus necesidades, las cuales permitirían que los PSP les brindarían mayores beneficios en términos de actualización de conocimiento, lo que implicaría para ellos, un crecimiento profesional.

Entre los cambios que más se destacan, se puede encontrar el ampliar esta actividad a todos los docentes, no solo a los que se encuentran en el proceso evaluativo, ya que lo consideran una instancia de aprendizaje y actualización, como se observa en las siguientes citas:

“Buena y esencial, debiese impartirse a todos los docentes sin necesidad de haber recibido una baja calificación en la evaluación.” (Docente n°32)

“Pues la importancia de este curso es fundamental en las prácticas diarias del quehacer docente deberían todos los docentes tener la misma oportunidad, no solo si presentan

dificultades en la evaluación docente sino antes de cada evaluación, ya que la realidad es muy diferente a una evaluación imparcial sin contexto real.” (Docente n°6)

“Es importante y necesario, incluso pienso que son necesarios para todo docente que este en el proceso de evaluación.” (Docente n°14)

“Considero que este perfeccionamiento se debería hacer antes de realizar la 1era evaluación docente, no esperar que el resultado sea básico.” (Docente n°50)

Otro de los aspectos que señalan, es que los temas abordados en los PSP son los lineamientos generales de la pedagogía, por lo que sugieren también se consideren los niveles de enseñanza y contenidos de las especialidades.

“Los PSP no cubren mis necesidades de perfeccionamiento en su totalidad, mi especialización es en educación parvularia y usualmente están enfocados los ejemplos en educación básica por lo que se deben adecuar al nivel.” (Docente n°29)

Los docentes también señalan que los Planes de Superación Profesional deberían contar con una mayor extensión, ya que consideran que es poco el tiempo para poder realizar todas las actividades y poder transferir esto a su evaluación docente.

“Lo encontré muy bueno, siempre podría ser un poco más extenso.” (Docente n°7)

“Si, aún que el tiempo pasó rápido y se necesitaba más tiempo.” (Docente n°10)

“Ojalá que podamos repetirlo y con un tiempo más prolongado para así poder hacer una buena evaluación docente que sea un aporte a la educación.” (Docente n°43)

Por otra parte, proponen que estos planes tengan un proceso de seguimiento, de alguna manera se esboza la idea de fortalecer un desarrollo profesional docente.

“El plan debería sugerir un seguimiento para aquellos que no lograron continuar los 2 años por diferente situación para así lograr apoyar y mejorar sus evaluaciones docentes.” (Docente n°48)

Finalmente, otra de las actividades que les gustaría incluir en estos planes, es el acompañamiento al aula, como se puede observar en las siguientes citas:

“Se podrían realizar observaciones prácticas durante el año.” (Docente n°30)

“La tutora a cargo del perfeccionamiento docente, debería visitar en jornada con los estudiante, para que pueda visualizar el trabajo que realiza en el aula.” (docente n° 5)

4.3.1.1.2.1.4. Opinión de la evaluación docente

Respecto a la evaluación docente, se puede observar en las siguientes citas que sigue generando una situación de disgusto, ya que consideran que el foco debería estar en las capacitaciones y no en la evaluación como tal, para ellos, de acuerdo a lo que señalan, lo importante es actualizar sus prácticas.

“Estos perfeccionamientos deberían ser obligatorios cada 2 o 3 años. No la evaluación docente.” (Docente n° 40)

“Insisto que la evaluación docente no puede ser el foco, sino el mejoramiento de nuestras prácticas sin adormecer la creatividad de los alumnos.” (Docente n° 44)

Por otra parte, se observa a continuación una desinformación frente al proceso de calificación de la evaluación docente, lo que provoca un gran descontento.

“Mis reparos son para el proceso de evaluación docente. Hace tiempo que ya dejó de ser una instancia digna y provechosa para los/as profesores/as. Por ejemplo, no concibo que alguien que nunca ha trabajado en el sistema municipal y, ni siquiera se haya evaluado alguna vez, sea el/la encargado de juzgar o, incluso determinar el trabajo profesional de profesores/as del sistema público. De ahí, ya parte todo mal. Así, uno deja de creer en los procesos porque se supone que cuando partió esta instancia, se exigía que nuestros/as evaluadores/as, al menos supieran más que nosotros/as o, que tuvieran relación con el área o asignatura en la que nos evaluaban. Ahora cualquiera, tiene la propiedad de juzgar o destrozar al resto, aunque no tenga ninguna preparación destacada, trayectoria o formación profesional superior que lo amerite.” (Docente n°1)

4.3.1.2. Jefes técnicos

Tabla 39. Dimensiones para la valoración de los jefes técnicos sobre los PSP, fase 3

Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Manejo de la información	Efectividad de los PSP	Transferencia al Aula	TAA	Aplicación de conocimientos nuevos en sus prácticas pedagógicas habituales.
		Transferencia en aspectos técnico-pedagógicos	TTP	Evidencia de mejoras en sus planificaciones, e instrumentos evaluativos.
	Participación PSP	Resultados de las estadísticas	RES	Resultados del desempeño en la evaluación docente.
		Motivación	MOT	Conocimiento sobre las motivaciones de los docentes en la participación del PSP.
		Aspectos administrativos	ADM	Manejo de información sobre el desarrollo del proceso de las actividades de capacitación.
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Necesidad de Ampliación	NDA	Implica que las actividades se expandan a todos los docentes de la comunidad educativa, duración, formación continua
		Acompañamiento en el Aula	ACA	Incluir actividades de acompañamiento y seguimiento en el aula

Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.2.1. Manejo de la información

Figura 14. Valoración de los jefes técnicos sobre el manejo de la información, fase 3



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.2.1.1. Efectividad de los PSP

4.3.1.2.1.1.1. Transferencia al aula

En cuanto a la transferencia al aula, los jefes técnicos señalan que, si bien han notado cambios, sobre todo en la evaluación, sin embargo, lo atribuyen más bien a la implantación del decreto 67 que a su participación en estas actividades de capacitación. Como se puede observar en las siguientes citas.

“Con relación a este tema, la verdad es que la implementación del decreto 67 ha impulsado que los docentes apliquen diversos tipos de instrumentos, no podría atribuir este cambio a la participación de ellos en los PSP.” (Jefe técnico n° 1)

“Si, en este ámbito si he notado cambios aplican diversos instrumentos para recoger evidencias del proceso. Pero no podría sólo atribuirlo a la participación en los PSP ya que con la implementación del decreto 67 todos lo deben hacer.” (jefe técnico n°2)

“Si, en este ámbito si he notado cambios aplican diversos instrumentos para recoger evidencias del proceso. Pero no podría sólo atribuirlo a la participación en los PSP ya que con la implementación del decreto 67 todos lo deben hacer.” (jefe técnico n°4)

4.3.1.2.1.1.2. Transferencia en aspectos curriculares

Con relación a la transferencia en cuanto a la construcción teórica y metodológica de las prácticas pedagógicas, solo dos de los cuatro jefes técnicos se refieren a este punto y refuerzan la idea de observar cambios principalmente en los relacionando a la variedad de instrumentos de evaluación, sin embargo, reiteran que creen que es por el decreto 67, como se puede observar en la cita siguiente:

“Si, están utilizando mayor variedad de instrumentos de evaluación, además esta acción se ve reforzada por la implementación del decreto 67.” (Jefe técnico n°3)

Destacan además que han visto cambios en la elaboración de los objetivos de clases e indicadores de desempeño, como podemos observar en la siguiente cita.

“En cuanto a la elaboración de los objetivos y la identificación de los indicadores desempeño.” (Jefe técnico n°3)

4.3.1.2.1.2. Participación PSP

4.3.1.2.1.2.1. Resultados de las estadísticas

La participación de los docentes de acuerdo con las estadísticas vistas por los jefes técnicos, favorece el cambio de condición, como señalan las siguientes citas:

“Con relación a los cambios son significativos, pero más bien en la evaluación docente ya que les permite pasar al tramo siguiente en las prácticas mismas no lo he percibido”. (Jefe técnico n°2)

“Sin lugar a duda es relevante ya que la mayoría de los docentes que participan logran superar su condición de básicos o insatisfactorios en el proceso de evaluación siguiente.” (Jefe técnico n°1)

4.3.1.2.1.2.2. Motivación

En lo que respecta a la motivación que presentan los docentes por participar en estos planes, los jefes técnicos no hacen ninguna referencia.

4.3.1.2.1.2.3. Aspectos administrativos

Los Jefe técnicos con relación manejo de información sobre el desarrollo del proceso de las actividades de los PSP, señalan todos, no tener información de lo que hacen como se puede ver en las siguientes citas:

“Desconozco las dimensiones trabajadas en los PSP, por lo que en términos específicos no me puedo pronunciar.” (Jefe técnico n°1)

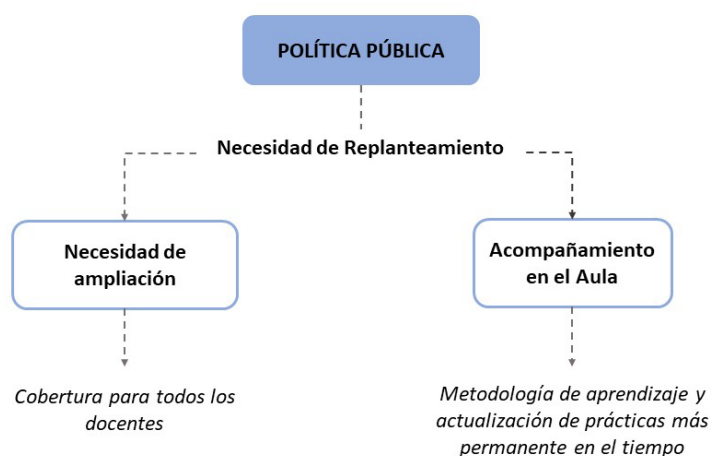
“Realmente no tengo claridad cuáles son los ámbitos que abordaron en los PSP.” (Jefe técnico n°2)

“No tenemos claridad sobre las dimensiones que trabajan en los PSP, como para afirmar sobre su transferencia.” (Jefe técnico n°3)

“No sabemos en qué consisten las dimensiones trabajadas en PSP.” (Jefe técnico n°4)

4.3.1.2.2. Política Pública

Figura 15. *Valoración de los jefes técnicos sobre las políticas públicas, fase 3*



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.2.2.1. Necesidad de replanteamiento

4.3.1.2.2.1.1. Necesidad de ampliación

Con respecto a las propuestas de modificaciones de esta política pública, específicamente, a incluir a todos los docentes en estas actividades, dos de los cuatro jefes técnico hacen referencia a que es importante que todos participen para su desarrollo profesional. Como se puede observar en las siguientes citas:

“Sólo plantear que sería conveniente que todos participaran en estas actividades, como actualización profesional.” (Jefe técnico n° 1)

“Sería conveniente que en estas actividades participaran todos los docentes, la actualización continua es fundamental para todos.” (Jefe técnico n°3)

4.3.1.2.2.1.2. Acompañamiento en el aula

Los jefes técnicos no hacen referencia que exista una necesidad de considerar en estas actividades acompañamiento al aula, esto puede ser porque es una de sus funciones y que no sería muy lógico delegarla a un ente externo.

4.3.1.3 Encargados de evaluación

Tabla 40. Dimensiones para la valoración de los encargados de evaluación sobre los PSP, fase 3

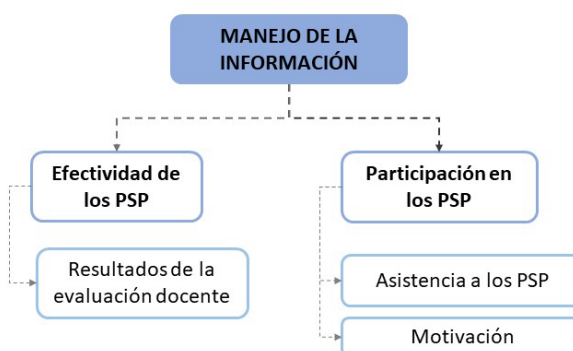
Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Manejo de la Información	Efectividad de los PSP	Resultados de la evaluación docente	RED	Resultados nacionales de la evaluación del desempeño docente.
	Participación PSP	Asistencia a los PSP	AAP	Informes de asistencias entregados por las Asistencias Técnicas educativas (ATE)
		Motivación	MOT	Conocimiento sobre las motivaciones de los docentes en la participación del PSP.
Política Pública	Necesidad Replanteamiento	Limitaciones del PSP	LIM	Aspectos que limitan el desarrollo de una capacitación de calidad

Necesidad de cambios	NDA	Implica considerar las limitaciones de las actividades de capacitación para mejorar los PSP. (aspecto económico y de ampliación)
----------------------	-----	---

Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.3.1. Manejo de la información

Figura 16. *Valoración de los encargados de evaluación sobre el manejo de la información, fase 3*



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.3.1.1. Efectividad de los PSP

4.3.1.3.1.1.1. Resultados de la evaluación docente

Los encargados de la evaluación docente en la subcategoría resultados de la evaluación docente, ven en la participación de los profesores a estos planes, una oportunidad real para ellos de mejorar su condición de básico e insatisfactorio, ya que señalan, que, a través de los años, se ha podido constatar que efectivamente los porcentajes de profesores con bajo rendimiento han disminuido y que esto se debe a la participación en estas actividades de capacitación.

“A través del tiempo fuimos constatando que la participación en los PSP mejoraba su nivel, dado que año a año los grupos de docentes que integraban los PSP eran menos, como referencia los primeros grupos eran de 30 docentes y los últimos de 6 docentes.” (Encargado de evaluación docente n°1)

“Han mejorado los resultados de la evaluación considerablemente.” (Encargado de evaluación docente n°2)

“La mayoría den los/as docentes que participaron de dicha instancia presentan mejoras en sus prácticas y en sus resultados de Evaluación docente.” (Encargado de evaluación docente n°3)

4.3.1.3.1.2. Participación PSP

4.3.1.3.1.2.1. Asistencia a los PSP

Al referirse a la asistencia a los PSP por parte de los profesores, los encargados de la evaluación mencionan que la participación de los docentes, en estas actividades, ha sido alta y que han mejoran su desempeño académico. Como se puede ver en las siguientes citas.

“Mencionar que en esta comuna los PSP han tenido una alta participación.” (Encargado de evaluación docente n°2)

“Los y las docentes que participan en los PSP, efectivamente presentan un mejor desempeño académico, sistematizando de mejor manera los procesos tanto de evaluación y planificación.” (Encargado de evaluación docente n°3)

4.3.1.3.1.2.2. Motivación

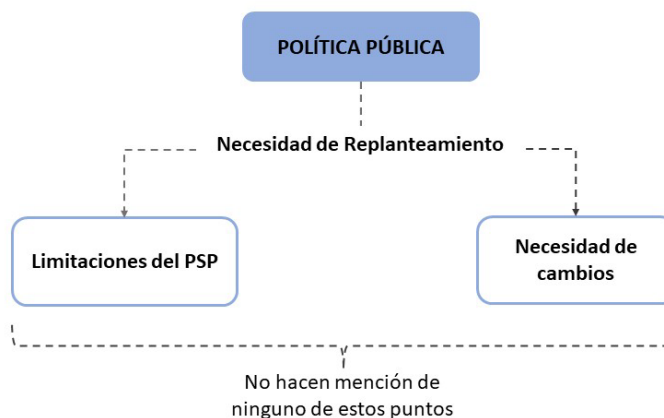
En cuanto a la motivación que los docentes presentan en participar, los encargados de la evaluación señalan, que tiene relación con los temas tratados que son de interés de los docentes y que saben que podrán mejorar su siguiente evaluación docente. así lo manifiestan en las siguientes citas:

“siempre los temas tratados fueron de interés de los docentes.” (Encargado de evaluación docente n°2)

“Las capacitaciones siempre lograron mejorar las prácticas de los docentes y sus evaluaciones.” (Encargado de evaluación docente n° 1)

4.3.1.3.2. Política Pública

Figura 17. Valoración de los encargados sobre la política pública, fase 3.



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.3.2.1. Necesidad de replanteamiento

Con respecto a la subcategoría, necesidad de replanteamiento, donde en la fase dos, los encargados de evaluación docente mencionaban las limitaciones que presentaba el PSP y los cambios que se podrían generar, es importante mencionar que, en esta fase, los encargados no mencionaron estos puntos.

4.3.1.4. Estudiantes

Tabla 41. Dimensiones para la valoración de los estudiantes acerca de la transferencia al aula de los docentes, fase 3

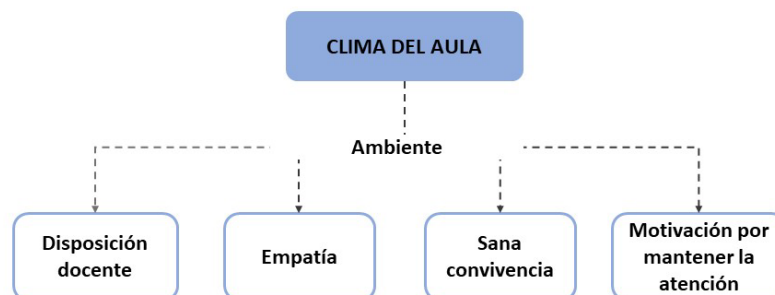
Dimensión	Categoría	Subcategorías	Códigos	Definición
Clima del Aula	Ambiente	Disposición Docente	DDO	Acciones que favorecen situaciones de aprendizaje.

		Empatía	EMP	Ponerse en el lugar del estudiante y en sus necesidades.
		Sana convivencia	SCO	Relaciones que permiten que la clase fluya y se generen aprendizajes significativos.
		Motivación por mantener la atención	MOT	Acciones que motivan la atención en la clase.
Cambios en la construcción del aprendizaje	Estrategias	Metodologías de Enseñanza	LIM	Procedimientos que el docente utiliza para promover el aprendizaje.
		Metodologías de Evaluación	NDA	Procedimientos que el docente utiliza para medir el logro de los aprendizajes.

Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.4.1. Clima del aula

Figura 18. *Valoración de los estudiantes acerca del clima del aula, fase 3*



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.4.1.1. Ambiente

4.3.1.4.1.1.1. Disposición docente

En la subcategoría disposición docente expongo la valoración de los estudiantes respecto a las acciones de sus profesores para que ellos aprendan, destacando la preocupación que ven en ellos porque aprenden, como lo que declaran en las siguientes citas:

“Si porque cuando no entiendo me enseñan de nuevo.” (Estudiante n°24, Establecimiento Educación Básica)

“Si porque cuando no entendemos la profesora nos explica y se nos hace más fácil entender.” (Estudiante n°22, Establecimiento Educación Básica)

“Si porque ellos intentan que aprendamos y no solo hacen pruebas.” (Estudiante n° 43, Establecimiento Educación Básica)

“Interactúan con nosotros y piden nuestra participación, hablan con nosotros y nos motivan a seguir” (Estudiante n° 1, Establecimiento Educación Media)

“Si ahora es como más investigativo más trabajos así.” (Estudiante n°34, Establecimiento Educación Media)

4.3.1.4.1.1.2. Empatía

Con respecto a la subcategoría empatía, presento la valoración que los estudiantes manifiestan frente a como los docentes los consideran en el proceso de aprendizaje destacando tener en cuenta sus intereses, necesidades incluso adaptarse muchas veces a lo que ellos quieran o necesiten. Como se ve en las siguientes citas:

“Yo pienso que si en algunos casos porque como que ellos se adaptan a nosotros.” (Estudiante n° 32, Establecimiento Educación Media)

“Si, porque nos ayudan a nuestra vida y a esforzarnos más.” (Estudiante n°25, Establecimiento Educación Básica)

“Si, porque los profesores y profesoras interactúan más con los alumnos.” (Estudiante n°40, Establecimiento Educación Básica)

Además, observan la preocupación de sus profesores por darse el tiempo de atender situaciones especiales, como se observa en a la siguiente cita:

“Si como que se dan el tiempo para tratar casos especiales.” (Estudiante n° 33, Establecimiento Educación Media)

4.3.1.4.1.1.3. Sana convivencia

Los estudiantes en cuanto a la subcategoría sana convivencia, tiene una valoración de ella centrada solamente en el comportamiento disciplinar de sus pares, considerando en forma mínima la intervención del docente en el aula. Como es posible observar en las siguientes citas:

“El ambiente depende más de los compañeros que de profesores.” (Estudiante n° 6, Establecimiento Educación Media)

“No porque hacen mucho ruido la tía los hace callar se callan, pero después hacen ruido de nuevo y no logramos escuchar.” (Estudiante n°13, Establecimiento Educación Básica)

“Si porque se controlan un poco más, pero a veces igual se portan mal.” (Estudiante n°46, Establecimiento Educación Básica)

Es posible destacar la importancia que le dan a buen compartimento para su aprendizaje como se observa en la siguiente cita:

“Si porque hay mucho más silencio y así se pueden entender mejor las clases.” (Estudiante n°22, Establecimiento Educación Básica)

4.3.1.4.1.1.4. Motivación por mantener la atención

En cuanto a la subcategoría motivación por mantener la atención, la valoración que tiene los estudiantes es que los docentes realizan acciones para lograr mantener la atención

de sus estudiantes y que se genere interacción en el aula. Como se ve reflejado en las siguientes citas:

“Interactúan con nosotros y piden nuestra participación, hablan con nosotros y nos motivan a seguir.” (Estudiante n° 1, Establecimiento Educación Media)

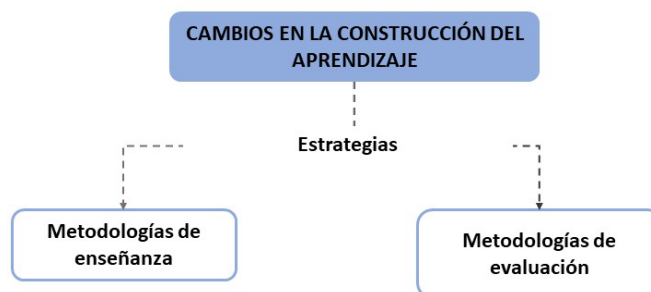
“Más interacción con los estudiantes.” (Estudiante n° 6, Establecimiento Educación Media)

“Si, son más dinámicas y todos opinamos.” (Estudiante n° 7, Establecimiento Educación Media)

“Si: nos reímos hablamos y nos divertimos.” (Estudiante n°12, Establecimiento Educación Básica)

4.3.1.4.2. Cambios en la construcción del aprendizaje

Figura 19. *Cambios en la construcción del aprendizaje, estudiantes*



Fuente: *Elaboración propia*

4.3.1.4.2.1. Estrategias

4.3.1.4.2.1.1. Metodologías de enseñanza

Con relación a la subcategoría metodologías de enseñanza la valoración que tiene un grupo de estudiantes de enseñanza media principalmente es que no se han generado cambios en sus clases, como se puede observar en las siguientes citas:

“No, los profesores no han presentado cambios en sus clases, siguen con sus métodos y actitudes.” (Estudiante n° 1, Establecimiento Educación Media)

“No he notado cambio siguen enseñando igual que siempre.” (Estudiante n° 2, Establecimiento Educación Media)

“La verdad no he notado tantos cambios porque las clases siguen siendo siempre de la misma manera.” (Estudiante n° 3, Establecimiento Educación Media)

Sin embargo, hay otro grupo de enseñanza básica que tiene una valoración distinta, y si consideran que sus profesores han presentado cambios en sus prácticas pedagógicas.

“Si: mi tía Cata nos muestra distintas formas de trabajar” (Estudiante n°12, Establecimiento Educación Básica)

“Si porque hacemos mas experimentos.” (Estudiante n°27, Establecimiento Educación Básica)

4.3.1.4.2.1.2. Metodologías de evaluación

Con respecto a la subcategoría metodologías de evaluación que considera la valoración que tiene los estudiantes frente a los procedimientos que los docentes utiliza para medir el logro de los aprendizajes ocurre algo similar a la subcategoría metodologías de enseñanza, hay un grupo de estudiantes que no ha notado cambio:

“No he notado cambios.” (Estudiante n° 2, Establecimiento Educación Media)

“No todas son iguales.” (Estudiante n°16, Establecimiento Educación Básica)

Sin embargo, otro grupo, expone haber visto cambios significativos para ellos, como podemos ver en las siguientes citas:

“Si, ahora las evaluaciones son más guías y trabajos por lo que es menos complicado.” (Estudiante n° 6, Establecimiento Educación Media)

“Si, han sido más entretenidas últimamente, las disertaciones fueron entretenidas y también la de crear una página, le dieron un enfoque distinto.” (Estudiante n° 36, Establecimiento Educación Media)

“Si, ahora por lo general hace más trabajos con notas en equipo.” (Estudiante n° 34, Establecimiento Educación Media)

4.4. Análisis general y discusión

El análisis cuantitativo proporcionó una descripción general de los planes de superación profesional en la provincia en estudio. Con relación a la modalidad de trabajo las actividades principalmente, de acuerdo con lo declarado por los docentes, han sido semipresenciales. Sin embargo, los últimos dos años de la fase uno, entre los años 2012 al 2016, la comuna A, correspondiente a la zona urbana trabajó en modalidad presencial. Con relación a la fase 3, entre los años 2019 al 2021, las actividades por la pandemia Covid-19 fueron a distancia.

En cuanto a los recursos recibidos en la fase 1 (2012-2016), se destacan, principalmente los módulos de estudio, apuntes y presentaciones. Además, de acuerdo con las disposiciones legales regidas por la ley 19.961 (2004) el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica organismo controlador y coordinador debe facilitarles material de estudio complementario.

El decreto 192 (2004) establece la obligatoriedad de convocar a los docentes básicos e insatisfactorios a participar en las actividades de los Planes de Superación Profesional, pero en él, no se especifica que sea obligatoria su asistencia. Por esta razón, tal como declaran los docentes, la convocatoria es voluntaria, durante todas las fases del estudio.

Por otra parte, el CPEIP dentro de sus disposiciones, como organismo coordinador, les solicita a los encargados de la evaluación docente justificar las inasistencias de los

docentes convocados, por lo que, como señalaron los docentes en las entrevistas en la fase 2 y 3, les solicitaban una carta de renuncia a su beneficio. Esto se puede evidenciar en los bajos porcentajes de asistencia, que si bien, han ido aumentando en el transcurso de los años, como señala el Ministerio de Educación (2019) en el informe final de evaluación. Por otra parte, se puede atribuir, como señala Manzi et al. (2011) a que la ley no establece ninguna consecuencia negativa a corto plazo con la no asistencia, o bien les dan a estas actividades una connotación negativa al no valorarlas como una oportunidad para su desarrollo profesional, por el contrario, lo ven como algo negativo producto del rendimiento deficiente en su evaluación docente. La tasa de inasistencia durante la fase 1 del periodo en estudio es de aproximadamente el 30%.

En virtud de esta situación, a lo largo del primer periodo en estudio (2012-2016), los docentes expresaron una sensación que podría equipararse a un sentimiento de castigo, lo que, disminuyó en el segundo periodo (2019-2021). En ambos casos, esta valoración tiene como trasfondo el uso de las capacitaciones como un medio para mejorar su rendimiento en la próxima evaluación docente. Sin embargo, resulta importante señalar que la atención en ambos periodos se centró mayormente en el cambio de condición que en el desarrollo profesional.

En vista de esto, el carácter utilitario también tiene implicancias en la transferencia de conocimientos y habilidades al aula. Como existe un énfasis en el cambio de condición, lo aprendido durante estas capacitaciones no se integra de manera efectiva, por lo que no hay una transferencia adecuada a sus prácticas diarias. Por lo que, esta situación destaca, la necesidad de reflexionar sobre los métodos de desarrollo profesional y su alineación con el mejoramiento real de la enseñanza. Lo anteriormente expuesto, puede asociarse a lo que plantea Rivas (2005) relacionado con la necesidad de que los perfeccionamientos o capacitaciones sean actos conscientes, deliberados e intencionados, motivadores y sobre todo agradables. Ya que, esta es la única forma de que se cambie el trasfondo y se genere una transferencia adecuada.

Por esto mismo, a lo largo del primer periodo, los docentes hacen mención de que tienen una sensación de castigo, la cual, disminuye en el segundo periodo. En ambos casos, se utiliza para obtener un mejor desempeño en su próxima evaluación docente, pero

enfocados en el cambio de condición, y no en el desarrollo profesional. Esto destaca el carácter utilitario que le otorgan los docentes a estas actividades, por lo mismo, lo que aprenden, no se transfiere al aula.

Los Planes de Superación Profesional tienen una duración de 20 a 30 horas, los cursos presenciales no duran más de 20 horas. Situación que no permite realmente abordar y subsanar las necesidades de capacitación de los docentes. De acuerdo con lo que exponen a lo largo de la investigación, en las tres f destacan como actividad muy importante el acompañamiento al aula, actividades imposibles de realizar considerando talleres o cursos con las cantidades de horas expuestas. Además, hay que considerar que es un grupo de personas, no una tutoría personalizada, por lo que el acompañamiento al aula se ve imposible, esto hace que el docente sienta que se descontextualiza su evaluación y como señala Escudero (2010) “la enseñanza no es solo una actividad pensada, sino también situada y vivida” (p. 208), por tanto, es conveniente considerar para los perfeccionamientos, la contextualización del trabajo y la duración de los talleres, como señala Ávalos (2007) es la duración de las actividades, lo que condiciona la oportunidad para aprender. Por otra parte, la frecuencia es muy importante, ya que cuando los procesos son demasiado distantes, se genera una desmotivación y se va perdiendo el interés, en este caso la frecuencia que predomina es mensual, lo que, también considerando la curva del conocimiento, si la información no se ejercita, no se retiene.

Por esto mismo, respecto a las evaluaciones, las capacitaciones están enfocadas más que en la calificación, en el proceso de aprendizaje de los docentes, en darle las herramientas para mejorar sus competencias profesionales y desarrollar sus habilidades. Siendo el tipo de evaluación utilizado, formativa y sumativa, considerando esta última como algo poco apropiado para este tipo de actividades, con mayor razón aun que las políticas nacionales están fortaleciendo las evaluaciones formativas. Respecto al impacto de la retroalimentación, los docentes la consideran esclarecedora, ahora bien, desde el carácter utilitario que valoran estos programas.

Con relación a los ámbitos menos logrados en la evaluación docente, según lo expresado por los profesores, están relacionados con la evaluación de los aprendizajes, la interacción pedagógica y la reflexión crítica de su propia práctica. Coincidiendo con los

informes del Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre los resultados de la evaluación docente a nivel nacional durante el periodo en estudio (2012-2016), se observa que las mismas necesidades pedagógicas persisten tanto en esta provincia como a nivel nacional.

Destacando aspectos sobre la valoración de los docentes sobre la ejecución de los planes de superación profesional en la fase 1, para una mejor comprensión, consideré dos líneas de análisis: la satisfacción de los docentes respecto a las actividades de los PSP y la transferencia de lo aprendido.

En cuanto a la primera, los docentes, en general, la valoran de forma positiva, destacando la calidad de los relatores en dos de las tres comunas.

Como señala Franco J (2021):

“...establecer al docente como uno de los factores de calidad en el proceso de capacitación y formación; no el único, obviamente, pero sí condición básica que determina la ruta de aprendizaje...”

Por lo que es de suma importancia la valoración positiva que se tiene sobre los relatores, ya que esto les permite ahondar de mejor forma su aprendizaje.

Respecto a la gestión del aula, es decir, todas las actividades realizadas durante el desarrollo del curso, aproximadamente entre el 70% y el 80% de los docentes consideran que les permitieron superar sus debilidades.

Con relación a la transferencia de lo aprendido, lo analicé considerando dos subcategorías, la transferencia al aula y estudiantes. Con relación a la primera, aproximadamente el 60% de los docentes considera que existe una débil transferencia de los aspectos revisados en los cursos a sus prácticas habituales (Fase 1). Sin embargo, valoran con relación a la subcategoría estudiantes, con alrededor de un 70%, en una mejora en sus resultados de aprendizaje posterior al perfeccionamiento. Se puede ver una contradicción, ya que los docentes plantean en su mayoría que lo aprendido en los PSP no se está transfiriendo al aula o se hace en forma débil, pero si ven una mejora en el aprendizaje de sus estudiantes. Esta situación no se condice con el objetivo del decreto 192 que menciona:

Que, el sistema de evaluación previsto en la ley pretende fortalecer la profesión docente, favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y la superación de las debilidades de los docentes, con el fin de lograr mejores aprendizajes de sus alumnos y alumnas, para lo cual se establece la creación de planes de superación profesional que beneficiarán a los docentes que resulten evaluados con desempeño básico e insatisfactorio (Decreto 192, 2004).

Es relevante mencionar, que una de las principales preocupaciones, y motivaciones, como mencioné anteriormente es el cambio de condición, esto se debe a que de acuerdo con el artículo 10 del decreto 192 del 11 de junio 2005:

En el caso de que un docente resulte evaluado con desempeño insatisfactorio deberá someterse a una nueva evaluación al año siguiente de aquel de las evidencias que dieron lugar a la condición de insatisfactorio. Si en una segunda evaluación el resultado es nuevamente insatisfactorio, el docente dejará la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su plan de superación profesional con un docente tutor, debiendo el empleador asumir el gasto que representa el remplazo del docente en el aula y será sometido a una tercera evaluación anual consecutiva, de mantener el desempeño insatisfactorio dejará de pertenecer a la dotación docente (Decreto 192, 2004).

Las condiciones que plantea el artículo anteriormente mencionado fueron modificadas con la ley 20.501 que indica mayores sanciones respecto a los resultados de la evaluación docente, lo que con mayor razón provoca una sensación de castigo en los docentes como manifestaron a lo largo de la fase 2.

Cada vez que un profesional de la educación resulte evaluado con desempeño insatisfactorio, deberá ser sometido al año siguiente a una nueva evaluación,

pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su plan de superación profesional, debiendo el empleador asumir el gasto que representa el reemplazo del docente en aula. Si el desempeño en el nivel insatisfactorio se mantuviera en la segunda evaluación consecutiva, el profesional de la educación dejará de pertenecer a la dotación docente. Los profesionales de la educación que resulten evaluados con desempeño básico deberán evaluarse al año subsiguiente, pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso para trabajar durante el año en su plan de superación profesional, debiendo el empleador asumir el gasto que representa el reemplazo del docente en aula. En caso de que resulten calificados con desempeño básico en tres evaluaciones consecutivas o en forma alternada con desempeño básico o insatisfactorio durante tres evaluaciones consecutivas, dejará de pertenecer a la dotación docente (Ley 20.501, 2011).

Al profundizar el punto anterior, en la fase 2 es posible destacar que los docentes señalan que la principal motivación es desde una perspectiva utilitaria, para poder cambiar de condición en su siguiente evaluación docente. Esto lleva a que los docentes no generen un cambio notorio y sostenido en el tiempo respecto a su quehacer en el aula.

Posteriormente, junto con la publicación de la ley de la carrera docente (poner número) y la pandemia Sars-CoV-2, se puede observar un cambio en la motivación por participar en los PSP. Ya que no solo les permitía cambiar de condición, si no que, además, subir de tramos en la carrera docente, lo que les implica un aumento en sus remuneraciones. Es posible mencionar incluso que se permitió la asistencia de voluntarios, lo que se evidencia en el cambio que se generó en las plataformas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo a cargo del proceso de evaluación docente.

Respecto a la política pública, en la Fase 2, los docentes perciben, que si bien, los Planes de Superación Profesional son un aporte, deberían realizarse con anterioridad a la evaluación, en un periodo del año que no exista mayor sobrecarga de trabajo, y la participación a ellos debería ser de todos los docentes, no solo de los que en sus evaluaciones obtienen un mal resultado, ya que esto permitiría enfrentar el proceso con mayor seguridad. Se sigue destacando el carácter utilitario que ellos perciben de esta política, por lo que, en ese entonces, ya consideraban que se debía modificar.

Después de la promulgación de la ley de la carrera docente y de la pandemia, las evaluaciones dejaron de ser obligatorias en este periodo, por lo que, durante la fase 3 no se mencionó el carácter punitivo, con relación a la participación a estas actividades. Siendo percibidas como una oportunidad de mejorar sus prácticas, adquirir nuevos contenidos y superar los errores cometidos anteriormente, enfrentando con mayor seguridad la evaluación docente. Reafirmando nuevamente el carácter utilitario de esta política pública.

Entre las sugerencias de los docentes, se puede destacar la necesidad que plantean de recibir acompañamiento al aula, lo que implicaría un cambio del enfoque de la evaluación docente y en los PSP, desde lo teórico a lo práctico.

Respondiendo al objetivo número 4, en la valoración que exponen los jefes técnicos sobre los PSP mencionan que poseen escaso conocimiento acerca del proceso, la participación de los docentes y las actividades que se realizan, por lo que ven mayormente la transferencia de estos en la preparación de la enseñanza y los instrumentos de evaluación, sin embargo, una vez que cambian de condición, vuelven a sus prácticas habituales. En la fase 3, reiteran la desinformación que poseen, pero señalan que es probable que estos cambios se deban a la promulgación del decreto 67 del 2018, ya que los principales cambios que ellos observan tienen relación con la evaluación de los aprendizajes, uno de los ámbitos más deficientes de la evaluación docente y la mayor preocupación a nivel nacional. El decreto 67 norma aspectos sobre la evaluación del aprendizaje, dando mayor relevancia a la evaluación formativa, utilizar variedad de instrumentos que permitan recoger evidencias reales de los procesos de enseñanza aprendizaje que desarrollen con sus estudiantes y apoyar las necesidades educativas, evitando al máximo las repitencias.

En ambas fases, los jefes técnicos valoran la motivación de la participación de los docentes en las actividades de los PSP con un fin utilitario, ya que les permite cambiar de condición, situación que en la fase 3, se explicaría aún más, con la promulgación de la ley de la carrera docente.

Respecto a la política pública, en ambas fases mencionan que consideran que se debe ampliar a todo el cuerpo docente e incluso considerar actividades de acompañamiento al aula, situación que demuestra la poca información que poseen de estos procesos, ya que, tanto los Planes de Superación Profesional, como la evaluación docente, están enfocados en la teoría de la pedagogía, y no en la práctica.

Respecto a la valoración de los encargados de evaluación docente exponen que tienen conocimiento de los resultados de los PSP a través de las estadísticas de los resultados de la evaluación docente, en ambas fases mencionan que la mayoría de los docentes que participan en estas actividades cambian de condición, por lo que tiene una valoración positiva para ellos, pero manteniendo siempre un carácter utilitario. Además, reiterando lo mencionado por los jefes técnicos en la fase 3, también asocian la motivación por participar en los PSP a la ley de la carrera docente.

Por otra parte, en la fase 2 mencionan las limitaciones económicas de la política pública, situación que impide generar acciones de mayor calidad.

Los estudiantes con relación a los posibles cambios observados en las prácticas de sus profesores, si bien señalan situaciones de mejora en sus prácticas, no mencionan cambios significativos o situaciones que se pudiesen atribuir a la participación de los docentes en los Planes de Superación Profesional.

4.5 Conclusiones

Finalmente se puede concluir que los Planes de Superación Profesional son actividades voluntarias, semipresenciales, de corta duración y que atienden directamente las necesidades detectadas en la evaluación docente de los profesores con evaluaciones deficientes.

Durante el periodo 2012 al 2016, los ámbitos más bajos de la evaluación docente fueron principalmente la evaluación de los aprendizajes, la interacción pedagógica y la reflexión crítica de su propia práctica, manteniéndose las mismas necesidades de perfeccionamiento en el siguiente periodo estudiado.

Con relación a la ejecución, los docentes valoran en forma positiva las actividades y su participación en los Planes de Superación Profesional, considerándolo como una oportunidad para mejorar su próxima evaluación docente, situación que se mantiene en el segundo periodo estudiado. Los planes desde este punto de vista son considerados como efectivos, sin embargo, en cuanto a la transferencia que realizan a sus prácticas pedagógicas, solo es posible corroborarlas en la mejora de sus planificaciones e instrumentos de evaluación, situaciones que se repiten en ambas fases, por lo que no se logra el objetivo de la política pública, ya que la valoración del nivel reflexivo y de transferencia al aula esperado fue negativo, porque no hubo cambios positivos comprobables.

Los jefes técnicos en ambos periodos de estudio evidencian no tener conocimiento del proceso y de las actividades de los Planes de Superación Profesional, como tampoco de los factores que motivan a los docentes en su participación, suponen que se debe a la necesidad de cambiar de condición en su próxima evaluación docente. En cuanto a la transferencia que los docentes realizan, no pueden afirmar que los cambios observados se deban a su participación en estas actividades.

Para los encargados de evaluación docente, los PSP son efectivos ya que, los docentes logran mejorar su condición de básico e insatisfactorio con su participación. Sin embargo, no tienen información concreta sobre si existe transferencia o no a sus prácticas pedagógicas, ya que no lo mencionan.

Los estudiantes en ambas fases no perciben cambios significativos ni atribuibles a la participación de sus profesores en estas actividades de capacitación.

Los ámbitos con resultados más bajos en la evaluación docente se han mantenido en el tiempo, la participación en los PSP no ha cambiado esta situación, a pesar de que los docentes cambian de condición.

Los planes de superación profesional en general son valorados por los docentes, jefes técnicos y encargados de la evaluación como una política que requiere cambios para ser efectiva ya que como están planteados solo se destaca su valor utilitario por lo que no dan cumplimiento al objetivo de la política pública, que es mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Todos concuerdan en ambas fases de la investigación, que debe ser extensivo a todos los docentes y considerar como actividad, el acompañamiento al aula.

Con relación al cambio en la política pública, se produce una dualidad de instancias de evaluación ya que los docentes del sistema municipal a partir del 2016 deben ingresar a la carrera docente y para ser encasillado en uno de los tramos, se consideran los resultados del portafolio que entregan para la evaluación docente, por lo que toma mayor valor la asistencia a los planes de superación profesional, incluso se autorizan los voluntarios. Sin embargo, la motivación sigue siendo la misma, mejorar el resultado de su evaluación.

Capítulo V: Fortalezas, limitaciones y propuestas

5.1. Aportes del estudio

El principal aporte del estudio es que permite confirmar que las actividades de capacitación o actualización profesional deben realizarse desde la responsabilidad profesional que ello implica, de otro modo no llegan al aula.

Por otra parte, reconocer desde la valoración de los propios implicados, al acompañamiento al aula como una de las principales actividades de apoyo que permiten el desarrollo profesional docente.

Comprobar que, desde la valoración de los implicados, la evaluación docente no es una buena política si no considera el contexto del que se evalúa.

Confirmar una vez más la utilidad de desarrollar investigaciones con enfoques mixtos.

5.2. Limitaciones y alcance del estudio

Dentro de las primeras limitaciones que se me presentaron fue la poca cantidad de información previa disponible sobre los Planes de Superación Profesional y la evaluación docente en Chile. La falta de literatura existente hizo necesario realizar un análisis más exhaustivo y extenso de la información disponible.

Al realizar la recolección de datos, me enfrenté a complicaciones al intentar obtener la información necesaria para este estudio, debido a que la colaboración fue limitada, los docentes no respondían el cuestionario con la escala de Likert entregada, lo que implicó una gran inversión de tiempo, ralentizando el proceso de investigación. Otro aspecto importante

de mencionar fue el hecho de que no logre llevar a cabo las entrevistas directas con los niños, por lo que tuve que adaptar el instrumento de investigación.

Las restricciones impuestas por la pandemia de Sars-Cov2 limitaron la recolección de información para la fase 3, implementando cuestionarios basados en las entrevistas de la fase anterior.

Dentro de las limitaciones, a lo largo del estudio, surgieron una serie de inconvenientes tanto personales como externos que lo ralentizaron. Dentro de estas se encuentra la carga de trabajo, la pandemia y problemas de salud.

5.3. Investigaciones futuras

En cuanto a las líneas de investigación que se podrían abrir desde los resultados de este estudio propongo:

- Indagar sobre el impacto que tienen los resultados de una evaluación del desempeño en el profesional de la educación y su entorno.
- Determinar las causas de la resistencia frente a la evaluación del desempeño docente.
- Indagar sobre los motivos por los cuales los docentes, si bien participan en las capacitaciones, en general no las transfieren al aula.

Referencias

Álvarez, V. y Rodríguez, J. (2000). La autoevaluación de la docencia como estrategia de perfeccionamiento docente. *Revista de enseñanza universitaria*, 16,7-20.

Antúnez, S. e Imbernón, F. (Eds.). (2009). *La formación permanente de docentes en la región centroamericana y República Dominicana: análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. (6ª ed.). Episteme.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99

Barrea, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 50(1), 31-60.

Bozzo, M., Candela, F., Llop, J., Marba, T. y Torras, M. (1988). Hacia un curso de perfeccionamiento docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (2), 143-147.

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, (7),79-112.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Lom.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente: marco para la buena enseñanza*. Ministerio de Educación.

Cortés, F., Taut, S., Santelices, M. V., y Lagos, M. J. (2011). Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile: fortalezas y debilidades a la luz de la evidencia internacional. https://www.sociedadpoliticaspUBLICAS.cl/archivos/BLOQUE1/Educacion_superior_y_Educacion_Continua/Mejorando_el_desempeno_docente_a_traves_de_la_formacion_profesional_continua_obligatoria.pdf

Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación*. PREAL.

Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D. y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Decreto 239 de 2016 [Ministerio de Educación]. Reglamenta los requisitos de acreditación para carreras y programas regulares de pedagogía, establecidos por el artículo 27 BIS de la ley N° 352, de 2012, del ministerio de educación. 23 de agosto de 2016.

Decreto 192 de 2004 [Ministerio de Educación]. Aprueba reglamento sobre evaluación docente. 30 de agosto de 2004.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167.

Driessnack, M., Sousa, V. y Mendes, I. (2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes para la enfermería: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 15(5), 1046-1049. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000500025>

Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2),738-752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>

Escudero, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 201-221.

Escudero, J. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20.

Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>

Fresno, C. (2019). *Metodología de la investigación: así de fácil*. El Cid Editor.

Gajardo, L., González, D. y Gajardo L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556.

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*, 11.0 update. (4ª ed.). Pearson.

Guerra, P. y Plaza, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability?. *Reflexión e investigación educativa*, 3(2), 123-137. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i2.4909>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (1998). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33(7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>

Ley 19.961 de 2004. Sobre evaluación docente. 9 de agosto de 2004. D.O. No. 37.936.

Ley 20.501 de 2011. Calidad y equidad de la educación. 26 de febrero de 2011. D.O. No. 39.896.

Ley 20.903 de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016. D.O. No. 41.421.

Ley. 21.272 de 2020. Suspende la realización de la evaluación docente, por el año 2020, debido a la pandemia mundial del covid-19. 30 de septiembre de 2020. D.O. No. 42.774.

Ley 21.373 de 2021. Suspende la realización de la evaluación docente, por el año 2021, debido a la pandemia mundial del covid-19. 21 de septiembre de 2021. D.O. No. 43.065.

Linares, A., Zúñiga, G. y Lozano, D. (2012). La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 245-261.

Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Ediciones UC.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1) 1-25.

Marcelo, C., Mayor, C. y Murillo, P. (2009). Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 3-5.

Marcelo, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Editorial Davinci.

Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai* 12(6), 123-134.

Ministerio de educación. (2019). Informe final de evaluación: Evaluación programas gubernamentales. <https://hdl.handle.net/11626/17099>

Obez, R., Avalos, L., Steier, M. y Balbi, M. (2018). Técnicas mixtas de recolección de datos en la investigación cualitativa: proceso de construcción de las prácticas evaluativas de los profesores expertos en la UNNE. *Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 587-596.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe final: foro mundial sobre la educación*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC.

Oros, L., Menghi, M., Richaud, M. y Ghiglione, M. (2015). Educar en medios socialmente vulnerables: El valor de la capacitación docente. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (18), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.2626>

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>

Resolución exenta 11.025 de 2004 [Ministerio de Educación]. Aprueba marco para la buena enseñanza. 19 de agosto de 2004.

Resolución exenta 1.328 de 2021[Ministerio de Educación]. Fijase el valor a pagar por docente por aplicación de Planes de Superación Profesional año 2021, en virtud de lo dispuesto en el artículo 50 del Decreto Supremo n° 192, de 2004, del Ministerio de Educación. 26 de febrero de 2021.

Rivas, P. (2005). Actualización y perfeccionamiento de docentes en servicio. *Educere*, 9(28), 103-106.

Robalino, M., Körner, A. y Murillo, F. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. (2ª ed.). OREALC.

Roman, M y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.

Saravia, L. y López de Castilla, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 75-91. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.2.005>

Tamayo, M. (2021). *El proceso de la investigación científica*. (5ª ed.). Limusa.

Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, M., Jiménez, D. y Manzi, J. (2016). Teacher performance and student learning: linking evidence from two national assessment programmes. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*, 23(1), 53-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.961406>

TEDx Talks. (5 de noviembre de 2010). Juan Carlos Tedesco- Educación para una sociedad más justa [Video]. Youtube.https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU&ab_channel=TEDxTalks

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.

Tejada, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, (354), 341-342.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL.

Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.

Torres, A., Badillo, M. y Valentin, N. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145.

Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140.

Vaillant, D. (2016). Desarrollo profesional, evaluación y políticas docentes en Latinoamérica. *Revista la educación en Latinoamérica*, (4), 16-20.

Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿Un problema de concepto y praxis? Revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). CISMA. *Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(1),1-25.