



# ASOCIACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LA POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL: VISIONES DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL DE VALPARAÍSO

ASSOCIATION BETWEEN TEACHER EVALUATION AND PUBLIC POLICY ON PROFESSIONAL DEVELOPMENT: VISIONS OF TEACHERS OF SECONDARY TECHNICAL-PROFESSIONAL EDUCATION IN VALPARAÍSO

Juan Carlos Bravo Lepe (\*)

Instituto Técnico Profesional Marítimo Valparaíso  
Chile

## Resumen

El estudio tuvo como propósito determinar los elementos distintivos de las visiones de los/as profesores/as en torno a la política pública sobre Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) en relación a la Evaluación Docente en Chile (Ley 19.961). A partir de una muestra de docentes de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de Valparaíso, se recoge información sobre dimensiones y categorías preestablecidas a través de encuestas y entrevistas, para realizar con los datos un análisis de lo planteado por los/as participantes. Los resultados exponen miradas multivariadas, relacionadas con una visión positiva que tienen los/as docentes en torno al trabajo colaborativo y conceptualización pedagógica que genera la Evaluación Docente, como también con el bajo impacto que tiene el proceso evaluativo en la práctica de aula.

**Palabras clave:** Docencia, formación de docentes, evaluación docente, competencias del docente, desarrollo profesional docente.

## Abstract

The study establishes the distinctive elements of teachers' views on the relationship between the Teacher Evaluation that has been carried out since 2004 in Chile (Law 19.961, 2005) and the public policy around the "New Professional Teaching Career" enacted in 2016 (Law 20.903, 2016).

The problem was studied by means of pre-established dimensions and categories, which grouped together the distinctive elements of the vision of teachers of the Technical-Professional Secondary Education (from now on EMT) in the city of Valparaíso, whom started to be evaluated since 2017.

The reasons that led to the study of teachers' visions are related to the impact that a national evaluation process has on the professional, occupational, economic and personal training of teachers. Based on the above, the question that guided the publication is the following: What are the distinctive elements of the visions of the evaluated teachers of TVET in the municipality of Valparaíso about the association between teacher evaluation and public policy on professional development?

The distinctive elements of both positive and negative views of teachers regarding the association between teacher evaluation and the PDD are presented below.

As for the negative views, it is observed that the Teacher Evaluation process has not had a strong impact on teacher training.

(\*) Autor para correspondencia:

Juan Carlos Bravo Lepe  
Instituto Técnico Profesional Marítimo  
Valparaíso

Levarte 159, Cerro Playa Ancha, Valparaíso

Correo electrónico: [jcbravo@imaritimo.cl](mailto:jcbravo@imaritimo.cl)

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 25.09.2021

ACEPTADO: 07.09.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1282

ASOCIACIÓN ENTRE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y LA POLÍTICA PÚBLICA SOBRE EL DESARROLLO PROFESIONAL: VISIONES DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL DE VALPARAÍSO

---

In this sense, the teaching staff establishes a low effect of the evaluation process on their training. The system has not had enough impact to support the implementation of the Teaching Evaluation, which would be presented as a summative, linear, and ascending evaluative process, which gives a score and allows, in the case of a high percentage of achievement. If high achievement is not met, there is a risk of being excluded from the system, and all that this entails.

Among the positive views, a first distinctive element corresponds to the deepening of curricular norms, such as the Framework for Good Teaching, or the laws on Teacher Evaluation (Law 19.961) or the Teaching Career (Law 20.903), since through the course of the evaluation, teachers must study the norms in order to develop the different areas of the portfolio, as is the case of modules.

A second positive element concerns terminology, which is related to the concepts to be used in each of the modules and products. In this case, the professors make it known that concepts such as learning objectives, metacognition, teaching methodologies and feedback are constantly used.

A third distinctive element is that there is an impact on the possibility of reflecting theoretically on educational practices, and there is a certain methodology and systematization of the work.

**Keywords:** Teaching, teacher training, teacher evaluation, teacher competencias, teacher professional development.

## 1. Introducción

El estudio establece los elementos distintivos de las visiones del profesorado, sobre la relación que se da entre la Evaluación Docente que se lleva cabo desde el año 2004 en Chile (Ley 19.961, 2005) y la política pública en torno a la Nueva Carrera Profesional Docente promulgada el 2016 (Ley 20.903, 2016).

La problemática se estudió mediante dimensiones y categorías preestablecidas, las que agruparon los elementos distintivos de la visión de los/as profesores/as de la Educación Media Técnico-Profesional (desde ahora EMTP) de la ciudad de Valparaíso, quienes comenzaron a ser evaluados desde el año 2017.

Los motivos que llevaron a estudiar las visiones docentes se relacionan con el impacto que tiene un proceso de evaluación nacional en la formación profesional, laboral, económica y personal de los/as docentes (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019; Sánchez & SAGRARIO, 2015). En base a lo expuesto, la pregunta que orientó la publicación es: ¿Cuáles son los elementos distintivos de las visiones de los/as profesores/as evaluados/as de la EMTP de la comuna de Valparaíso sobre la asociación entre la Evaluación Docente y la política pública sobre Desarrollo Profesional?

El estudio se posiciona desde un paradigma cualitativo (Alvarez-Gayou, 2003). Los participantes de la investigación son profesores evaluados de la EMTP de la comuna de Valparaíso. La unidad de análisis está compuesta por tres dimensiones preestablecidas, relacionadas con el saber, ser y hacer docente (Tobón, 2006). Las técnicas de recogida de información son una entrevista en profundidad (Blasco & Otero, 2008; Kvale, 2011) con guion de preguntas, y una encuesta (Blanco, 2015) con cuestionario de preguntas cerradas con escala de apreciación. El análisis de la información se lleva a cabo mediante una matriz en la que se presentan las opiniones de los/as docentes en torno a las visiones positivas y negativas, acerca de la asociación entre Desarrollo Profesional y Evaluación Docente.

Los hallazgos se dividen en tres dimensiones que se han establecido anteriormente, las que a su vez se subdividen en cinco categorías, a través de las cuales se agrupan las visiones de los/as participantes. Finalmente, se realiza un análisis interpretativo y proyectivo sobre los elementos positivos y negativos encontrados.

Profundizar en torno al impacto de la Evaluación Docente en el desarrollo profesional hallando las características particulares en las visiones del magisterio, permite realizar un examen sobre

el rol formativo que debiese tener un dispositivo evaluativo nacional de este tipo (Carrasco & González, 2017; Imbernón, 2001; Manzi et al., 2011).

La expresión Desarrollo Profesional Docente (desde ahora DPD) corresponde a otros términos que se utilizan con frecuencia: formación docente, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación (Terigi, 2007), transformándose en un concepto polisémico y multidimensional. Sin embargo, el término DPD incluye una variedad de elementos, y sitúa a los docentes como profesionales de la enseñanza (Vaillant, 2016).

Para Imbernón y Canto (2013), el DPD es algo más amplio que la formación permanente. Para los autores, el DPD es el resultado de diversos factores. Visión que reafirma Londoño (2012) al proponer que se debe superar la idea de DPD como capacitación, y avanzar a una mirada integral.

A través de los años, diversas regiones del mundo se han preocupado cada vez más del DPD (Osorio, 2016). En los países anglosajones, el DPD es visto a largo plazo, y contextualizado en las experiencias del profesorado (Lam, 2015; Menárguez, 2018). En Corea del Sur o Japón, las políticas públicas en materia educativa dan muestra de un avanzado nivel de DPD, donde la formación inicial docente es primordial (Manso & Ramírez, 2011). En África (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016), el proceso para desarrollar un marco de estándares de enseñanza se encuentra en marcha (Internacional de la Educación, 2018).

En Europa (UNESCO, 2006), la formación inicial está conformada por tutorías docentes, las que se encuentran reguladas en la mayoría de los países europeos. En Australia, el DPD tiene principios establecidos, como son la necesidad de que se centre en los resultados de los estudiantes (Ling & Mackenzie, 2015).

En América Latina (Murillo et al., 2007), las políticas públicas sobre desarrollo docente ocupan lugares destacados en las agendas de los países, complejizándose las exigencias en las unidades educativas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO], 2019; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018; UNESCO, 2020).

En Chile, el DPD que proviene de la Ley 20.903, busca implementarse entre los años 2016 y 2026 por el Ministerio de Educación, y tiene como objetivo consolidar el rol clave de esta profesión en la sociedad, mejorando las condiciones para su desempeño (MINEDUC, 2019).

El sistema se inspira en nueve principios, relacionados con: la autonomía profesional, responsabilidad y ética profesional, el desarrollo continuo, la innovación, investigación y reflexión pedagógica, la colaboración, la equidad, la participación y el compromiso con la comunidad (Ley 20.903, 2016).

Según Andrea Ruffinelli (2016), la Ley 20.903 presenta ciertas contradicciones, confundiéndose elementos de un enfoque profesional de tipo orgánico con características de una perspectiva gerencialista del desarrollo profesional, pudiendo coexistir ambas miradas en el marco legal.

De manera paralela al DPD se encuentra el proceso evaluativo del profesorado, que se lleva a cabo mediante la Ley 19.961 desde el año 2005. Esta es una práctica que se desarrolla hace solo algunas décadas en la historia de la educación (Montes, 2020). Históricamente, la “evaluación formal del desempeño de los/as profesoras es difícil de encontrar antes del siglo XX” (Shinkfield & Stufflebeam, 1995, p. 19). No obstante, durante el siglo XVIII y mediados del siglo XX en Inglaterra, se pueden encontrar algunas evaluaciones informales, en los diarios y en la novela popular (Terigi, 2010).

Desde comienzos del siglo XXI, la evaluación del desempeño profesional para docentes se ha consolidado como una tendencia internacional. Así lo refleja la práctica de países como Australia, Chile, España, Estados Unidos, Inglaterra y Suiza (Peirano, 2008; UNESCO, 2006).

En Chile, la Evaluación Docente es una herramienta de medición de desempeños que lleva a cabo el Estado desde el año 2004 (Gálvez & Milla, 2018), y que se encuentra a cargo del Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Ley 20.903, 2016).

Esta consolidación de la idea de un Estado Evaluativo en el país (Brunner, 1990), motiva a que “la pregunta del Estado ya no sea exclusivamente qué (insumos) le puede ofrecer a las instituciones educativas, sino que, al mismo tiempo, y decisivamente, qué resultados le ofrecen tales instituciones al Estado” (Ramos, 2018, p. 43).

Determinar cuáles son los elementos de las visiones del profesorado que se dan en la asociación entre DPD y Evaluación Docente en Chile, es percatarse de ideas y formas de comunicación docente (Sotomayor, 2013).

El estudio de las visiones de las personas es parte del giro lingüístico (Rorty, 1967) que han venido dando las Ciencias Sociales hace algunas décadas. Las visiones circulan en un contexto, y se encuentran en la práctica de los sujetos, por lo que están en constante tensión (Gil, 2021).

Cuando hablamos de visión de mundo (Benavides, 2017; Bürki, 2019; Torres, 2019) nos referimos a un sistema de pensamiento que, en ciertas condiciones, se impone a un grupo de hombres que se encuentran en situaciones económicas y sociales análogas (Goldmann, 1959). De esta forma, la visión de mundo es un instrumento teórico que permite estudiar las ideas de una persona, y está relacionada con la producción del sujeto colectivo en la comunidad (Delahanty, 2007).

Por lo anterior, existen diversas visiones en contradicción sobre la Evaluación Docente en los/as profesores/as (Acuña, 2015; Contreras & Zuñiga, 2018; Galaz & Toro, 2019; Mateo, 2000), las que se encuentran compuestas por distintas interrogantes por parte de los/as docentes (Assaél & Pavez, 2008).

Las visiones docentes presentan tensiones en torno al potencial formativo del proceso (Assaél & Pavez, 2008; Contreras & Zúñiga, 2018; Sisto, 2011; Sun et al., 2017), producidas por la gran cantidad de normas en la cual se despliega el sistema de Evaluación Docente (Galaz, 2020), lo que ha impactado en la autoestima de los/as profesores/as (Miranda et al., 2013), siendo visto como un proceso individualista, con escaso tiempo para realizarlo, sin colaboración de pares y alejado de las salas de clases (Colegio de Profesores de Chile, 2019; Obreque et al., 2019).

Estudiar las visiones docentes es un fenómeno de importancia para la mejora de la calidad educativa, pues son los participantes directos del proceso de enseñanza-aprendizaje que viven los/as estudiantes (Cuenca, 2015; Martini & Vega, 2020), y con quienes el sistema debe contar para realizar las reformas en educación (Cabezas & Irrázaval, 2015; Imbernón, 2013).

En relación al DPD que genera la Evaluación Docente, para Roa Tampe (2017), exceptuando la reflexión que se produce al momento de elaborar el portafolio, el sistema propicia de manera limitada el desarrollo profesional. Autores como Javier Vega y Alberto Galaz (2015) dan a conocer que no existe una “significativa relación entre participar de la evaluación de desempeño docente y los resultados de aprendizaje, por lo que se debe analizar la efectividad del proceso, como someter a los profesores a este tipo de evaluación” (p. 171).

## 2. Metodología

El trabajo se inscribió en una metodología cualitativa (Alvarez-Gayou, 2003), “actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él, la que es filtrada, a la vez que

interpretada y representada, por el propio investigador” (Moral, 2006, p. 148), en la que se “indaga acerca de lo que los sujetos piensan, perciben, sienten y creen” (Araneda, 2006, p. 14). De ahí la importancia que adquieren las visiones y experiencias docentes que se llevan a cabo en contextos específicos.

La muestra del estudio fue incidental, siendo un muestreo no probabilístico, debido a que se invitó al profesorado evaluado a participar en el estudio. En “esta modalidad de aproximación puede trabajarse con números relativamente pequeños de unidades de observación” (Martínez, 2012, p. 615).

Los instrumentos de recolección de información fueron un cuestionario mediante técnica de encuesta (López-Roldán & Fachelli, 2015), construido en formulario online, y que contaba con 36 ítems, ponderados en escala tipo Likert en relación a la presencia observada (1 = Muy de acuerdo, 2 = De acuerdo, 3 = Indiferente, 4 = En desacuerdo, 5 = Muy en desacuerdo). El cuestionario se confeccionó con dos dimensiones: la primera, relacionada con la aplicabilidad y operacionalidad de las políticas públicas, contaba con 26 ítems. Mientras que la segunda, relacionada con el conocimiento de los/as participantes respecto a la política pública acerca de desarrollo profesional y Evaluación Docente, contaba con 10 ítems.

. Este instrumento se aplicó durante el mes de octubre del 2020 a 15 docentes de los establecimientos del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Valparaíso que tienen mayor cantidad de estudiantes, mediante su envío a través de correo electrónico.

Por otro lado, el instrumento guion de preguntas se construyó según las tres dimensiones preestablecidas y las cinco categorías, contando cada categoría con dos preguntas. Este fue aplicado en enero del 2020 a 6 docentes de forma individual, por videollamada mediante la plataforma Zoom. El propósito de este instrumento fue profundizar en sus experiencias mediante la técnica de la entrevista (Blasco & Otero, 2008; Hernández Sampieri et al., 2010; Ñaupas et al., 2014; Troncoso & Amaya, 2017).

El proceso de validación de contenido de los dos instrumentos utilizados se llevó a cabo mediante juicio de expertos, el que permitió que diversos/as profesionales relacionados/as con la educación pudieran establecer valoraciones acerca de los dos constructos. Así, los expertos fueron 7 personas (una directora de un establecimiento de EMTP de la comuna de Valparaíso, dos magíster en Evaluación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, tres magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, y un magíster en Gestión y Proyectos Educativos de la Universidad Andrés Bello).

Los aspectos mejorados con las validaciones de los/as expertos se relacionaban con la tabla de especificaciones, en lo que respecta a los indicadores de caracterización. Además, se mejoraron 8 ítems de los 30 que correspondían al instrumento cuantitativo. En el caso del instrumento cualitativo, se mejoraron 3 de los 8 ítems planteados. Estas mejoras se relacionan con la contextualización de lo preguntado, de manera que tuviese una conexión más específica con el ámbito técnico-profesional.

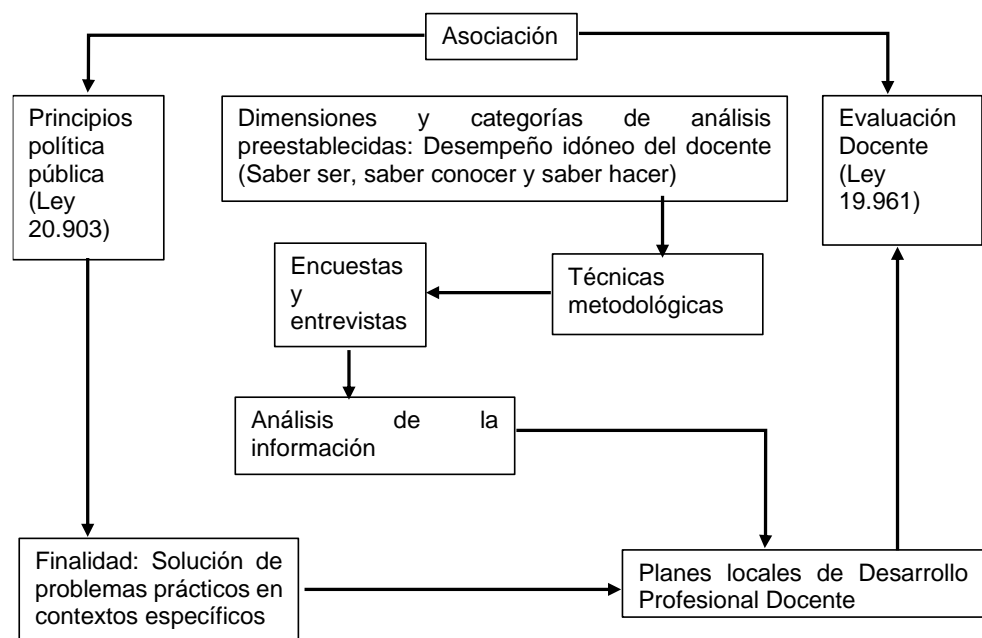
La selección de los/as docentes se efectuó a través de un análisis de los datos del Ministerio de Educación (2019), seleccionando profesores/as del SLEP de Valparaíso y Juan Fernández con la mayor cantidad de estudiantes, de edades entre los 25 y 70 años, de sexo masculino y femenino, de Enseñanza Media de la EMTP, que se encontraran dentro del sistema escolar en la actualidad, y que hubiesen realizado el proceso de Evaluación Docente.

Con respecto a la unidad de análisis, se trabajó con tres dimensiones preestablecidas sobre la idoneidad docente, planteadas por Sergio Tobón (2004), referidas al saber conocer, saber ser y saber hacer. Estas dimensiones se relacionaron con cinco categorías de análisis, las que se originaron en los principios de la política pública y el proceso de Evaluación Docente (Figura 1).

**Figura 1**

*Marco conceptual sobre asociación entre política pública y Evaluación Docente*





*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto a las dimensiones preestablecidas de la unidad de análisis, la primera hace referencia al saber conocer, que puede relacionarse con la cultura académica del profesor (Flores, 2015). El saber conocer “se define como la puesta en acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información” (Tobón, 2004, p. 192).

La concordancia que surge entre esta dimensión y los principios de la política pública permiten establecer categorías relacionadas con el conocimiento del docente sobre la forma de organizar actividades pedagógicas en concordancia a la Evaluación Docente. Junto a lo anterior, alude al desarrollo continuo, a través del cual el profesorado desarrolla acciones de formación continua individual y colectiva de acuerdo al contexto escolar. En último lugar, la dimensión asume el apoyo a la labor docente que genera el sistema, en el que se promueven acciones de acompañamiento para apoyar la labor del profesorado en la Evaluación Docente.

La segunda dimensión se encuentra representada por el saber ser, que describe el ámbito valórico de las personas y “consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial” (Tobón, 2004, p. 192).

En relación a las categorías acerca de los principios de la política pública, en esta dimensión intervienen principios referidos a la responsabilidad y ética profesional (Ley 20.903, 2016), de acuerdo a la forma en que el sistema promueve el compromiso personal y social a través de la Evaluación Docente. Además, se hace presente la equidad, y la manera en que el sistema desarrolla acciones para que los docentes de desempeño destacado en la Evaluación Docente permanezcan en establecimientos con alta proporción de alumnos vulnerables. Finalmente, el compromiso con la comunidad, a través del cual el sistema genera mediante el proceso evaluativo acciones para que el docente promueva un ambiente que propenda a la formación de todos los estudiantes.

Por último, la tercera dimensión alude al saber hacer, que remite a la actividad práctica, a través de acciones que permitan desarrollar la práctica pedagógica, con respecto a las condiciones para el ejercicio docente (Flores, 2015). El “saber hacer consiste en saber actuar con respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema” (Tobón, 2004, p. 195).

Sobre las categorías de esta dimensión, estas se relacionan con la innovación y reflexión pedagógica (Ley 20.903) que el sistema promueve por medio de la Evaluación Docente. Asimismo, se encuentra la colaboración, en la que el sistema promueve comunidades de aprendizaje para desarrollar el trabajo colaborativo que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la Evaluación Docente. En último lugar, se alude a la participación, en la que el sistema genera acciones para promover la participación docente en la comunidad educativa, valiéndose del proceso de evaluación.

Finalmente, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos que arrojaron los instrumentos se llevó a cabo agrupando las opiniones que entregaban los/as docentes en alguna de las dos visiones (positiva y negativa). Para el ingreso de la opinión en cada visión, se observan las características positivas (bienestar y apoyo) o negativas (problemas y contradicciones) en las respuestas de los ítems, y luego se establece la relevancia de cada respuesta mediante la comparación de las mismas, según la frecuencia de estas tanto en las encuestas como en las entrevistas de todos/as los participantes. A continuación, se decide qué elemento ingresa a una de las visiones positivas o negativas de las categorías de cada dimensión.

### 3. Resultados

La información recolectada a través de las técnicas cuantitativas y cualitativas se analizó de forma conjunta, extrayendo los conceptos que aparecían en las visiones docentes, los que fueron agrupados en categorías relacionadas con las dimensiones preestablecidas. De esta forma, para realizar el análisis de la información se establecieron dos visiones, una relacionada con un discurso positivo, en el que los/as docentes dan a conocer las posibilidades, ayudas y bienestar que observan en la relación entre la Evaluación Docente y su desarrollo profesional, y otra con un discurso negativo, que plantea inconsistencias, problemas y contradicciones entre el Desarrollo Docente y el proceso evaluativo nacional.

La combinación de los datos cuantitativos con los cualitativos se realizó mediante un procedimiento de relaciones entre lo establecido por los participantes según cada categoría. Así, las visiones de cada técnica confluyeron según la categoría a la cual correspondían, estableciéndose relaciones acerca de la información que entregaban los/as participantes.

Los resultados se analizaron según cada categoría que se presentaba en una de las tres dimensiones que se establecieron anterior al estudio de campo. De esta forma, las visiones docentes se agrupaban según las categorías situadas en las dimensiones de la unidad de análisis presentada, tal como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Dimensiones preestablecidas y categorías para el estudio de campo*

<b>Dimensiones preestablecidas</b>	<b>Categorías acerca de la relación entre Evaluación Docente y Desarrollo Profesional</b>
Saber conocer	Conocimiento de los docentes en torno a la Evaluación Docente y el Desarrollo Profesional
	Acompañamiento del sistema en la realización de la Evaluación Docente
Saber ser	Compromiso y responsabilidad de los/as docentes en torno al Desarrollo Profesional que genera la Evaluación Docente
Saber hacer	Innovación que genera la Evaluación Docente en el Desarrollo Profesional del profesorado
	Colaboración y participación docente al momento de llevar a cabo el proceso de Evaluación Docente y su impacto en el Desarrollo Profesional de cada docente

Visiones positivas y negativas según categoría

*Nota.* Elaboración propia.

### 3.1. Dimensión: Saber conocer

La dimensión acerca del saber conocer, hace referencia al conocimiento y al acompañamiento que tienen los docentes en torno a los diversos ámbitos del DPD y la Evaluación Docente. Es así como, a continuación, se presentan las visiones positivas y negativas de los/as profesores/as en torno a la dimensión establecida y categorías presentadas.

En cuanto a la categoría conocimiento que permite la Evaluación Docente en el DPD, una de las miradas que se reitera es la que se relaciona con que el proceso de evaluación nacional les ha permitido *“profundizar en la terminología y conceptos propiamente pedagógicos”*, debido –y he aquí otro elemento que aparece– a que *“los docentes TP [técnico-profesionales], al no ser pedagogos/as, tuvieron que estudiar y prepararse en el vocabulario que se maneja en la teoría y práctica pedagógica”*.

Esta terminología se relaciona con los procesos de planificación, evaluación y reflexión sobre el aprendizaje, estableciendo algunos docentes que *“la Evaluación Docente me hizo estudiar, pues era la primera vez que me evaluaba. Por lo que tuve que ampliar mi vocabulario técnico, y pedagógico”*. Esto se suma a que, en el instrumento cuantitativo, el 60% está de acuerdo o muy de acuerdo con la aseveración de que: *“La Evaluación Docente promueve la participación y el desarrollo profesional de los/as docentes”*.

El discurso contrario a que la Evaluación Docente produzca DPD, se relaciona con que un 67% no está de acuerdo o está muy en desacuerdo con respecto a que *“la Evaluación Docente reconoce la labor que desarrollan los/as docentes en las aulas de clases”*. Junto a lo anterior, el informante 5 de las entrevistas, da a conocer que *“la Evaluación Docente no permite que nos desarrollemos efectivamente como profesionales, ya que en el papel uno sigue las indicaciones, y coloca las palabras claves, pero eso no me hace mejorar mis prácticas, pues eso fue para la instancia”*.

En alusión al conocimiento producido de la normativa curricular a través de la Evaluación Docente, los entrevistados 4, 5 y 6 se refieren a que la Evaluación Docente *“obliga a profundizar en normativas curriculares”* o que *“conocemos las normativas curriculares, pero no las aplicamos”*, o *“por primera vez leía el Marco para la Buena Enseñanza, por lo que tuve que adaptarlo a mi práctica pedagógica”*. Así, el conocimiento de las normas curriculares viene dado por una presión que produce la Evaluación Docente.

En relación a la categoría sobre acompañamiento del sistema en la realización de la Evaluación Docente, es posible interpretar que *“el apoyo del sistema es mínimo”*. En este sentido, los/as

docentes 3 y 5 de las entrevistas, dan a conocer que *“viven de manera solitaria el proceso de Evaluación Docente”,* siendo apoyados en algunos lugares por sus *“pares profesionales”,* *“pero no han recibido el apoyo desde la Corporación Municipal de Valparaíso, o los Seremis regionales, o incluso, el CPEIP o el MINEDUC”.*

### 3.2. Dimensión: Saber ser

El saber ser se relaciona con la categoría acerca del compromiso y la responsabilidad del o la docente en cuanto a su DPD, y a su relación con la Evaluación Docente. Con respecto al compromiso social y personal que genera la Evaluación Docente, el informante 1 establece que *“la Evaluación Docente no genera compromiso en el profesor, pues ese compromiso ya existe en docentes que han dejado sus primeras carreras, para dedicarse a la pedagogía”.* Mientras que el informante 6 plantea que *“la Evaluación no estaría generando compromiso, pues uno realiza una planificación maravillosa, pero que en la práctica muchas veces no se puede llevar a cabo”.*

Este discurso se vuelve a refrendar en el instrumento cuantitativo, en el que el 67% es indiferente, o está en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación: *“La Evaluación Docente promueve el compromiso social y personal del profesorado con su profesión”.* Miradas que se vuelven a validar con las afirmaciones: *“La Evaluación Docente permite cultivar valores y conductas éticas del profesorado”* (67%), y *“La Evaluación Docente promueve el compromiso del profesional de la educación con su comunidad”* (67%), cuyos porcentajes refieren a aquellos que son indiferentes o están en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación.

Las miradas que tienen los/as docentes sobre las vivencias laborales, profesionales y emocionales que experimentan en el proceso de Evaluación Docente, se encuentran en una contradicción que se relaciona con su formación en la empresa e industria, en el que las evaluaciones son constantes.

El discurso del informante 1 se corresponde con que *“los/as docentes del área TP vivieron la Evaluación Docente como un desafío más, pues nosotros tenemos una preparación distinta, debido a que entramos al mundo de la educación con una mirada en la industria, en un producto, de ahí a que pensábamos que nuestro producto era el estudiante, y el cliente el apoderado, debido a que nos evalúan constantemente en las industrias y en las empresas”.*

### 3.3. Dimensión: Saber hacer

La dimensión referida al saber hacer tiene relación con la categoría sobre colaboración, participación e investigación realizada por los/as docentes cuando efectúan el proceso evaluativo y cómo aquello se involucra en su DPD.

El trabajo colaborativo que permite la Evaluación Docente es positivo en los/as participantes, aunque plantean que se deben articular de mejor forma las especialidades de la Formación Diferenciada y las asignaturas de Formación General, para fortalecer su interacción.

Los/as docentes se inclinan por dar a conocer que *“la Evaluación Docente ha permitido el trabajo colaborativo entre pares”*, lo que viene a ser potenciado por las respuestas en la encuesta referida a la afirmación: *“La Evaluación Docente promueve el trabajo colaborativo entre pares”*, la que contó con un 53% de acuerdo o muy de acuerdo. Esta idea de los/as docentes TP se relaciona con el hecho de que se evaluaban por primera vez, por lo que el trabajo colaborativo entre pares resultó esencial para desarrollar un buen trabajo en la Evaluación Docente.

Dicha visión se relaciona con la *“valoración de los/as docentes de la Formación Diferenciada con la vinculación y la integración con las asignaturas de Formación General”*. Esta valoración se refiere al *“apoyo que tuvieron por parte de los docentes de asignaturas de Lenguaje, Matemática, Historia, Inglés, Ciencias que habían realizado anteriormente la Evaluación Docente”*, lo que establecen con claridad los informantes 2 y 4 de las entrevistas, y se relaciona con el apoyo brindado por la comunidad en este tipo de instancias, apoyos que son valorados por los/as propios/as docentes.

Junto a lo anterior, existe un alto porcentaje del profesorado que está de acuerdo con la afirmación de que: *“La Evaluación Docente promueve la participación docente en las instancias de la comunidad educativa”* (60%) y que *“Favorece la comunicación entre los distintos actores de la comunidad educativa”* (53%).

Entre los participantes de las entrevistas se genera un doble discurso sobre la reflexión pedagógica de la evaluación. El discurso negativo se relaciona con el hecho de que, según el informante 1, *“la Evaluación Docente no genera innovación pedagógica, al estar tan estructurada”*, lo que tiene que ver con que la evaluación nacional solicita elementos que son propios de la práctica pedagógica. Este discurso plantea, de acuerdo al informante 4, que la Evaluación Docente no ha generado innovación, *“pues lo que hace es paralizar a los docentes, antes que motivarlos”*.

El discurso referido a que la Evaluación Docente genera innovación en la práctica docente alude al hecho de que *“mejoró la forma de hacer clases y de realizar metodologías de enseñanza”*, como lo plantea el informante 5..

Esta visión que se entrega en las entrevistas, se vuelve a fortalecer en las encuestas con respecto a la aseveración que alude a que: *“La Evaluación Docente promueve la creatividad de los/as profesionales de la educación” (60%)*.

## 4. Discusión y conclusiones

Los elementos distintivos de las visiones tanto positivas como negativas de los/as docentes en torno a la asociación entre la Evaluación Docente y el DPD, fueron agrupados en dimensiones y categorías de análisis preestablecidas para dilucidarlos.

En la visión negativa, se observa que el proceso de Evaluación Docente no ha impactado de forma contundente en la formación del profesorado.

A partir de lo anterior, los/as docentes confirman lo que establece la literatura acerca de la relación entre las reglamentaciones: que se los/as evalúa de forma punitiva e individual, generando una cultura de la recompensa y competencia, sin continuidad en su carrera profesional (Colegio de Profesores de Chile, 2019), observando a la Evaluación Docente como un sistema proveniente del ámbito teórico (Sun et al., 2017), compuesto por diversas dudas y problemas (Assaél & Pavez, 2008) y por una alta normatividad (Galaz, 2020). Por ello, experimentan la Evaluación Docente *“con escaso tiempo disponible para la preparación de la misma y sin apoyo de la unidad educativa respectiva”* (Sepúlveda, 2014, p. 152).

En este sentido, el profesorado establece un bajo efecto del proceso evaluativo en su formación, pues el sistema no ha tenido el suficiente impacto para apoyar la realización de la Evaluación Docente, la que vendría a presentarse como un proceso evaluativo sumativo, lineal y ascendente, que entrega un puntaje y permite, en el caso que se consiga un porcentaje alto de logro, que la remuneración económica pueda subir; en caso contrario, se corre el riesgo de verse excluido del sistema, y todo lo que ello conlleva.

Desde esta visión negativa, aparece una visión contradictoria entre la visión hegemónica de la política pública, que ha instalado un lenguaje con características formativas en cuanto al proceso evaluativo, y la visión docente, que observa a la Evaluación Docente como una evaluación con niveles alto de individualismo, baja retroalimentación y con una lógica de rendición de cuentas,

contradiendo el propio lenguaje de la política pública, lo que posibilita el origen de nuevas visiones y lenguajes.

Esta visión docente va produciendo una contradicción entre la forma en que la institucionalidad ha ido tejiendo el lenguaje sobre la Evaluación Docente en relación al profesionalismo del profesorado, pudiendo observar la necesidad de un DPD cíclico y permanente.

Entre los elementos que se entremezclan en la visión contrahegemónica aparecen ciertas categorías, estrategias lingüísticas que explican, organizan y clasifican la realidad, relacionadas con el aprendizaje situado y trabajo colaborativo que debiese generar la Evaluación Docente.

En las visiones negativas docentes, uno de los primeros elementos que se distingue es la débil asociación entre DPD y Evaluación Docente, que se produce por un alejamiento entre la política pública y las prácticas del profesorado. Este hecho se podría estar produciendo pues el sistema no logra generar que la información llegue a las instituciones educativas, originándose un proceso de falta de comunicación entre las prácticas docentes y la forma en que el sistema organiza el DPD y la Evaluación Docente.

Otro elemento distintivo se relaciona con el bajo impacto en la práctica de aula que tiene la Evaluación Docente, observándose como un mecanismo utópico y que se aleja de la realidad de una sala de clases, transformándose en un proceso que tiene un alto costo emocional y psicológico.

Finalmente, y respecto a las consecuencias negativas que trae aparejado el proceso evaluativo, un elemento distintivo importante es aquel donde prevalece la falta de tiempo. Esto se relaciona con que no existen horas protegidas en los establecimientos para que los/as docentes puedan realizar el proceso, por lo que ocupan sus horas fuera del trabajo para realizarlo. Lo anterior produce agobio laboral, junto a sentimientos de angustia, incertidumbre, ansiedad, enojo, sufrimiento, desgaste, inseguridades profesionales y competición entre pares (Santelices et al., 2013).

En la visión positiva, un primer elemento distintivo corresponde a la profundización en las normas curriculares como lo son el Marco para la Buena Enseñanza, o las leyes en torno a la Evaluación Docente (Ley 19.961) o Carrera Docente (20.903), pues mediante el transcurso de la evaluación, los/as docentes deben estudiar las normativas para desarrollar los diversos ámbitos del portafolio, como es el caso de los módulos.



Un segundo elemento positivo concierne a las terminologías, que tiene relación con los conceptos que se deben utilizar en cada uno de los productos, en este caso, el profesorado da a conocer que conceptos como objetivos de aprendizaje, metacognición, metodologías de enseñanza y retroalimentación son utilizados de manera constante.

Un tercer elemento distintivo es que existe un impacto en la posibilidad de reflexionar teóricamente sobre prácticas educativas, existiendo una cierta metodología y sistematización del trabajo. Esto se observa en que los docentes deben profundizar en los ámbitos de cada módulo de la Evaluación Docente, en los que deben investigar sobre aquellos elementos necesarios que se deben integrar tanto en la planificación, evaluación o reflexión sobre el aprendizaje.

Entre las fortalezas de la metodología presentada en el estudio se encuentra la implementación de las técnicas cuantitativas y cualitativas, que se relacionan con la profundidad de la información y la integración de la misma, debido a que se logran pesquisar datos generales y particulares sobre los discursos docentes. Pues, al utilizar el cuestionario y luego la entrevista, la información se logra relacionar, pudiendo extraer detalles que mediante un solo instrumento no es posible encontrar.

Las etapas de la metodología presentada permiten evaluar la relación entre la política pública y la Evaluación Docente desde una mirada del desempeño docente, en el que se involucre el saber conocer, ser y hacer. Esta característica lo aleja de las miradas reduccionistas, que atomizan al profesor en el resultado (lo que el docente produce), perfil (lo que el docente es o sabe), comportamiento en el aula (lo que el docente hace) o práctica reflexiva (lo que el docente piensa en sí) (Rodales et al., s. f.). Por ello, se presenta el desempeño del docente como un todo, integrado y no fragmentado.

Entre las sugerencias para la implementación de los procedimientos metodológicos se encuentra que se pueden aplicar otras técnicas, como lo son foros grupales, de manera de contrastar las visiones de los participantes de forma directa. Además, es importante aplicar el diagnóstico en otro tipo de establecimientos (Humanistas-Científicos o Particulares-Subvencionados), con otros/as docentes (Formación General, Educadoras Diferenciales), y niveles (Básica y Media), de manera de extraer nuevos resultados.

Junto a lo anterior, y para profundizar la problemática, se podrían estudiar las mentorías llevadas a cabo entre docentes expertos y principiantes, y el liderazgo de los equipos directivos en los procesos de Evaluación Docente.

Es necesario conocer la forma en que los equipos directivos se hacen cargo de los resultados que arroja el Sistema de Desarrollo Profesional Docente para apoyar a los/as docentes, de manera que puedan imbuirse en nuevas metodologías, conocimientos y herramientas para mejorar sus prácticas (Carrasco & González, 2017).

Las debilidades del estudio se relacionan con la funcionalidad y eficiencia de la propuesta que se ha desarrollado, pues solo se ha podido evaluar el primer proceso de Evaluación Docente que han llevado a cabo los/as profesores/as de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, por lo que es necesario que se pueda aplicar nuevamente en otro momento, luego de una segunda Evaluación Docente.

Otra debilidad presentada en la aplicación de los instrumentos y análisis es el contexto y tiempo en el que se llevó a cabo, debido a que la pandemia pudo influir en las respuestas de los participantes, ya que las circunstancias en las que estaban desarrollando su trabajo profesional no eran las más apropiadas, como tampoco se relacionaban con un proceso normal de una Evaluación Docente.

Además, y como forma de generar proyecciones, se encuentra la necesidad de confeccionar diagnósticos en las unidades educativas que les permita levantar información sobre los aspectos descendidos en la Evaluación Docente, para desarrollar talleres de apoyo a los profesores que se deben evaluar cada año.

La necesidad de instalar un proceso evaluativo basado en el aprendizaje situado para la formación de profesores/as, es primordial para los/as participantes del estudio. Según esta visión, “la evaluación de la acción docente del profesor no puede ni debe ser realizada en forma aislada, dado que su labor profesional se da en una institución educativa formando parte de una comunidad que se encuentra influida por factores” (Garrido & Fuentes, 2008, p. 127).

De acuerdo a lo anterior, es importante que se generen planes y programas de desarrollo profesional en los establecimientos educacionales del país, centrados en la evaluación, reflexión y práctica docente (Contreras, 2010; Contreras & Villalobos, 2010; Hargreaves, 2005; Ravanal, 2012).

En este sentido, “resulta crucial avanzar hacia desplazar el foco desde desempeños y competencias individuales hacia prácticas de comunidades escolares, de escuelas que trabajan colaborativamente, hacia las metas que se proponen. Los incentivos deberían migrar del plano individual al colectivo” (Ruffinelli, 2016, pp. 274-275).

Es primordial el reconocimiento y la valoración hacia la profesión docente, mediante un sistema que reconozca los esfuerzos, y que los apoye para potenciar su DPD (Miranda et al., 2013).

## 5. Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.
- Araneda, A. (2006). La triangulación como técnica de cientificidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 5(10), 1-27.
- Assaél, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- Benavides, J. (2017). La orientación discursiva de la universidad pública colombiana en el contexto de la globalización neoliberal: análisis crítico del discurso de la misión, visión y metas. *Discurso & Sociedad*, 11(4), 537-570. <https://doi.org/10.31235/osf.io/458cf>
- Blanco, C. (2015). *Encuesta y estadística: Métodos de investigación cuantitativa en Ciencias Sociales y Comunicación*. Editorial Brujas.
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *Nure investigación*, 33, 1-5.
- Brunner, J. (1990). Universidad, Sociedad y Estado en los 90. *Educación Superior y Sociedad*, 1(2), 17-23.
- Bürki, Y. (2019). Estudios Críticos del Discurso y Cognición. *Discurso y Sociedad*, 13(4), 539-555.
- Cabezas, V., & Irrázaval, I. (2015). *Nueva Política Nacional Docente: propuestas para aprovechar una oportunidad*. Apuntes Legislativos N.º 29. Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/44307>
- Carrasco, A., & González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El liderazgo del director/a*. Líderes Educativos.

Colegio de Profesores de Chile. (2019). *Mejoras laborales para mejoras pedagógicas*.

<https://bit.ly/3O4kjsk>

Contreras, G. (2010). Diseño y operación de un sistema de evaluación del desempeño docente con fines formativos: la experiencia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 180-191.

Contreras, G., & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.

<https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.3.5>

Contreras, G., & Zúñiga, G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. OREALC/UNESCO.

Delahanty, G. (2007). La Categoría de la visión del mundo en Lucien Goldmann. *argumentos. Estudios Críticos De La Sociedad*, (24), 107-117.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2019). *Políticas exitosas de desarrollo profesional en América Latina y el Caribe 2005-2016*. Banco de Desarrollo de América Latina.

Flores, R. (2015). Contexto Desafíos y Alcance para la Formación Docente en nuestro país. *AXES*, 21, 1-9.

Galaz, A. (2020). *Evaluación docente en contextos de COVID: la trampa del progreso profesional*. CIPER/ACADÉMICO.

Galaz, A., & Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios*, 16(39), 353-378.

<https://doi.org/10.29092/uacm.v16i39.687>

Gálvez, E., & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-452. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>

- Garrido, O., & Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 1(2), 126-136.
- Gil, M. (2021). Circulación del saber y del poder en el cuerpo escolar. *Revista Boletín Redipe*, 2(10), 2-64. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1195>
- Goldmann, L. (1959). *Investigaciones dialécticas*. Universidad Central de Venezuela.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). The McGraw Hill Companies, Inc.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66.
- Imbernón, F., & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 2-12.
- Internacional de la Educación. (2018). *África: el desarrollo profesional es clave para potenciar la profesión docente*. <https://bit.ly/3luML57>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lam, B. (2015). El desarrollo profesional docente en Hong Kong comparado con los países anglosajones: El rol del confucionismo. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 405-422. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.522>
- Ley N.º 19.961. (2005). *Sobre Evaluación Docente*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ley N.º 20.903. (2016). *Sobre Desarrollo Profesional Docente*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ling, L., & Mackenzie, N. (2015). Una perspectiva australiana sobre el desarrollo profesional docente en tiempos supercomplejos. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 370-386. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.518>
- Londoño, G. (2012). Visión integral del desarrollo profesional del docente universitario. *Revista de la Universidad de La Salle*, 57(9), 161-176.

- López-Roldán & Fachelli. (2015). Metodología de la investigación social y cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Manso, J., & Ramírez, E. (2011). Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 9(3), 71-89.
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Martini, G., & Vega, L. (2020). *Seminario Internacional: Profesión docente y educación continua en América Latina: aprendizajes y desafíos*. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.
- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Menárguez, A. (2018). El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones. *El país*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Portal Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Miranda, C., Wilhem, K., Martin, G., Arancibia, M., & Osses, S. (2013). Autoestima profesional en docentes beneficiarios del Programa de Postítulo de matemáticas en el contexto de la evaluación docente. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 129-142.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100008>
- Montes, I. (2020). *Evolución histórica de la evaluación educativa*. Sutori.  
<https://www.sutori.com/es/historia/evolucion-historica-de-la-evaluacion-educativa-No6bUaKWtYao3PSoHWQ673ki>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.

- Murillo, J., González, V., & Rizo, H. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa* (2.ª ed.). OREALC/UNESCO
- Ñaupas, H., Novoa, E., Mejías, E., & Villagómez, P. (2014). *Metodología de la investigación: cualitativa-cuantitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- Obreque, A., Hernández, C., Peña, S., Troyano, M., & Opazo, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163. <https://doi.org/h4mg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Docentes*. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2018). *Docentes en Iberoamérica: Análisis de PISA y TALIS*. Fundación SM.
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.
- Peirano, C. (2008). La evaluación docente en América Latina. En D. S. Vaillant (Ed.), *Profesión Docente en América Latina: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes* (pp. 1-150). Foro educativo.
- Ramos, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretimiento de ciencia social y poder. *Cinta moebio*, (61), 41-55. <https://doi.org/h4m5>



- Ravanal, E. (2012). Creencias y práctica en profesores de ciencias: ideas para pensar un programa de desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 171-185.
- Roa Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y educadores* 20(1), 41-61.
- Rodales, M., Chávez, M., & Villazan, F. (s. f.). *Modelos internacionales de Evaluación Docente*. Universidad Michoacana de San Nicolas de Hidalgo.
- Rorty, R. (1967). *The Linguistic Turn: essays in philosophical method*. The University of Chicago Press.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sánchez, M., & Sagrario, F. (2015). La Evaluación a la docencia: Algunas consecuencias para América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(67), 1233-1253.
- Santelices, M., Taut, S., Araya, C., & Manzi, J. (2013). Consecuencias a Nivel Local de un Sistema de Evaluación de Profesores: El Caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 299-328. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200019>
- Sepúlveda, C. (2014). *Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente: una mirada desde la gestión de recursos humanos*. Facultad de Negocios, Universidad de Chile.
- Shinkfield, A., & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-1796-5>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de "profesionalización" para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos (Ed.), *Héroes o villanos. La profesión docente en Chile* (pp. 91-123). Universitaria.

- Sun, Y., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J., & Rojas, M. (2017). ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *Midevidencias*, 14, 1-8.
- Terigi, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Terigi, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-Unesco.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencia. *Proyecto Mesesup*, (1), 1-15.
- Torres, W. (2019). El discurso de lucha en la educación pública puertorriqueña. *Discurso y Sociedad*, 13(2), 344-362.
- Troncoso, C., & Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5), 5-21. <https://doi.org/hfkc>
- Vega, J., & Galaz, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 171-183. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011985>