

La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno

Karin Alejandra Roa-Tampe

orcid.org/0000-0003-3112-9088
Universidad de los Andes (Chile)
kroa@uandes.cl

Resumen

El análisis de las políticas públicas que enmarcan el quehacer docente ha sido visto, desde sus inicios, en Chile, como un esfuerzo orientado a la promoción de unas competencias para la enseñanza que permita aprendizajes efectivos en los estudiantes. Sin embargo, estas políticas han tenido efectos subestimados en el desarrollo profesional, las trayectorias laborales y la identidad ocupacional de los docentes, que sin duda impactan la enseñanza. El artículo analiza el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD), vigente en Chile desde el año 2003, entendido como una herramienta de política que busca principalmente el fortalecimiento de la profesión. Es una investigación cualitativa, de tipo documental y de alcance descriptivo. Las principales conclusiones son que tanto la ejecución del sistema como el efecto en las percepciones en los docentes permiten considerar este sistema más bien como un escenario de mantención de competencias mínimas y escasas posibilidades de un desarrollo continuo.

Palabras clave

Política educacional; evaluación de profesores; desarrollo profesional docente; evaluación de desempeño profesional; Chile (Fuente: Tesauro de la Unesco).

Recepción: 31-12-2015 | Envío a pares: 02-05-2016 | Aceptación por pares: 11-11-2016 | Aprobación: 23-11-2016

DOI: [10.5294/edu.2017.20.1.3](https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Roa-Tampe, K. A. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. DOI: [10.5294/edu.2017.20.1.3](https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3)

Teacher Evaluation from the Standpoint of Professional Development: The Chilean Case

Abstract

Analysis of public policies that frame the task of teaching has been regarded in Chile, from the beginning, as an effort to promote teaching skills that allow for effective learning on the part of students. However, the repercussions these policies have had on the professional development, career paths and occupational identity of teachers, which undoubtedly affect teaching, have been underestimated. This article analyzes the Teacher Professional Performance Appraisal System (SEDPD), which has been used in Chile since 2003. It is understood as a policy tool that seeks primarily to strengthen the profession. This is a qualitative, documentary study with a descriptive scope. The main conclusions are that execution of the system and the effect on teachers' perceptions have led it to be regarded as a scenario where minimum skills are maintained and possibilities for continuous development are limited.

Keywords

Educational policy; teacher evaluation; professional teacher development; appraisal of professional performance; Chile (Source: Unesco Thesaurus).

A avaliação docente sob o olhar do desenvolvimento profissional: o caso chileno

Resumo

A análise das políticas públicas que determinam o fazer docente tem sido vista, desde seu princípio, no Chile, como um esforço orientado à promoção de umas competências para o ensino que permitam aprendizagens efetivas nos estudantes. Contudo, essas políticas vêm tendo efeitos subestimados no desenvolvimento profissional, nas trajetórias laborais e na identidade ocupacional dos docentes, que, sem dúvida, impactam o ensino. Este artigo analisa o Sistema de Avaliação do Desempenho Profissional Docente, vigente no Chile desde 2003, entendido como uma ferramenta de política que procura, principalmente, o fortalecimento da profissão. É uma pesquisa qualitativa, de tipo documental e de alcance descritivo. As principais conclusões são que tanto a execução do sistema quanto o efeito nas percepções nos docentes permitem considerar esse sistema como um cenário de manutenção de competências mínimas e de escassas possibilidades de um desenvolvimento contínuo.

Palavras-chave

Avaliação de desempenho profissional; avaliação de professores; desenvolvimento profissional docente; Chile, política educacional (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

La discusión actual en materia de reforma educativa y carrera docente ha heredado el énfasis, fraguado en la década anterior, que señala que la calidad de un sistema educativo depende de manera crítica de la idoneidad de sus docentes y de la enseñanza que imparten (Barber y Mourshed, 2007; Cabezas e Irarrázabal, 2015; Mineduc, 2015; Unesco, 2007; Unesco-Orealc, 2013).

Pese a la ya documentada dificultad para determinar políticas que propicien un set común, acotado y estable de factores que se asocien a la mayor efectividad de los profesores (Darling-Hamond, 2007; Goldhaber y Anthony, 2004; Hanushek y Rivkin, 2011), la promoción del desarrollo profesional docente puede ser considerada como una de las piedras angulares que orientan las políticas y los programas en el sentido de la efectividad. Por ello, resulta de interés contrastar si tras la formulación de las políticas se encuentran una ejecución y resultados acordes con el objetivo.

Del éxito de estas políticas y de sus reformas, en curso actualmente en Chile, depende la posibilidad de aumentar el prestigio y atractivo de la profesión, superar la actual escasez de profesores, principalmente concentrada en zonas rurales y vulnerables, y el abandono profesional que muestra tasas de hasta un 40 % hacia el quinto año de ejercicio profesional (OCDE, 2015; Valenzuela y Sevilla, 2013).

Profesión y profesión docente

Un primer aspecto por abordar es la conceptualización respecto de lo que son las profesiones, y el estatus que en cuanto tal tiene la docencia escolar. Esto resulta relevante, puesto que, a partir de esa definición, se puede analizar, con alcances diferentes, cómo y qué programas o políticas propician su desarrollo, tanto individual como colectivamente hablando (Ávalos, 2013).

Bajo un análisis más bien clásico o esencialista, la docencia escolar no cumpliría con un conjunto

de atributos ideales que las profesiones suelen tener, como son un cuerpo de conocimientos definido, prestigio y autonomía para desempeñar su labor, por lo que se le podría considerar aún como una cuasiprofesión (Ávalos, 2013).

Desde un acercamiento actual muy distinto, fundado en premisas afines al construccionismo social, son dos las características que han concitado mayor consenso respecto de las cualidades que distinguen a las profesiones de otras estructuras sociales: la primera, un encargo o función social determinada y relativamente institucionalizada (reconocida, regulada) que configura un ámbito de desempeño o jurisdicción establecido, aun cuando este pueda ser permanentemente disputado, constreñido o desestabilizado por otras profesiones o actores gubernamentales, académicos, etc. (Abbott, 1993; Freidson, 2001; Muzio, Kirkpatrick y Kipping, 2011; Scott, 2001, 2008; Suddaby y Viale, 2011).

La segunda característica es un cuerpo de conocimientos especializados, compuesto tanto de conceptualización abstracta como de herramientas técnicas y tecnológicas, de difícil y prolongada adquisición (Tardif, 2012; Young y Muller, 2014). Por ello, en muchas sociedades, el saber profesional se obtiene exclusivamente por medio de programas de formación universitaria de larga duración, usualmente supervisada por el Estado (Freidson, 1994, 2001). Por otro lado, es usual que la puesta en práctica de ese conocimiento esté supervigilada por colegios profesionales que velan por esa jurisdicción y por la ética de sus titulares, que se constituyen en entidades relevantes a la hora de negociar con otros actores sociales las premisas de funcionamiento de la profesión (Ávalos, 2013; Gyarmati, 1984).

Pese a lo abstracta de la definición, cabe destacar el rol que el conocimiento especializado, teórico y práctico ocupa dentro de ella. La complejidad de la vida social organizada en esferas funcionales depende de profesiones con una alta capacidad para crear semánticas, diagnósticos y soluciones específi-

cas frente a problemas siempre cambiantes (Abbott, 1988, citado por Ávalos, 2013). En el área de la educación, por ejemplo, el continente latinoamericano ha debido enfrentar en las últimas dos décadas no solo nuevas tendencias de gestión y gobierno, sino también reformas educativas múltiples y las expectativas siempre inalcanzables de conseguir mayor justicia social por la vía de la educación (Tedesco, 1997). Finalmente, el aumento de cobertura en los diversos ciclos educativos ha generado tensiones al saber docente, que hoy debe contar con nuevas y mayores herramientas para enfrentar diversidad en sus alumnos, complejidad creciente y la amenaza de la obsolescencia (Tenti, 2006).

Finalmente, se destaca la consideración de las profesiones como una esfera de acción personal que provee de identidad, de realización y de un sentido de inclusión social que puede alcanzar un horizonte de tiempo de incluso treinta años o más, lo que señala un reto adicional en cuanto a insertarse en el ciclo vital prolongado en el que se despliega.

Desarrollo profesional docente

De lo anterior se desprende de manera natural la preocupación por el desarrollo profesional a lo largo de la carrera. Ello dado que, por una parte, se destaca el hecho de que las profesiones son estructuras dinámicas institucionalizadas pero también en proceso permanente de ser instituidas (Emirbayer y Mische, 1998; Scott, 2001). Los docentes, principales agentes de este proceso, ejercen cotidianamente en sus roles el caudal de recursos que de la profesión han podido obtener, pero aportan también al mantenimiento y renovación de ese patrimonio por medio de su propio horizonte de carrera y el desarrollo que en él puedan alcanzar.

Así mismo, este énfasis en el desarrollo remarca la doble vertiente de una profesión que se renueva permanentemente, como muchas, a partir de una formación teórica basada en conceptos de alto nivel de abstracción, tanto como de conocimien-

to inferencial práctico respecto de cómo y en qué circunstancias aplicarlo (Evetts, 2008, 2011; García-Huidobro, 2014; Young y Muller, 2014). Sin una orientación hacia la adquisición y renovación reflexiva de conocimiento y habilidad a lo largo de toda la carrera profesional, una política de desarrollo profesional queda vacía de contenido, no solo porque no ajusta periódicamente los contenidos de la enseñanza de sus estudiantes, sino porque la profesión docente misma reduce su margen de acción en el marco de los roles que asume (OCDE, 2015).

Por otra parte, la carrera fortalecida con oportunidades de desarrollo docente traerían aparejado el potencial de reafirmar identidades profesionales, un estatus frente a la sociedad toda y también frente a alumnos, padres y directivos, actores todos ellos que enmarcan el ejercicio profesional (Evetts, 2011; Larrosa, 2010; Scott, 2001).

Según Day (citado por Ávalos, 2007), el desarrollo profesional docente se comprende como

... el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (p. 76).

Por lo anterior, tanto la escuela y su gestión como las políticas centrales de evaluación e incentivos del sistema educacional influyen en este proceso de desarrollo y promueven las capacidades y los conocimientos que el docente selecciona o inhibe y que, finalmente, pone a disposición de la enseñanza (Tardif, 2012).

De ahí que toda política de desarrollo profesional docente debería tener aparejados dos objetivos

complementarios: definir y propiciar cursos de acción para fortalecer la profesión, su expertismo y estatus a lo largo de toda la carrera, a la vez que fortalecer las condiciones del ejercicio concreto orientado a la mejor enseñanza (Cabezas y Irarrázabal, 2015; García-Huidobro, 2014; OCDE, 2015).

Tras estos objetivos, los sistemas de evaluación docente fueron cobrando vida en Latinoamérica, aunque de manera poco uniforme (Unesco, 2007). Pese a lo recorrido, aparece como el desafío pendiente el uso de los resultados con fines de desarrollo profesional; es decir, crear un sistema que junto con instrumentos de evaluación que detecten dificultades y ámbitos de mejora, se complemente con incentivos y herramientas que permitan al docente cambiar y mejorar de manera continua, aun en los niveles altos de desempeño (Santiago et al., 2013 Unesco, 2007).

De ahí que tiene sentido el llevar a cabo una investigación que tenga por objetivo determinar cómo los instrumentos y las consecuencias de su aplicación contribuyen a los objetivos de desarrollo profesional de los docentes en Chile.

La primera razón por la cual el objetivo resulta pertinente tiene relación con el desafío actual de aumentar las fortalezas y los atractivos de la profesión docente en Chile. Además de plantearse como un objetivo en sí mismo cuando se orienta a la dignidad y fortaleza ocupacional de la profesión, lo es debido a las metas crecientes en el aprendizaje que se propone el sistema educativo.

En relación con los docentes, el sistema de evaluación del desempeño profesional docente, vigente desde 2002, sustenta como su principal objetivo el fortalecimiento de la profesión docente en Chile (Reglamento 192 sobre Evaluación Docente, 2004). Un análisis de la regulación muestra que ese fortalecimiento se entiende como la posesión de un set de conocimientos y habilidades definidos al modo de un estándar mínimo que un profesional debería dominar (Mineduc, 2008) y como la posibilidad de

asociar a altos niveles de acreditación de idoneidad incentivos económicos. El caso chileno puede destacarse debido a que el proceso de definición de este marco regulatorio contó con la participación, en lo que fue un ejemplo de autorregulación profesional, del Colegio Profesional, pese a que habría que añadir que bajo la presión de poderosos factores contextuales (Assael y Pavez, 2008; Ávalos y Assael, 2006; Núñez, 2007).

La segunda razón que justifica el objetivo de la presente investigación es la posibilidad de que, a partir de modificaciones legales prontas a implementarse en el país, los docentes que pertenezcan al sistema público de educación se dupliquen. Por ende, el desarrollo profesional de alrededor del 85 % de los docentes del país podría quedar regido por este sistema y otros pocos instrumentos complementarios. De ahí que el sistema de evaluación que rija en adelante tendrá una influencia mucho mayor, casi monopólica, respecto de los horizontes de desarrollo de la profesión.

El sistema de evaluación del desempeño profesional docente

Pese a los temores y las resistencias iniciales en relación con la evaluación de los docentes, las condiciones del sistema educacional hacia fines de la década de 1990 propiciaron un escenario que fortaleció la posición del Ministerio de Educación para impulsar una política en tal sentido. Los resultados de las pruebas estandarizadas de medición de aprendizaje de los estudiantes, públicamente difundidos desde el año 1995, mostraban niveles de calidad insatisfactorios año tras año, con lo cual la educación pasó a ser considerada públicamente como una esfera en crisis; y su reforma, una prioridad política (Assael y Pavez, 2008).

En ese escenario, se señaló como una de sus causas el bajo nivel de preparación de los profesores y la falta de flexibilidad en sus condiciones de trabajo, que impedía despedir a quienes mostra-

ban mal desempeño (Assael y Pavez, 2008). En ese contexto, se estructuraron presiones desde todos los sectores para comprometer a los docentes con un cambio, que consistió, entre otras cosas, en demostrar y medir su desempeño periódicamente y condicionar sus resultados al mantenimiento del puesto de trabajo y a los incentivos monetarios (Sisto y Fardella, 2011).

A partir de negociaciones que se iniciaron en 1998, comenzó a fraguarse el sistema actual de evaluación docente, que fue comprendido como el esfuerzo de todos los actores por conformar las bases de un proceso de profesionalización que llevara a la docencia escolar al sitio que el país necesitaba (Núñez, 2007). Así, en el año 2003, nace el Sistema Nacional de Evaluación Docente, cuyos lineamientos centrales fueron concordados entre el Ministerio de Educación, los sostenedores agrupados en la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Su objetivo apuntaba al fortalecimiento de la profesión docente y al aumento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Ley 19.961; Reglamento 192 sobre Evaluación Docente, 2004). Las características del instrumento fueron refrendadas por una votación de los titulares afiliados al Colegio de Profesores en junio del 2003 (Bonifaz, 2011), en lo que se consideró un ejemplo de implicación de un colegio profesional en su propia autorregulación.

Vigente, aunque con modificaciones desde el año 2003, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD) ha sido analizado en múltiples ocasiones en relación con su efectividad para asociar sus resultados al mejor aprendizaje de los estudiantes (Bravo et al., 2008; Taut y Sun, 2014; Vega y Galaz, 2015) y dar a conocer su funcionamiento y consecuencias (Manzi, González y Sun, 2011). La investigación que se reporta busca describir en qué medida el SEDPD, según su estructura y las consecuencias que se desprenden de sus resultados, está contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes en Chile.

Metodología y procedimientos

El presente estudio es de carácter cualitativo y alcance analítico, a partir de material bibliográfico o documental. Se eligió el análisis de contenido como método de análisis de la información, con el objeto de capturar de manera sistemática y rigurosa los datos y significados que se infieren de los textos en un marco empírico singular (Ruiz, 2007).

El marco bibliográfico fue estructurado por medio de un proceso de preanálisis por el cual, tras una recopilación extensiva de artículos académicos, libros y textos de ley correspondientes al instrumento de política docente analizado, se seleccionaron aquellos que contuvieran información relevante a partir de una categorización previa elaborada sobre la base del marco referencial y los objetivos de investigación (Cáceres, 2003). Sin embargo, la selección de las fuentes se articuló también sobre la base de algunas categorías emergentes, no previstas en el inicio del estudio, que fortalecieron el marco analítico, como es posible y pertinente cuando se lleva a cabo una investigación de corte cualitativo (Ruiz, 2007).

En el proceso de preanálisis, se utilizaron indicadores o marcadores que señalaban la presencia de temas de interés en el material recopilado. De esa manera, se obtuvo una muestra selectiva de textos sobre la base de tres criterios: se trata de bibliografía publicada entre los años 2007 y 2014, debido a la necesidad de investigar el tema sobre la base de información elaborada cuando el SEDPD ya había consolidado su funcionamiento; los artículos se han obtenido de revistas académicas con comité editorial e indexación, y los capítulos de libros han sido publicados por editoriales, organizaciones académicas u organismos internacionales.

Las unidades de análisis escogidas para la realización de reducción del material fueron los temas, entendidos como proposiciones relativas al asunto escogido, señalados por indicadores, los que fueron seleccionados e interpretados a la luz de los objetivos de investigación pero también del contexto

temático creado por el conjunto del material (Cáceres, 2003). El material (textos, tablas, gráficos) se compiló en textos de campo a partir de temas para realizar posteriormente su reducción por medio de un proceso de codificación abierta, con base en el sentido contenido en los textos y la elaboración de categorías de capacidad descriptiva suficiente (Cáceres, 2003; Ruiz, 2007).

Dados los procedimientos anteriores, se configuró un set de categorías para el análisis de la temática escogida, que se describen a continuación.

Análisis y resultados

El análisis temático, tanto de los textos de ley como de investigaciones y reportes de resultados del funcionamiento del SEDPD entre los años 2007 y 2014, derivó en la configuración de cuatro grandes categorías de interés: 1. instrumentos y características del modelo de evaluación; 2. tendencias y resultados históricos de la población evaluada en el periodo; 3. consecuencias en relación con el desarrollo profesional que derivan de la ejecución efectiva del sistema; 4. efectos no esperados y no deseados asociados al funcionamiento del sistema en el fortalecimiento de la profesión docente. De entre ellas, las tres primeras categorías fueron predefinidas por los objetivos de la investigación y confirmadas en el proceso de preanálisis de la bibliografía revisada, siendo la última una categoría emergente que se desprendió del análisis documental realizado.

Características del modelo de evaluación docente, instrumentos y ejecución

El SEDPD establece como obligatoria la evaluación de los docentes de aula que trabajan en colegios municipales al menos el mínimo de horas establecido por el marco curricular para el sector y subsector por evaluar, a partir de su segundo año de trabajo y hasta tres años antes de la edad mínima de jubilación (Ley 20158, año 2006; Reglamento 192 sobre Evaluación Docente, 2004).

En dicha evaluación participan profesores de todos los niveles educativos, independiente de su régimen contractual, que configuraron un grupo profesional de alrededor de 70.00 docentes, que enseñan aproximadamente al 38 % de los estudiantes del país (Mineduc, 2015; Salazar *et al.*, 2014). Fue aplicada de manera gratuita e ininterrumpida desde 2003 y hasta el 2014 y se hizo obligatoria a partir del año 2005, con una cobertura del 83 % del total de profesores del sistema educativo de dependencia municipal (Mineduc, 2015).¹ Solo un porcentaje menor, que actualmente no supera el 2 %, se ha negado a participar sin causa justificada (Sun *et al.*, 2011).

Los criterios de evaluación se basan en una definición consensuada, a comienzos de la primera década del siglo XXI, de un marco para la buena enseñanza que define los conocimientos y las habilidades mínimos que los docentes deberían cumplir (Assael y Pavez, 2008; Fardella, 2012; Mineduc, 2015; Valencia y Manzi, 2011). *Grosso modo*, este marco define cuatro esferas del adecuado desempeño profesional: 1. planificación y preparación de la enseñanza; 2. creación de ambientes propicios para el aprendizaje; 3. evaluación y reflexión sobre la práctica docente; 4. evaluación sobre las tareas y responsabilidades profesionales (Assael y Pavez, 2008; Mineduc, 2008).

Complementariamente, a cada profesor se le evalúa en el dominio de subsectores o asignaturas del currículum escolar unificado para un curso de un nivel específico, por lo que también este adquiere un carácter vinculante en el contexto de esta evaluación (Cortés y Lagos, 2011).

La ED se realiza por medio de un proceso de aproximadamente seis meses de duración, en el que se desarrollan cuatro instrumentos complementarios de medición, que debe dar cuenta de diversas

¹ En el año 2015, los resultados del proceso pueden ser adoptados de manera opcional, debido a que una serie de movilizaciones impulsadas por el Colegio de Profesores mantuvieron en paro diversos colegios. Por lo mismo, muchos docentes no pudieron llevar a cabo su proceso de evaluación (CPEIP, 2015).

dimensiones y la evaluación de al menos cuatro actores (Reglamento 192 de Evaluación Docente, 2004).

Los instrumentos y sus características se detallan a continuación (tabla 1).

Tabla 1. Instrumentos que conforman la evaluación docente

	Formato	Quién evalúa	Pondera
Portafolios	Módulo 1. Formato escrito, incorpora planificación, evaluación y reflexión sobre la evaluación		
Módulo 2. Grabación de 40 minutos de clase	Profesores de aula capacitados y remunerados (Sun <i>et al.</i> , 2011). Cuenta con una serie de procesos que garantizan la calidad y ecuanimidad del resultado (corrección, grupal, doble corrección, arbitraje de correcciones problemáticas, etc.)	60 %	
Autoevaluación	Pauta estructurada, en la que se reporta su reflexión en torno al desempeño y la presencia de factores del contexto que influyen en él. Según una rúbrica, se califica cada ítem como insatisfactorio, básico, competente o destacado	El mismo docente que está siendo evaluado	10 %
Evaluación por un par	Pauta estructurada, que se completa por medio de una entrevista de 50 minutos. Según una rúbrica, se califica cada ítem como insatisfactorio, básico, competente o destacado	Evaluador par: docente de aula que ejerce en el mismo subsector y comuna que el docente evaluado. Es requisito haber obtenido calificación competente o destacado en su última evaluación docente, o integrar la red Maestros de Maestros, que reúne a profesores con certificación de excelencia. Reciben capacitación y remuneración	20 %
Informe de referencia de terceros	Pauta estructurada. Se califica la docencia del profesor según una rúbrica formulada a partir del Marco para la Buena Enseñanza. Permite reportar presencia de elementos contextuales que pueden haber influido en el desempeño del profesor	Directivos o personal de la Unidad Técnico-Pedagógica del colegio	10 %

Fuentes: elaboración propia con base en Flotts y Abarzúa (2011) y Sun *et al.* (2011).

El resultado final del proceso se revisa descentralizadamente por comisiones comunales de evaluación, integradas por un coordinador municipal del SEDPD y por los evaluadores pares que participaron del proceso en esa comuna (Bonifaz, 2011; Sun *et al.*, 2011). A partir del informe de resultados y de información contextual, la comisión puede ratificar o modificar la calificación que emana del informe

original (Sun *et al.*, 2011). En la práctica, alrededor de un 5 % de las resoluciones iniciales ven modificada su categorización cada año (Sun *et al.*, 2011).

Los resultados se expresan en cuatro categorías: 1. Insatisfactorio, que refleja un grado insuficiente de competencia; 2. Básico, que refleja irregularidad en la calidad del desempeño de los estándares solicitados; 3. Competente, que refleja un nivel adecuado de

competencia; 4. Destacado, que indica un desempeño sobresaliente en el indicador evaluado (Reglamento 192 de Evaluación Docente, 2004).

El proceso de evaluación termina con la entrega del informe de resultados a cada docente participante, que le da la oportunidad de conocer las fortalezas y debilidades en el desempeño demostrado (Sun et al., 2011). Esta retroalimentación se considera imprescindible como parte de un proceso que requiere de reflexión y revisión continua para servir al propósito de promover el desarrollo y el buen desempeño (Santiago et al., 2013).

Resultados obtenidos en la ED

Los resultados de los procesos de ED realizados desde el año 2003 resultan relevantes, puesto que de ellos y sus consecuencias puede derivarse una mejor conclusión respecto de las posibilidades actuales de desarrollo profesional contenidas en la política.

En términos generales, la calificación final muestra que el porcentaje de docentes que obtiene

resultados por sobre el mínimo aprobatorio en la evaluación es cada vez mayor, siendo su punto más alto un 82,4 % en el año 2013 (tabla 2).

Pese a ello, los resultados por instrumentos resultan ser muy disímiles, lo que queda de manifiesto al observar que en el Portafolios—el instrumento de mayor ponderación, mayor correlación con el aprendizaje de los estudiantes y medida multidimensional— el 21 % de los docentes ha obtenido resultados sobre el mínimo deseable en los últimos cuatro años (Taut, 2015; Mineduc, 2015). Asimismo, poniendo por ejemplo el año 2011, siete de las ocho dimensiones contempladas en este instrumento obtuvieron resultados por debajo del mínimo esperado (Mineduc, 2012). Pese a lo anterior, y dado que el resultado final pondera este con los demás instrumentos, la proporción de profesores que puede acceder a actividades para fortalecer estas dimensiones del desempeño es mucho menor: alrededor del 30 % (tabla 3) (Sun et al., 2011).

Tabla 2. Cobertura y resultados en la evaluación docente (2003-2014)

	Cobertura por año	Se niega %	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
2003	3673		3,7	30,3	56,6	9,4
2004	1719		3	34,3	52,4	10,3
2005	10.665		3,5	37,2	52,7	6,6
2006	14.190	10,5	2,8	31,4	59	6,8
2007	10.413	6,5	2	33	56,6	8,5
2008	16.015	5	1,1	22,8	64	12,1
2009	15.699	4,5	1,5	28,9	63,1	6,5
2010	11.061	3,5	2,6	33,3	58,1	6
2011	12.223	2,2	1,4	27,2	64,3	7,1
2012	16.417	1,7	0,85	22,27	66,86	10,02
2013	17.070	1,7	0,7	17	67,5	14,8
2014	16.060	2	0,8	20,5	68,7	10

Fuente: Mineduc (2012, 2013, 2015).

**Tabla 3. Resultados en el instrumento
Portafolios (2011-2014)**

	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
2011	5,4	82,9	11,8	0,0
2012	4,60	76,52	18,86	0,02
2013	2,8	70,4	26,7	0,1
2014	2,7	68,2	29	0,1

Fuente: Mineduc (2015).

Por otro lado, los instrumentos restantes parecen mostrar sesgos hacia valores altos y escasa variabilidad: por ejemplo, la autoevaluación se encuentra en puntajes sobre los 3,5 puntos entre los años 2004 y 2014 (Mineduc, 2012, 2014).

Consecuencias asociadas a la evaluación docente

El SEDPD tiene por premisa que sus resultados son determinantes para articular oportunidades de desarrollo y fortalecimiento de la profesión y un compromiso con la calidad de la enseñanza y los aprendizajes (Ley 20.501).

Las consecuencias y posibilidades que se derivan de los resultados dependen del nivel de calificación obtenido en la evaluación. Como se indicó, de un total de cuatro calificaciones posibles, Insatisfactorio refleja un bajo nivel de desempeño y se espera que los docentes en ese tramo desarrollen actividades orientadas a mejorar sus competencias profesionales por medio de la asistencia a planes de superación profesional (PSP) organizados a nivel local antes de ser reevaluados; para quienes obtienen resultado Básico, se permite realizar este proceso hasta en dos años (Ley 20501). Históricamente, son invitados a estas actividades alrededor del 30 % de los docentes de cada cohorte, que ejercen en el 98,8 % de las comunas del país (Cortés y Lagos, 2011).

Por reglamento, las actividades que conforman el PSP pueden ser lectura guiada de bibliografía especializada, tutorías o asesorías personalizadas, observación de clases de profesores destacados o cursos y talleres (Cortés y Lagos, 2011). Sin embargo, un análisis de las actividades efectivamente realizadas muestra que un 76 % de ellas consiste en capacitaciones lectivas tradicionales de no más de 8 horas de duración, y un 17 % en tutorías (Taut, 2014).

La asistencia a estos PSP se ha planteado como obligatoria, no obstante, no se contemplan sanciones asociadas al ausentismo de las actividades asignadas. Las tasas de inasistencia a las sesiones llegaron al 50 % en el año 2009 (Cortés y Lagos, 2011).

Si tras cursar estos PSP un docente obtiene nuevamente ese nivel de calificación, desde el año 2011 la modificación a la ley original determina que dejará de pertenecer a la dotación docente, así como quienes obtienen nivel básico en tres ocasiones consecutivas o alternadamente resultado Básico e Insatisfactorio (Ley 20.501). En la práctica, con información disponible del año 2014, serían 76 los docentes que deberían dejar de trabajar en el sistema municipal de educación (Mineduc, 2015).

Cabe añadir, finalmente, que por disposición de la Ley 20.501 se asigna la calificación de Insatisfactorio en la evaluación a los docentes que, debiendo evaluarse en un año determinado, no presentan su evaluación sin mediar causa justificada. Adicionalmente, estos docentes deben mantenerse en su puesto de trabajo y de aula, pierden el derecho a acceder a los PSP y deben presentarse al proceso de ED el año siguiente de manera obligatoria (Bonifaz, 2011). Dentro del total de profesores que han sido citados a la evaluación, el porcentaje que rehusó participar sin causa justificada ha ido disminuyendo, desde el 10,5 % en el año 2006, el 4,5 % en el año 2009 y un 2 % en el año 2014 (Sun et al., 2011; Mineduc, 2015).

Respecto de la efectividad de los planes de superación profesional descritos, se reporta evidencia diversa que apunta principalmente a un efecto positivo

en los puntajes del Portafolio, no así de los otros instrumentos (Taut, 2014). Algunos estudios muestran conclusiones en este sentido: en el año 2009, el 23,4 % de los profesores que obtuvo insatisfactorio el año 2008 fue calificado como Competente tras participar de un PSP, en comparación con el 0 % que obtuvo ese resultado de entre quienes no asistieron (Cortés y Lagos, 2011). Por otra parte, se señala que del 46 % de profesores que obtuvo Insatisfactorio o Básico en el periodo que va entre 2004 y 2012, el porcentaje se había reducido a un 21 % al ser reevaluado en 2014 (Mineduc, 2015). Sin embargo, no es posible asociar esta mejora a los PSP, pues no se controló por asistencia a estas actividades.

Finalmente, también resulta de interés observar, por ejemplo con datos del año 2011, que un 20 % de profesores que había obtenido resultado Competente o Destacado en evaluaciones previas no logró obtener el resultado mínimo aprobatorio ese año, así como un 12 % no pudo lograrlo el año 2014 (Mineduc, 2015). Estos resultados han sido interpretados como reflejo de unas competencias profesionales que fluctúan en el tiempo, en el sentido de una habilidad que no es estable, pero también como el efecto de condicionantes contextuales o personales que influyen en el desempeño exhibido al rendir la prueba (Alvarado, Cabezas, Falck y Ortega, 2011).

Al hablar de consecuencias asociadas a los resultados positivos, se ha planteado que estos docentes cuentan con ventajas a la hora de postular para pasantías en el extranjero, para concursos o participación como docentes de seminarios académicos de formación, participación en actividades de perfeccionamiento, etc. (Bonifaz, 2011; Fardella, 2012). Pese a lo declarado, no existen informes o estudios que puedan evidenciar el funcionamiento de este sistema de beneficios, su cobertura y alcances, así como las consecuencias en el desarrollo de los profesionales.

Según la información recopilada, la consecuencia directa que se obtiene a partir de resultados po-

sitivos en la ED es la posibilidad de no volver a rendir la prueba durante cuatro años, es decir, acreditarse como un docente idóneo durante ese periodo.

Otra posibilidad que comparten quienes son calificados con destacado es la de ser potencialmente escogidos como tutores o profesores que guían los talleres del plan de superación profesional que se desarrolle desde el municipio correspondiente a cada comuna. Se trata de trabajo remunerado y fuera del horario laboral (Cortés y Lagos, 2011).

Asimismo, en la Ley 20.501 de 2011, se señala que quienes han obtenido resultado Destacado en la ED pueden participar en las comisiones calificadoras que proponen candidatos para llenar las vacantes de director de un establecimiento educativo cuando estas se presenten en cada municipio. Pese a lo así declarado en múltiples fuentes, no se ha podido encontrar evidencia sistematizada respecto de qué número de profesores ha podido postular o participar efectivamente en el rol de evaluador par, docente en PSP o ha formado parte de las comisiones mencionadas en los años en que el sistema ha funcionado, y que pudieran estar dando cuenta de sistemas de promoción vertical y horizontal como consecuencia de la ED (Unesco-Orealc, 2013).

Para acceder a incentivos monetarios, los docentes pueden participar voluntaria y gratuitamente en procesos de evaluación adicionales contempladas en el SEDPD, que se detallan a continuación (tabla 4).

Respecto de estos incentivos, se ha observado que son altamente selectivos y de un bajo nivel de postulación y adjudicación de cobertura (Cortés y Lagos, 2011; Taut, 2014). Esto se debería, principalmente, a la sobrecarga de tiempo que se produce en medio del año escolar (entre junio y noviembre) debido a la necesidad de elaborar las evidencias que permiten formalizar la participación; pero se ha argumentado que sus cifras mostrarían un bajo nivel de legitimación de los incentivos económicos del sistema (Falck, Kluttig y Riberi, 2015; Taut, 2014). Tam-

Tabla 4. Descripción de pruebas AEP y AVDI

	Requisitos	Formato de prueba	Cobertura	Beneficios
Asignación Excelencia Pedagógica (AEP)	-Todo profesor de aula con jornada de al menos 20 horas -Al menos dos años de experiencia -Se mantiene si en la ED se obtiene resultado Destacado o Competente	-Portafolios AEP -Prueba escrita de conocimientos disciplinarios	El 4 % de los potenciales postulantes y el 28 % de los postulantes efectivos	- Bono de entre U\$70 y U\$300 mensuales. Depende del nivel de resultado, de la jornada laboral contratada y del porcentaje de concentración de alumnos vulnerables en el establecimiento, y puede fluctuar. -Se puede postular a la red Maestros de Maestros y por ende reducir horas lectivas en aula
Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI)	-Haber obtenido resultado Competente o Destacado en la ED. -Postular hasta 36 meses después de entregados los resultados de la ED	-Prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios (es la misma prueba que para AEP)	La mitad de los potenciales postulantes se inscribe y un 80 % postula efectivamente. De ellos, el 60 % obtiene bonificación de 5 %, el 38,8 de 15 % y un 1,2 % la máxima bonificación posible, de 25 %	Al aprobarla en el nivel Suficiente, Competente o Destacado, se puede obtener, respectivamente, una bonificación salarial de 5, 15 o 25 de la Renta Básica Mínima Nacional

Fuente: elaboración propia con base en Argüelles, Saragoni y Castillo (2015); Cortés y Lagos (2011); Falck, Kluttig y Riberi (2015); García, Cerda y Donoso-Díaz (2011); Ley 20.501 (2011); Mineduc (2015); Sisto y Fardella (2011).

bién se observa una correlación en los resultados de los diversos procesos evaluativos: aquellos docentes que habían obtenido mejores puntajes y resultados en el proceso de ED tienden también a obtener los mejores resultados dentro de la acreditación para la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) (Falck, Kluttig y Riberi, 2015).

Finalmente, existen una serie de efectos su-puestos por el sistema en la empleabilidad y el desarrollo de los profesores. Al respecto, se ha reportado que algunos departamentos o corporaciones municipales de educación, no todos, hacen uso de los resultados de la ED a la hora de tomar decisiones respecto de la asignación de docentes a ciertos cargos y funciones dentro de las escuelas, sobre traslado a otras escuelas dentro del mismo municipio y para promover iniciativas de apoyo y capacitación (Santelices, Taut, Araya y Manzi, 2013). Por lo anterior,

la información que emana de la ED se constituye en premisas para decidir oportunidades de movilidad, ascenso o desarrollo profesional de los docentes participantes, pese a lo cual su aplicación efectiva y las variables que se relacionan con ella parecen no haber sido reportadas hasta ahora.

En el estudio citado, se menciona que en algunos municipios se utilizan los resultados de la ED para realizar y decidir contratación de los profesores, pero no para el despido, principalmente a causa de barreras legales que permitan vincular ambos aspectos (Santelices et al., 2013). Del mismo modo, se observa una asociación con los resultados en la ED en el mantenimiento del empleo. Del total de profesores participantes en la ED durante los años 2003 a 2006 con resultado Insatisfactorio, la tasa anual de salida del sistema escolar en el año 2007 es significativamente más alta (22 %) en comparación

con quienes obtuvieron mejor categorización (6,7%) (Sun et al., 2011). Esta tendencia se repite si se observa la tasa de salida del sistema municipal de educación del año 2008: un 17,9% entre quienes habían obtenido Insatisfactorio frente a un 4,8% entre quienes obtuvieron mejores resultados (Sun et al., 2011).

Un efecto similar se informa en relación con la probabilidad de mantener el puesto de trabajo en colegios públicos: el porcentaje de profesores que obtuvo Insatisfactorio entre los años 2003 y 2009 —y se mantiene trabajando en el sistema en el año 2010— es de un 38,9%, de un 75,4% entre quienes obtienen resultado Básico y sobre 85% en el caso de quienes obtienen Competente o Destacado (Sun et al., 2011).

En la misma línea argumental, se observa que la proporción de docentes que acceden a posiciones directivas o técnico-pedagógicas en los establecimientos es más alta entre quienes son calificados como Destacados en la ED: un 5,7% frente a un 0,4% entre quienes han obtenido Insatisfactorio y 2,2% entre quienes obtienen Básico (tabla 5) (Sun et al., 2011).

Tabla 5. Consecuencias en empleabilidad y movilidad laboral según los resultados en ED

Año 2010	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Mantiene el trabajo en el sistema público (%)	38,9	75,4	84,7	88,4
Salida del sistema público (%)	22	—	—	6,7
Accede a posiciones directivas-UTP	0,4	2,2	3,7	5,7

Fuente: elaboración propia con base en Sun et al. (2011).

Consecuencias no deseadas asociadas al funcionamiento del SEDPD

Con base en esta categoría emergente, se puede describir el efecto del sistema de ED sobre el bienestar psicológico de los profesionales. En el estudio antes mencionado, los sostenedores reportaron que los profesores encaraban sentimientos negativos, como rabia y miedo, frente a las consecuencias de malos resultados durante el proceso de evaluación; pero también trastornos en su salud mental, como estrés, angustia y depresión, vinculados a la sobrecarga de trabajo que el proceso implica en la rutina laboral de los docentes (Santelices et al., 2013).

En este mismo sentido, otras investigaciones han dado cuenta de la percepción de los profesores respecto del proceso de ED que lo califican de punitivo, impersonal, poco significativo y ajeno, en cuanto no parece sensible a las características locales del contexto educativo, que resultarían más significativas como referente para el profesor, ni a la experiencia de desarrollo de los docentes (Sisto, 2011). Por su parte, el estudio Talis sobre percepciones de los docentes respecto de condiciones de enseñanza, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año 2013, muestra que un 70% de los docentes chilenos consideran las evaluaciones como meros ejercicios administrativos y que, según el 63% de los profesionales, ellas no evaluarían su desempeño real en el aula, pese a lo cual un 59% las percibe como una amenaza para su estabilidad laboral (Santiago et al., 2014).

Discusión y conclusiones

El análisis de la información recopilada respecto del SEDPD y sus consecuencias sobre el desarrollo profesional docente permite relevar ciertas consideraciones. La principal conclusión es que, salvo la reflexión que se produce en el proceso mismo de elaborar la evidencia solicitada, el sistema se estructura sobre una muy limitada orientación al desarrollo profesional. En él se estructuran oportunidades de contar con apoyo formal para fortalecer las competencias profesionales y, bajo un esquema finalmen-

te voluntario, solo alrededor del 20 % de docentes no alcanzan los niveles mínimos requeridos en la ED actualmente. Es decir, el sistema responde a la meta de cerciorarse de que los profesores alcanzan niveles mínimos de desempeño, pero no salvaguarda ni organiza instancias que fomenten el mantenimiento y la superación de habilidades y conocimientos profesionales de todos los docentes.

Se puede afirmar sin duda que la existencia del SEDPD constituye un progreso en torno al fortalecimiento profesional, toda vez que ha forzado la delimitación y especificación de los componentes distintivos de la docencia escolar y de lo que se espera de ella a lo largo de la carrera (OCDE, 2015). Sin embargo, no parece que se hayan explicitado desafíos o metas atractivas, exigentes y que impliquen no solo mayor sino mejor y más complejo dominio de saberes y habilidades. Dejar esto en manos de la autogestión de la carrera, que pudiera ser asumida como un desafío personal por los docentes, no se condice con un sistema educativo que se hace cargo de dar impulso y orientación al desarrollo profesional en el marco de la búsqueda de mejor calidad en la enseñanza.

El hecho de que solo se pueda acceder a cierto nivel de beneficios por medio de procesos adicionales de acreditación que solo impactan la remuneración, que además han tenido baja adhesión, señala un sistema que carece de un plan de desarrollo profesional sistemático y del impacto en la progresión, vertical u horizontal, en la carrera profesional (OCDE, 2015; Unesco-Orealc, 2013). Compárese, por ejemplo, con lo que ocurre en otros países con sistemas educativos altamente efectivos, como Corea, en el que un buen resultado en la ED posibilita acceso a responsabilidades diferentes o mayores; o el caso de Japón, en el cual el avance en la carrera puede acelerarse con base en la calificación en la ED; o las posibilidades de recibir incentivos económicos por buen desempeño en las evaluaciones internas de cada establecimiento, como en Finlandia (OCDE, 2015).

Por el contrario, la clara definición de sanciones pero beneficios escasos o nulos parece reforzar una orientación a la rendición de cuentas individual más que de desarrollo profesional (Santiago et al., 2013), por lo cual es claro que aún hay espacio para fomentar dicho desarrollo y modificar los procesos y las percepciones.

Por otro lado, el hecho de que el impacto de la ED en la progresión de la carrera o en la movilidad laboral de un docente dependa de decisiones por parte de personal municipal puede quizá permitir una administración flexible de los profesionales con los que se cuenta a nivel local y de los recursos que se destinen a ello; sin embargo, se ha postulado que lo deseable sería constituir un sistema de estímulo con directrices claras y consecuencias previsibles, que permita alcanzar metas de excelencia creciente en aula y obtener oportunidades de perfeccionamiento con nuevos grados académicos, participar de instancias de administración y gobierno, etc. (Unesco, 2013; OCDE, 2015).

Otro aspecto que surge tiene relación con que la evaluación se concibe como un proceso individual, que reflejaría las competencias de un docente con independencia de las interacciones y condiciones en las que la profesión se configura en lo cotidiano. Hasta el momento ha quedado fuera la medición de variables contextuales, como la composición de la comunidad escolar, las oportunidades de trabajo y la reflexión grupal que, según la evidencia, influyen en los resultados del desempeño profesional (Bonifaz, 2011; García-Huidobro, 2014; Valencia, 2009). Incorporar ponderadores en los puntajes que den cuenta de dinámicas o factores como estos y ciertos criterios formales que consideren por directivos o comisiones comunales serían formas de perfeccionar el modelo de desarrollo profesional docente, de hacerse cargo de realidades diversas y, finalmente, pero no menos importante, de aprehensiones expresadas por los docentes (Bonifaz, 2011).

Por otro lado, es innegable que en la medición del desempeño de una tarea tan compleja como la

docencia se justifica el uso de múltiples evaluadores y dimensiones diversas (Alvarado et al., 2011). Sin embargo, el hecho de que el Portafolio tenga un bajo nivel de aprobación y que, en general, sus dimensiones obtengan puntuaciones insuficientes indica que, de no mediar acciones que propendan al desarrollo profesional, esas debilidades se mantendrán vigentes en el aula al menos por cuatro años más. Por lo mismo, podrían plantearse sistemas alternativos de fortalecimiento de competencias docentes, por medio de la provisión de material de lectura, cursos *online* de participación voluntaria, instancias grupales de reflexión y estudio entre docentes de un mismo colegio o de comunidades virtuales de aprendizaje, entre otras muchas posibilidades (García-Huidobro, 2014; Montecinos, 2003). Es decir, poner a disposición de quienes deseen lograrlo la posibilidad de hacerse cargo de superar sus debilidades puede facilitar el desarrollo profesional. Nuevamente, dejar este tipo de medidas supeditadas a la iniciativa personal o disponibilidad de material o trabajo en equipo de cada quien impide una orientación sistémica a la calidad, como requiere la meta del fortalecimiento de la profesión propuesta.

En términos generales, se puede decir que la ED tiene un sentido de certificación habilitante, que permite al docente mantenerse en la posición laboral. Sin embargo, la información recopilada no refleja un sistema que estimule el desarrollo profesional, muy particularmente en el caso de la amplia mayoría de profesores que aprueba con Competente o Destacado la evaluación. Para ellos, existe la posibilidad de mantenerse en el trabajo y acceder a ejercer algunas funciones adicionales, incluso dentro del mismo sistema de ED. No obstante, no existen estudios que evidencien que los profesores que aprue-

ban acceden a oportunidades de becas, estancias en el extranjero, asistencia a congresos o encuentros de pares que, según se ha considerado, amplían las oportunidades de actualización y mayor dominio de conocimientos y competencias.

Por último, y precisamente para reforzar su importancia, el análisis elaborado muestra una tarea pendiente del sistema en relación con crear una estructura de incentivos y estímulos al desarrollo menos amenazante, impulsada por premisas de confianza en el encuentro entre docente y municipio, entre profesión y Estado. En una sociedad como la chilena, es poco lo que las políticas públicas podrían lograr sin la administración y la interpretación que los profesionales hacen de ellas. El desarrollo profesional docente precisamente debería comprenderse como el motor que impulsa y hace posible que todos los esfuerzos puestos en la estructura educativa posibiliten su expresión frente a los alumnos, de la mano de docentes expertos, actualizados, valorados y prestigiosos, que fomentan en las nuevas generaciones las ganas de pertenecer a un colectivo con esas características.

Pese a la valoración y la legitimación docente de los procesos de evaluación (Bonifaz, 2011; Centro UC Políticas Públicas-CPP, 2015), el hecho de que esta sea percibida como un proceso arduo, estresante y amenazante parece señalar un horizonte contrario al desarrollo de competencias. Las condiciones positivas para el fortalecimiento de una profesión no se fraguan en el fuero interno de cada docente, y mucho menos cuando se trata de remontar niveles de competencia, sino en la conjunción de actores y dinámicas dentro de un sistema social que comprende que sin docentes capaces en la sala de clases todo lo demás está, a largo plazo, en riesgo.

Referencias

- Abbott, A. (1993). The sociology of work and occupations. *Annual Review of Sociology*, 19, 187-209.
- Alvarado, M., Cabezas, G., Falck, D. y Ortega M. (2011). *La evaluación docente y sus instrumentos: discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Ministerio de Educación y PNUD.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Argüelles, M., Castillo, M. y Saragoni, C. (2015). Sistema de evaluación e instrumentos de medición del programa AEP. En Rodríguez, S., Manzi, J., Peirano, C., González, R. y Bravo, D. (eds.), *Reconociendo el mérito docente: Programa de asignación de excelencia pedagógica 2002-2014* (pp. 24-39). Santiago de Chile: MIDE-UC.
- Assaél, J. y 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.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 41(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional: temas y marco conceptual. En Ávalos, B. (ed.). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 33-62). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. y Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4), 254-266. doi:10.1016/j.ijer.2007.02.004
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 13-32). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Santiago: Centro de Microdatos-MIDE-UC.
- Cabezas, V. y Irrarrázabal, I. (2015). Nueva política nacional docente: propuesta para aprovechar una oportunidad. *Apuntes Legislativos*, 29.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.

- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2013). Evaluación docente: su estado actual y pasos futuros. *Serie Evidencias*, 2(22).
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y Ministerio de Educación (ed.) (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7.^a ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Centro UC Políticas Públicas-CPP (2015). *Reporte de resultados: voces docentes. una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cortés, F. y Lagos, M. (2011). Consecuencias de la evaluación docente. En Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 137-156). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- CPEIP-Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP-Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L. (2007). Recognizing and enhancing teacher effectiveness: A policymaker's guide. En L. Darling-Hammond y C. Prince (eds.). *Strengthening teacher quality in high-need schools-policy and practice*. Washington, DC: The Council of Chief State School Officers.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Evetts, J. (2008). ESA Research Network on 'Sociology of Professions', Interim Meeting, University of Aarhus (ed.). *New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences*. Denmark: University of Aarhus.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Falck, D., Kluttig, M. y Riberi, V. (2015). Resultados generales 2002-2012. En S., Rodríguez, J. Manzi, C. Peirano, R. González y D. Bravo (eds.), *Reconociendo el mérito docente: Programa de asignación de excelencia pedagógica 2002-2014* (pp. 54-77). Santiago de Chile: MIDE-UC.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Flotts, M. y Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González e Y. Sun (eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 35-61). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- Freidson, E. (2001). *The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- García, L., Cerda, A. y Donoso-Díaz, S. (2011). Determinantes de la calidad docente: Programa de asignación de excelencia pedagógica. *Innovar*, 21(39), 7-21.

- García-Huidobro, J. E. (2014). Desarrollo profesional: reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia*, 54, 65-77.
- Goldhaber, D. y Anthony, E. (2004). Can teacher quality be effectively assessed? *CRPE Working Paper*, 6, 1-39.
- Gyarmati, G. (1984). *Las profesiones: dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hanushek, E. y Rivkin, S. (2011). Teacher quality. En E. A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (eds.), *Handbook of the economics of education* (vol. 4). Washington: North-Holland.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Ley 19.961. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 14 de agosto de 2004.
- Ley 20.501. *Diario oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011.
- Ley 20158. *Diario oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 29 de diciembre de 2006.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.) (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- Ministerio de Educación (2015). *Resultado evaluación docente 2014* (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2014). *Evaluación del desempeño profesional docente. Resultados 2013. Resultados de la evaluación docente 2013*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013). *Resultados evaluación docente 2012*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012). *Resultados evaluación docente 2011*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7.^a ed.). CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Muzio, D., Kirkpatrick, I. y Kipping, M. (2011). Professions, organizations and the state: Applying the sociology of the professions to the case of management consultancy. *Current Sociology*, 59, 805-824.
- Núñez, I. (2007). *La profesión docente en Chile: saberes e identidades en su historia*. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile*. Washington: OCDE.

- Reglamento 192 sobre Evaluación Docente. *Diario oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 30 de agosto de 2004.
- Robalino, M. (2006). Carrera y evaluación docente en América Latina: una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente. *Docencia*, 29, 69-78.
- Romo, F., Treviño, E. y Villalobos, C. (2014). *Capacidades de enseñanza en el sistema escolar: análisis de la evaluación docente en Chile*, 3. Santiago: Universidad Diego Portales, Centro de Políticas Comparadas en Educación.
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, J., Salazar, P., Hidalgo, C., Villalobos, A., Marín, P., Coloma, C. et al. (2014). Reflexión pedagógica y autoevaluación docente: ¿Simbiosis o depredación? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 147-155.
- Santelices, V., Taut, S., Araya, C. y Manzi, J. (2013). Consecuencias a nivel local de un sistema de evaluación de profesores: el caso de Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(2), 299-328.
- Santelices, V., Valencia, E., Taut, S. y Manzi, J. (2010). *The importance of contextual and personal variables in explaining teacher performance in a standards-based measure*. Santiago de Chile: Congreso de la Sociedad de Políticas Públicas de Chile.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. y Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile* (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). Santiago de Chile: OCDE.
- Scott, R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organization Studies*, 29, 219-238. doi:10.1177/0170840607088151
- Scott, W. (2001). *Institutions and organizations* (2 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- 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 · Documentos de Investigación*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
- Suddaby R. y Muzio, D. (2014). Theoretical perspectives of the professions. En L. Empson, D. Muzio, J. Broschak y B. Hinings (eds.). *Oxford Handbook of Professional Firms*. Oxford: Oxford University Press.
- Suddaby, T. y Viale, T. (2011). Professionals and field-level change: Institutional work and the professional project. *Current Sociology*, 59, 423-442.
- Sun, Y., Calderón, P., Valerio, N. y Torres, P. (2011). La implementación de la evaluación docente. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 63-90). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.

- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. y Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- OCDE (2014). *TALIS 2013 report: An international perspective on teaching and learning*. Washington: OECD. doi:10.1787/9789264196261-4-en
- Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro*. Seminario internacional “Políticas docentes: Formación, regulaciones y desarrollo profesional”, Unesco, Santiago de Chile.
- Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la evaluación docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias*, 2, 1-7. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N2.pdf>
- Taut, S. (2014). Coloquio del Instituto de Políticas Públicas Universidad Diego Portales (ed.). *Las consecuencias de la evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Taut, S., Santelices, V., Araya, C. y Manzi, J. (2010). Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluation and Program Planning*, 33, 477-486. doi:10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002
- Taut, S. y Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(71), 1-30. Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Tedesco, J. (1997). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (2006). *El oficio de docente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: Unesco.
- Unesco-Orealc (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Valencia, E. y Manzi, J. (2011). Desempeño docente: relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (eds.). *La evaluación docente en Chile* (pp. 179-193). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales-MIDE UC.
- Valenzuela, J. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro* (Proyecto Fondecyt No1120740). Santiago de Chile.
- Vega, J. y Galaz, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. *Educ. Pesqui, São Paulo*, 41(1), 171-183. Doi: 10.1590/S1517-97022015011985
- Young, M. y Muller, J. (2014). *Knowledge, expertise and the professions*. Thousand Oaks: Sage Publications.

