



# Clase grabada en la evaluación de desempeño profesional docente: satisfacción, desempeño e imprevistos

Recorded Class in Teacher Professional Performance Evaluation: Satisfaction, Performance and Unforeseen Events

Aula gravada na avaliação de desempenho profissional docente: satisfação, desempenho e imprevistos

**Alejandro Sepúlveda-Obreque\*** 

**Andrea Minte Münzenmayer\*\*** 

**Sebastián Peña-Troncoso\*\*\*** 

**Claudio Hernández-Mosqueira\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Sepúlveda-Obreque, A., Minte Münzenmayer, A., Peña-Troncoso, S. y Hernández-Mosqueira, C. (2023). Clase grabada en la evaluación de desempeño profesional docente: satisfacción, desempeño e imprevistos. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 86-104. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14043>

---



Recibido: 16/06/2021  
Evaluado: 19/07/2022

---

\* Doctor en Educación, Universidad Humanismo Cristiano, Chile. Académico, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile. [asepulve@ulagos.cl](mailto:asepulve@ulagos.cl)

\*\* Doctora en Educación, Universidad de Concepción, Chile. Académica, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos. [andrea.minte@ulagos.cl](mailto:andrea.minte@ulagos.cl)

\*\*\* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de la Frontera, Chile. Académico, Universidad Austral de Chile/Universidad SEK, Chile. [sebastian.pena@uach.cl](mailto:sebastian.pena@uach.cl)

\*\*\*\* Doctor en Ciencias de la Motricidad Humana, Universidad Pedro de Valdivia, Chile. Académico, Departamento de Educación Física, deportes y Recreación, Universidad de La Frontera, Chile. [claudiomarclo.hernandez@ufrontera.cl](mailto:claudiomarclo.hernandez@ufrontera.cl)

## Resumen

El presente artículo de investigación se centró en la clase grabada, la cual forma parte del portafolio, uno de los cuatro instrumentos de evaluación del desempeño profesional docente en Chile. De esta forma, se investigó acerca de la experiencia de la clase grabada en profesores de educación básica. El objetivo fue analizar el nivel de satisfacción de los profesores respecto a su clase grabada en el contexto de su evaluación docente; específicamente, la percepción acerca de su desempeño, los imprevistos afrontados, las decisiones tomadas y la reflexión acerca de la clase realizada; así mismo, cómo la reflexión contribuye a la mejora de la propia práctica pedagógica. El método de investigación fue cualitativo, utilizándose como técnica la entrevista semi estructurada, la cual se aplicó a 20 profesores de escuelas municipales de la provincia de Osorno sometidos a evaluación el año 2018, cuyos resultados se conocieron el año 2019. Los datos recabados se ingresaron al programa Atlas Ti. Se construyeron redes semánticas y, desde aquí, la interpretación y el análisis de los resultados. Entre los hallazgos, se evidencia en los docentes un alto grado de satisfacción con la clase grabada, lo cual atribuyen a la planificación de la clase, a aspectos vinculados con las propias competencias profesionales y al desempeño de los estudiantes en la clase. En conclusión, el nivel de satisfacción respecto del desempeño en la clase grabada está relacionado con la planificación, el dominio del contenido y la capacidad de promover la participación de los estudiantes.

## Palabras clave

evaluación del profesor;  
profesión docente;  
satisfacción profesional;  
educación básica; clase  
grabada

## Keywords

teacher evaluation; teaching  
profession; professional  
satisfaction; basic education;  
recording class

## Abstract

The present paper was focused on the recorded class, which is part of the portfolio, one of the four instruments for evaluating professional teaching performance in Chile. Thus, it was investigated about the experience of the recorded class in basic education teachers. The objective was to analyze the level of satisfaction of the teachers regarding their recorded class in the context of their teaching evaluation, specifically, the perception about their performance, the unforeseen challenges faced, the decisions made, and the reflection about the conducted class, as well as how this reflection contributes to the improvement of their own pedagogical practice. The research method was qualitative, using the semi-structured interview technique, which was applied to 20 teachers from municipal schools in the province of Osorno undergoing the evaluation in 2018, the results were known in 2019. The data collected was coded and entered in the AtlasTi program. With this, semantic networks were built from which the analysis of the results was carried out. Among the findings, teachers show a high degree of satisfaction with the recorded class, they argue that this is due to the planning of the class, aspects related to their own professional competences and the performance of the students in the class. In conclusion, the level of satisfaction with performance in the recorded class is related to planning, content mastery, and the ability to promote student participation.

## Resumo

O presente estudo centrou-se na aula gravada, a qual faz parte do portfólio, um dos quatro instrumentos de avaliação do desempenho docente profissional no Chile. Desta forma, investigou-se a respeito da experiência da aula gravada em professores de educação básica. O objetivo foi analisar o nível de satisfação dos professores em relação à sua aula gravada, no contexto da sua avaliação docente; especificamente, a percepção sobre o seu desempenho, os imprevistos enfrentados, as decisões tomadas e a reflexão sobre a aula realizada; assim mesmo, como essa reflexão contribui para o aprimoramento da própria prática pedagógica. O método de pesquisa foi qualitativo, sendo usada como técnica a entrevista semiestruturada, que foi aplicada a 20 professores de escolas municipais da província de Osorno, submetidos a avaliação em 2018, e cujos resultados eram conhecidos em 2019. Os dados recolhidos foram codificados e introduzidos no Atlas Programa Ti. Com isso, foram construídas redes semânticas a partir das quais foi realizada a análise dos resultados. Entre os achados, os professores mostram um alto grau de satisfação com a turma registrada, onde eles argumentam que isso se deve ao planejamento da aula, a aspectos relacionados às próprias competências profissionais e ao desempenho dos alunos em sala de aula. Em conclusão, o nível de satisfação com o desempenho na aula gravada está relacionado ao planejamento, domínio do conteúdo e capacidade de promover a participação dos alunos.

## Palavras-chave

avaliação de professores;  
profissão docente; satisfação  
profissional; educação básica;  
gravação da aula

## Introducción

La evaluación de profesores es un proceso instalado en diversos países del mundo. En Chile se evalúa a los docentes en ejercicio desde el año 2005, a partir de la ley 19.961 promulgada el año 2003, sobre Evaluación Docente. Un año más tarde se dictó el Reglamento de Evaluación Docente, y a partir del 2005 esta se tornó obligatoria para los profesores del sistema público. Es decir, más del 90% de los profesores del sistema escolar son evaluados, exceptuando los docentes de los colegios privados.

La evaluación de profesores chilenos tiene por finalidad valorar el desempeño individual, promover a los docentes, potenciar el desarrollo profesional y disponer de información para la toma de decisiones que influyen en la política pública de educación. La finalidad predominante está relacionada con proveer información para determinar las necesidades del desarrollo profesional de los docentes y orientar las políticas públicas en el sistema escolar primario y secundario. Con ello se fortalece la carrera profesional docente y se superaría la escasez de profesores (Roa-Tampe, 2017), ya que el abandono profesional llega a tasas de hasta un 40% hacia el quinto año de ejercicio profesional (Valenzuela y Sevilla, 2013).

Desde la década de 1980 se han introducido, en diferentes países del mundo, sistemas de evaluación conducentes a mejorar el sistema educativo público (Unesco, 2007). Uno de ellos, es la evaluación del desempeño profesional docente, el cual se distingue por ser un sistema basado en competencias, en el cual los evaluadores realizan juicios a la luz de las evidencias procedentes de diversas fuentes y se pronuncian acerca del cumplimiento de los requisitos planteados, ya sea sobre un estándar o criterios definidos con antelación (McDonald *et al.*, 2000). Se pretende verificar el cumplimiento de la actividad profesional comparado con ciertos criterios, los cuales definen el desempeño exitoso o no que permite establecer mecanismos de promoción y reconocimiento profesional. Con esta evaluación se obtienen beneficios tales como la identificación de debilidades y fortalezas en una organización junto con disponer de procedimientos estandarizados para evaluar el desempeño docente (McDonald *et al.*, 2000).

La evaluación docente es un área que reviste gran importancia en los sistemas educativos nacionales e internacionales para poder caracterizar el desempeño y el desarrollo profesional (Martínez, 2013) e incluso su desempeño es fundamental en el éxito escolar (Schulmeyer, 2002). Sin embargo, ha existido un giro radical respecto de las décadas de 1950 a 1980, en las cuales se contemplaba dentro de las variables de éxito o fracaso escolar el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. También se considera indispensable la evaluación docente para posibilitar

el desarrollo profesional y el uso más eficiente del recurso humano. No obstante, la finalidad última es la mejora del sistema educativo y la calidad de vida de las personas.

## La evaluación docente a nivel internacional

En Austria, España, Bélgica y Escocia se pretende ofrecer información a los docentes acerca de su desempeño, en tanto, en Lituania y Croacia se concibe como mecanismo de promoción y en Italia como fuente de información para tomar decisiones respecto de los docentes que tendrán derecho a la gratificación. En Dinamarca, Noruega, Finlandia y Estonia las evaluaciones de los profesores están radicadas en autoridades locales con plena autonomía. No dependen de un nivel central que supervisa y vigila el sistema educativo, ya que tienen asociado un componente de autorregulación. Asimismo, en Alemania, los Estados (Länder) deciden acerca de la implementación de evaluaciones docentes. En algunos se realizan evaluaciones y en otros no se considera necesario. También existen países en los cuales simplemente no se aplican evaluaciones al profesorado. Tales son los casos de Islandia, Turquía, Grecia, Malta e Irlanda.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007), en un estudio comparado de cincuenta países de Europa y América sobre evaluación del desempeño y carrera docente, establece que este tipo de evaluación tiene dos objetivos centrales: a) mejorar la calidad de la enseñanza, y b) obtener información para la toma de decisiones, tales como promoción, reconocimiento, aumento de sueldo u otros aspectos relacionados con el ámbito laboral. En este informe se visualizan diversos tipos de evaluación de desempeño docente, entre los cuales se encuentra la evaluación en grupo, de casos particulares, la evaluación como requisito para el desarrollo profesional, entre otros (Unesco, 2007).

En el mismo informe se señala que la evaluación del desempeño docente tiene una característica peculiar en Finlandia. Se trata de una evaluación que deposita la confianza en los docentes y no opera como mecanismo de supervisión, sino como autorregulación, con el objetivo de mejorar la calidad del quehacer educativo, tanto a nivel individual como de establecimiento escolar. También se menciona el caso de California, en el cual la evaluación de desempeño docente centra su atención en la evaluación externa. Esto, con el propósito de enriquecer el desempeño y reconocer las falencias para producir cambios con vistas a la mejora.

Y, en el caso de Rumania, se ha establecido un sistema para incrementar los sueldos con la idea de subir de grado en el escalafón docente. Por esta razón, se han instalado evaluaciones periódicas, las cuales son determinantes en el aumento salarial.

En América Latina también se encuentra la evaluación del desempeño docente, instalada desde la década de 1990. La Asociación Americana de Escuelas en Sudamérica (AASSA) propone un sistema de evaluación de desempeño basado en objetivos y funciones para evaluar, el cual consiste en recopilar y presentar experiencias educativas de los profesores. También incluye motivaciones, valores, actitudes, intereses, habilidades y conocimientos. El modelo evalúa competencias individuales, funcionales y comportamentales (AASSA, 2010).

En el 2013, se propuso en México, como eje central, la evaluación obligatoria de los docentes y, en el caso de no participar, se podrían generar despidos, o bien, de no aprobar en tres ocasiones, los profesores serían reubicados a otras tareas del sistema escolar (Gómez, 2017). El modelo de evaluación del Ministerio de Educación de Colombia considera los siguientes aspectos: trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, relaciones interpersonales, orientación al logro, iniciativa, mediación, negociación, compromiso institucional y social (Ministerio de Educación de Colombia, 2015). Se advierte que son distintas las miradas u objetivos que plantean los países frente a la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, pareciera ser que existe una brecha importante entre el rendimiento académico que buscan algunos países y los que intentan mejorar las condiciones para el aprendizaje a través de la responsabilidad, el respeto y la confianza que necesitan los docentes como profesionales de la educación.

## La evaluación del desempeño docente en Chile

En Chile se observa, en los últimos años, la necesidad de evaluar el desempeño de los profesores para mejorar los niveles de logro académico de sus estudiantes. Por tal razón, en la década del 80 se inicia la evaluación docente en un contexto de reformas impulsadas y financiadas por el Banco Mundial, con el propósito de mejorar el rendimiento de los sistemas educativos a través de la evaluación del desempeño profesional de quienes eran considerados un factor clave en la calidad del aprendizaje: los docentes (Galaz *et al.*, 2019). Se parte del supuesto de que la aplicación de instrumentos objetivos, de naturaleza diversa, podrían permitir un nivel de desempeño que posibilitara lograr la anhelada y esquivada calidad de la educación (Murillo, 2006). El modelo adoptado por Chile, según Murillo (2006), está centrado en una visión individualista, ajena a la cultura de las unidades educativas. No tiene un carácter pedagógico, es más bien técnico, controlador en su propósito y punitivo en sus consecuencias, situándolo en frente de aquellos sistemas educativos y países que evalúan a sus docentes con y desde las escuelas.

En la actualidad, la carrera docente se encuentra tensionada, principalmente por sus evaluaciones poco situadas y auténticas, las cuales se ven plasmadas en una evaluación estandarizada poco rigurosa y fiable. Esto

conlleva la idea de concebir que la calidad de un sistema educativo depende solo de la idoneidad de sus docentes y de la enseñanza que imparten (Cabezas e Irarrázabal, 2018; Cabezas *et al.*, 2019; Unesco, 2001).

Así como la evaluación del desempeño docente repercute en el mismo profesor, también tiene incidencia en el proceso formativo en su conjunto. Barber y Mourshed (2008) señalan que la calidad de un sistema educacional radica en la calidad de los docentes. Es decir, sistemas educativos que atraen a docentes más capacitados tienen un impacto mayor en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, en el sistema educativo. En otras palabras, los profesores constituyen el componente más importante en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2017). En términos sistémicos el aprendizaje no es un fenómeno de adaptación del organismo al medio, es la consecuencia de la epigénesis del organismo con conservación de su adaptación en un medio particular en el que la conservación y la adaptación han sido las referencias operacionales para el camino seguido por el cambio estructural (Maturana, 2018). Es por ello, que el aprendizaje se considera como un acto de libertad que converge siempre en una relación.

Desde el Ministerio de Educación, se han tomado decisiones con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la calidad del sistema educativo en su conjunto. Es por ello, que dentro de las políticas el modelo de evaluación del desempeño docente se implementó en función de 9 estándares, los cuales tienen como referente el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2008). Los objetivos que se persiguen con esta evaluación son los siguientes: a) mejorar el desempeño docente, lo cual implica detectar problemas para superar las debilidades encontradas en el ejercicio profesional (Martínez, 2016); b) comprobar el logro de los estándares por parte de los profesores y tomar decisiones respecto de políticas públicas educativas (Murillo, 2006); c) utilizar la evaluación como sistema de rendición de cuentas del desempeño profesional. De esta forma, el resultado alcanzado premia o sanciona a los profesores (Sun *et al.*, 2011). El propósito principal de este modelo de evaluación es reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas al detectar debilidades y fortalezas, con lo cual los docentes estarían en condiciones de tomar decisiones para mejorar la calidad del aprendizaje de sus estudiantes (DocenteMás, 2023).

La evaluación docente en Chile se realiza mediante cuatro instrumentos que abordan diferentes ámbitos del Marco para la Buena Enseñanza: a) una evaluación del director/a del establecimiento; b) una autoevaluación; c) una entrevista con un par evaluador y, d) la elaboración de un portafolio.

El primer instrumento consiste en una evaluación a cargo de un directivo del establecimiento, en el cual trabaja el docente. El segundo consiste en una autoevaluación, un conjunto de actividades de autorreflexión del docente que incluye propuestas para detectar el tipo de aprendizaje y el

grado de logro respecto de los objetivos propuestos. El tercer instrumento es la entrevista de un par evaluador y el cuarto es el portafolio, que consiste en un instrumento de mejora de la práctica pedagógica diaria basada en evidencias, y en el análisis crítico de los recursos didácticos y su aplicación con el fin de lograr la adquisición de habilidades y conocimientos de los estudiantes. Este último se puede usar para recolectar información útil sobre las prácticas docentes a un nivel comparable con las observaciones en el aula (Martínez, *et al.*, 2011) y constituye el principal instrumento aplicado en la evaluación docente. Los componentes del portafolio son tres módulos. El primer módulo incluye una planificación de actividades desarrolladas en el aula más una evaluación aplicada, con el correspondiente análisis sobre esta y una reflexión acerca del propio quehacer docente. El segundo módulo está compuesto por una clase grabada en video por agentes externos contratados por el (Mineduc) y el tercer módulo se refiere al trabajo colaborativo realizado con pares, de lo cual se cuenta con una ejemplificación. Finalmente, todo el proceso se realiza de forma reflexiva, autodirigida y personalizada (DocenteMás, 2023).

La evaluación docente, y en particular el segundo módulo del portafolio, correspondiente a la clase grabada, es la preocupación central de este estudio. Se planteó como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cuáles son los factores que inciden en el nivel de satisfacción o insatisfacción de los profesores de educación básica pública chilena con su desempeño docente en la clase grabada?

## Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo (Minte, 2018). Se utilizó el método cualitativo (Bisquerra y Sabariego, 2009) porque tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (Flick, 2004) y, de acuerdo con los criterios descritos por Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa persigue comprender un fenómeno social inmerso en una realidad múltiple de interrelaciones construidas sobre la subjetividad de los participantes y es sometido a un análisis inductivo ideográfico de los miembros de una colectividad.

## Participantes

Se trabajó con una muestra intencionada por saturación (Minte y Sepúlveda, 2018) de carácter accidental (Labarca, 2001). Participaron 20 profesores de Educación Básica de dependencia pública. Se contactó a los docentes quienes habían participado en calidad de estudiantes en el Programa de Superación Profesional, ofrecido por el Ministerio de Educación y dictado por una universidad estatal chilena. Por tanto, se contó con la participación

de un grupo de docentes sometidos a evaluación docente en el año 2018. Se accedió a ellos porque cursaron el señalado programa en modalidad presencial. Se aplicó una entrevista semiestructurada y los criterios en la selección fueron los siguientes:

**Tabla 1.**

*Criterios de inclusión de los participantes*

<b>Criterios</b>	<b>Descripción</b>
Género	Femenino y masculino
Rol o actividad que desempeña	Profesora o profesor de básica
Campo de desempeño	Educación básica
Perfeccionamiento	Estudiantes Programa de Superación Profesional
Dependencia	Pública

*Fuente:* elaboración propia.

Se resguardó el anonimato de los participantes con la finalidad de cumplir con los criterios éticos que exige la investigación científica (ANID, 2022). Los profesores firmaron un consentimiento informado antes de la entrevista. El ingreso en un escenario implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades. Con ello, se respetaron los criterios éticos de la declaración de Helsinki para el estudio con seres humanos (Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial, 2017).

El trabajo de campo se subdividió en dos etapas: la primera se centró en encontrar la pertinencia de técnicas de registro de datos y su elaboración y, la segunda, correspondió al contacto e implementación del plan de acción consistente en la coordinación con los profesores y la definición del tiempo de aplicación de la entrevista. Se optó por un diseño emergente (Goetz y LeCompte, 1988), el cual considera etapas progresivas que se adosan unas a otras, retroalimentándose mutuamente con el proceso y dejando abiertas todas las aristas, de acuerdo con la aparición de los nuevos datos (Denzin y Lincoln, 2012; Van Manen, 2003).

## Técnicas e instrumentos

Se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada y el equipo de investigación elaboró una pauta de entrevista sobre la base de estudios similares, el análisis de la literatura para identificar categorías, la lectura crítica del Marco para la Buena Enseñanza y otros documentos sobre evaluación del desempeño docente. Las preguntas se centraron en los siguientes temas orientadores: a) nivel de satisfacción del profesor/a con su desempeño en la clase grabada; b) situaciones imprevistas en el aula; c)

situaciones que habría abordado de diferente forma a lo planificado y algo que no debería haber realizado; d) reflexiones acerca de su desempeño y e) situaciones que no pudo resolver.

## Análisis de los datos

Los datos fueron sometidos al análisis de contenido secuencial de los discursos (Potter y Wetherell, 1998). Con el propósito de resumir los relatos de carácter particular de las entrevistas, se identificaron los conceptos descriptivos de un nivel superior y se optó por establecer categorías y subcategorías de análisis (Pochet, 2000; Valles, 1999). Para ello, se utilizó el programa Atlas ti versión 7.5, el cual permitió elaborar redes semánticas. Luego se procedió al análisis y a la interpretación de los datos.

## Resultados

A partir del análisis de los datos procesados con el programa Atlas ti, los resultados se organizaron en tres categorías con sus correspondientes subcategorías: Categoría 1: *Fundamentos del desempeño y satisfacción* y las subcategorías emanadas del análisis son: 1) capacitaciones y perfeccionamientos; 2) aplicación de actividades lúdicas; 3) cercanía con los estudiantes; 4) conocimientos de estilos de aprendizaje; 5) participación de estudiantes; 6) planificación de la enseñanza; 7) diversidad de materiales didácticos; 8) experiencia docente y 9) organización del tiempo.

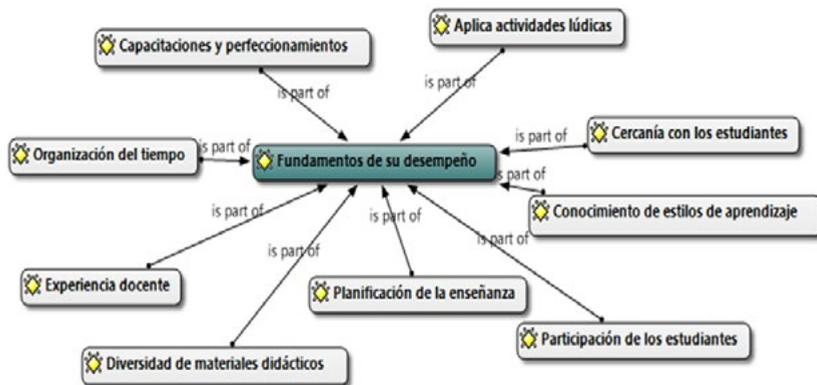
Las subcategorías mencionadas inciden en el nivel de satisfacción de los profesores respecto de su propio desempeño en la clase grabada que constituye una parte de la evaluación docente. Esto se consigna en la figura 1.

En la categoría 2, *Situaciones imprevistas y no resueltas*, se distinguen dos grupos de subcategorías. En el caso de las *Situaciones imprevistas*, las subcategorías son: 1) vacío en conocimientos disciplinares; 2) manejo del tiempo; 3) estudiantes con enfermedades; 4) escasa adaptación curricular; 5) atrasos y ausencia de estudiantes; 6) desinterés de los estudiantes; 7) estudiantes sin textos escolares; 8) interrupciones de las clases; 9) nerviosismo de los docentes y 10) organización del tiempo de la clase.

Respecto de las *situaciones no resueltas*, se detectaron las subcategorías 1) adaptación curricular; 2) organización del tiempo y 3) falta de conocimientos de contenido. Tanto las situaciones imprevistas como las no resueltas se presentan en la figura 2.

En cuanto a la tercera categoría, titulada *Clase diferente*, se distinguen las siguientes subcategorías: 1) incorporación de más actividades lúdicas; 2) mayor ejemplificación y aplicación; 3) conformación de pequeños

grupos; 4) acortar el tiempo de la clase; 5) considerar pausas activas; 6) profundizar el contenido y 7) incorporar material de apoyo concreto y textos breves. La tercera categoría se presenta en la figura 3.



**Figura 1.**  
*Fundamentos de su desempeño y satisfacción*

Fuente: elaboración propia.

Los factores que determinan el nivel de satisfacción de los profesores ante la evaluación docente son de diversa índole. Entre los discursos de los profesores, se señalan diferentes factores primordiales en la realización de la clase grabada: la experiencia, la planificación, el dominio del contenido, la diversidad de materiales didácticos utilizados, la cercanía con los estudiantes, la participación de los alumnos y el conocimiento de estilos de aprendizaje. Este último, cobra cada vez más importancia en la educación, debido a la estrecha relación con el rendimiento académico (Margalef, 2014; Monroy y Hernández, 2014; Núñez y Reyes, 2014).

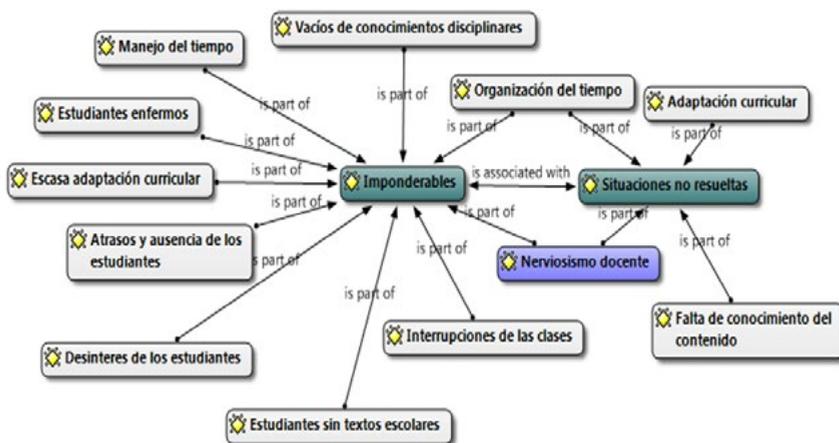
Todos estos factores se distinguen en diferentes niveles de satisfacción: alto, medio o bajo. Las evidencias de ello se transcriben en las siguientes citas, extraídas de los relatos de los profesores entrevistados.

*(...) el nivel de satisfacción es alto, puesto que, pude cumplir con mi planificación en todos sus aspectos. Se pudo desarrollar de manera adecuada todas las etapas de la clase. (Entrevista 7)*

Otro testimonio señala:

*(...) bajo nivel de satisfacción, considero que la ejecución de la clase grabada estuvo muy por debajo de mi desempeño regular. Particularmente, respecto al flujo de interacciones con los estudiantes. (Entrevista 4)*

La segunda categoría acerca de las *Situaciones imprevistas y no resueltas* se presentan en la figura 2.



**Figura 2.**

*Situaciones imprevistas o no resueltas*

Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se presentan diferentes *situaciones imprevistas y no resueltas*. Uno de los principales problemas se asocia con el tiempo de la clase. En palabras de un docente entrevistado:

*(...) uno de los problemas que podría mencionar es el uso del tiempo, dado que no logré culminar en los 40 minutos si no que en 45. Si bien esto está permitido, nunca vi a la encargada de grabarme que me haya avisado que faltaban 5 minutos para concluir, pese a ello me siento conforme con lo realizado. (Entrevista 3)*

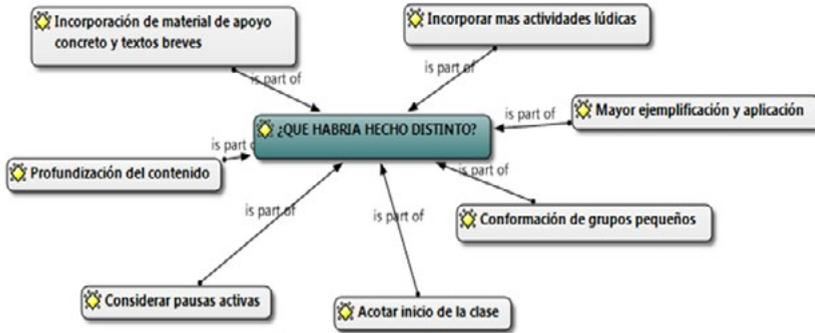
Entre las *situaciones imprevistas*, los docentes mencionan su descontento porque consideran que la evaluación no atiende a los diferentes contextos en los cuales se desempeñan. En palabras de una profesora se puede constatar esta idea:

*(...) yo creo que no refleja en su totalidad el desempeño docente; sí hay muchas pautas de lo que tú haces y da a conocer lo que tú haces, pero no da a reflejar la totalidad. (Entrevista 20)*

Otros relatos, que evidencian disconformidad ante este proceso de evaluación, se relacionan con una de las subcategorías que es el “nerviosismo docente”, que se genera a partir de la inseguridad y autoestima del profesor:

*(...) yo estaba totalmente inseguro porque venía de una primera evaluación donde salí básico y eso me produjo mucho nerviosismo, preocupación y ansiedad. (Entrevista 15)*

Los relatos dan cuenta de una evaluación ajena al contexto cotidiano de trabajo, de acuerdo con la opinión de los docentes entrevistados.



**Figura 3.**  
*Clase diferente*

Fuente: elaboración propia.

En la figura 3, se presentan las ideas de los profesores respecto de aspectos que habrían realizado de forma diferente, lo cual podrían intentar en otro proceso evaluativo para sentir satisfacción con su desempeño docente en la clase grabada. A modo de evidencia de lo presentado en la figura 3, un docente relata:

*(...) lo que hubiese hecho distinto, es organizar los tiempos de la clase, también tendría que haber realizado la clase previamente, para garantizar que los estudiantes alcanzarían a realizar las actividades, en lugar de exponerlos de inmediato en la clase grabada. Tampoco previne que mis estudiantes tienen un ritmo de trabajo lento y perfeccionista, lo que no favoreció los tiempos de cierre. (Entrevista 1)*

Se trata de analizar críticamente el desempeño docente, con el fin de mejorar la propia práctica pedagógica. Sin embargo, esta parte es deficitaria. La reflexión que ellos realizan es solo descriptiva. Una reflexión más crítica y profunda permitiría hacer sentir a los docentes mayor satisfacción laboral y lograr, por ende, una mejor evaluación docente.

## Discusión de resultados

Los profesores experimentan diversas sensaciones ante la evaluación del desempeño profesional docente. Se observan diferentes niveles de satisfacción (alto, medio y bajo), respecto de la clase grabada. Desde esta perspectiva, Baker *et al.* (2010) señalan que la satisfacción está asociada con los niveles de logro de los estudiantes. Los profesores bien evaluados

tienen una alta satisfacción con su trabajo, debido al logro de aprendizajes que observan en sus estudiantes. Manzi *et al.* (2011) sostienen que “el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente representa uno de los esfuerzos en materia educacional más relevantes, actualmente en ejecución, orientados al fortalecimiento de la profesión docente” (p. 15). Es decir, este programa está enfocado a elevar la calidad de la docencia y también, a restituir el profesionalismo a los profesores en la carrera docente y conferir dignidad al profesorado. Esto se relaciona, además, con el nivel de satisfacción personal y profesional que experimentan los profesores.

De acuerdo con Topa *et al.* (2004), la satisfacción o insatisfacción laboral se asocia a actitudes y emociones que la persona siente hacia el trabajo realizado al comparar los resultados obtenidos con los esperados. Esto se evidenció en el estudio, ya que los profesores compararon su desempeño con los resultados esperados y señalaron experimentar una alta satisfacción con lo realizado en la clase grabada.

Aunque los niveles de satisfacción de los profesores respecto de su desempeño varían, en general, se podría asegurar que les da confianza y motivación, lo cual se traduce en aprendizajes de calidad en los estudiantes. Esto también influye en el ambiente escolar en su conjunto (Cárcamo, 2012; Gómez Escribano *et al.*, 2017). Un aspecto central en el grado de satisfacción es la planificación. Los docentes afirman que es relevante la planificación de la clase, aunque reconocen planificar mejor la clase grabada que las demás clases.

Otro factor clave de éxito es el dominio que poseen de los contenidos. Cano-García (2007) sostiene que en todas las clasificaciones de competencias docentes se señala el dominio de contenidos como una de las más significativas.

Por otra parte, las situaciones no resueltas o imponderables detectadas en la clase grabada son consideradas por los profesores como oportunidades de mejora, porque implica reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para Chacón (2006), la reflexión lleva a una crítica del propio trabajo, una revisión del desempeño que conduce a la toma de decisiones relacionadas con la práctica docente.

Lara (2019) sostiene que, si bien los profesores reflexionan sobre su quehacer, la reflexión es más descriptiva que analítica. Esto significa que los profesores son capaces de identificar problemas, sin embargo, falta análisis crítico, el cual tendría mayor incidencia en el éxito profesional docente. El desarrollo de la capacidad de reflexión crítica aportaría a superar las dificultades de los profesores en la evaluación docente y aumentaría el nivel de satisfacción respecto de su desempeño, lo cual también se constata en esta investigación.

Es fundamental reflexionar acerca de la práctica pedagógica profesional, aunque esto sea escasamente promovido en la formación inicial docente (Labra, 2011; Nocetti de la Barra *et al.*, 2005). La reflexión sería una falencia en la formación y en la posterior evaluación docente. Esta se realiza de forma individual, sin tener en cuenta argumentos epistemológicos y empíricos (Bórquez *et al.*, 2020) que logren revertir las dificultades de esta parte de la evaluación docente.

En un estudio de Sepúlveda *et al.* (2019), se señala que los profesores mal evaluados declaran tener escaso tiempo en la preparación de su evaluación, exceso de confianza y desinterés por el proceso. Estos factores ponen de manifiesto la necesidad de generar un acompañamiento continuo y situado, que permita la reflexión sobre la clase grabada como una evaluación formativa en el desarrollo profesional de los profesores.

Con la finalidad de mejorar el desempeño docente y la satisfacción de los profesores, es importante propiciar espacios de diálogo, reflexionar acerca de las experiencias educativas, didácticas, evaluativas, entre otras, que permitan, por una parte, construir conocimiento profesional o saber pedagógico y aportar, por otra parte, al aprendizaje efectivo de los estudiantes. De esta forma, se estaría potenciando una de las profesiones más criticadas en los últimos veinte años (Ávalos, 2014; Ruffinelli, 2014).

El rol de los profesores sería más valorado si la evaluación docente no solo se centrara en aspectos de medición, nivel de satisfacción, comparación del desempeño con los resultados esperados, entre otros. Además, se debería enfatizar en la reflexión crítica, la cual conduce a la mejora del quehacer docente. Con ello se propicia el aprendizaje de calidad, no tan solo la transmisión de contenidos. La verdadera satisfacción se lograría con el cambio de prácticas a partir de la reflexión que conlleva un proceso de mejora continua.

## Conclusiones

La evaluación del desempeño profesional docente y, específicamente, la clase grabada, son fundamentales para lograr un proceso de aprendizaje y de enseñanza efectivo y de calidad. Una primera conclusión se relaciona con la planificación. Los profesores consideran que esta es clave para obtener una clase bien lograda, con la cual experimentan alto grado de satisfacción.

Una segunda conclusión del estudio apunta al dominio de los contenidos escolares como una de las competencias más importantes del profesor, que incide en el buen desempeño docente en la clase grabada y la satisfacción referente a este.

En tercer lugar, se puede concluir que el nivel de satisfacción está directamente relacionado con los resultados obtenidos y los esperados. En la medida en que esta brecha es menor, la satisfacción es más alta. El nivel de satisfacción está relacionado con un trabajo bien hecho, en el cual se abordan con éxito las situaciones imprevistas y no resueltas, se puede mantener la motivación y la participación de los estudiantes, entre otros. En cuarto lugar, se debe destacar que un docente competente posee la capacidad de reflexionar, de aprender y de identificar situaciones problemáticas, las cuales resuelve sobre la base de un conocimiento teórico y práctico. Con ello, logra sortear las dificultades que se presentan en el proceso evaluativo.

El éxito en la clase grabada y la satisfacción docente están vinculados con la planificación de la clase, las propias competencias profesionales, el dominio del contenido y la participación activa de los estudiantes en las clases. Queda pendiente el tema de la reflexión, en lo cual se deberá profundizar, con la finalidad de pensar críticamente los aspectos por mejorar y contribuir al enriquecimiento del desempeño docente y, por ende, asegurar la calidad de la educación chilena en todos los niveles y contextos.

En síntesis, se puede señalar que el proceso de evaluación docente es considerado por los profesores como un “deber ser”. La clase grabada representa la instancia más relevante que permite internalizar formas óptimas de lograr una exitosa práctica pedagógica y contribuir a la mejora permanente en beneficio de los estudiantes y de la sociedad chilena en su conjunto.

## Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. (2022). *Código de ética*. [https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/IntegridadInstitucional/Integridad-y-Codigo-de-etica\\_op.pdf](https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/IntegridadInstitucional/Integridad-y-Codigo-de-etica_op.pdf)
- Asociación Americana de Escuelas en Sudamérica. (2010). *Manual de OSAC/AASSA Sistema de Evaluación del Desempeño de Docentes*. [https://www.aassa.com/uploaded/Educational\\_Research/OSAC/Evaluation\\_Systems/Spanish\\_Version\\_of\\_Teacher\\_Performance\\_Evaluation\\_Handbook.pdf](https://www.aassa.com/uploaded/Educational_Research/OSAC/Evaluation_Systems/Spanish_Version_of_Teacher_Performance_Evaluation_Handbook.pdf)
- Asociación Médica Mundial. (2017). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policias-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). How the world's best performing systems come out on top. McKinsey y Co.
- Baker, E., Barton, P., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H., Linn, R. y Shepard, L. (2010). Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers. Briefing Paper# 278. Economic Policy Institute.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2009). El Proceso de Investigación (Parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* [2a ed.] (89-125). La Muralla.
- Bórquez-Mella, J., Garrido-Osses, S. y Flores-Gajardo, L. (2020). La filmación de clase en contexto de colegialidad: estrategia que favorece los procesos reflexivos respecto de la práctica pedagógica. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e500. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.500>.
- Cabezas, V. y Irrázaval, I. (2018). Desmunicipalización y la Nueva Educación Pública. En *Ideas en Educación II, Definiciones en Tiempo de Cambio*, Ediciones uc.
- Cabezas, V., Medina, M., Müller, M. y Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116), 1-30. Centro de Políticas Públicas uc.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. *Revista conocimiento educativo*. Ministerio de educación y ciencia secretaria general de educación instituto superior de formación del profesorado pp. 33-60.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15(1), 44-54. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I. Gedisa.
- Gómez Escribano, L., Gálvez Casas, A., Escribá Fernández-Marcote, A., Tárraga López, P., y Tárraga Marcos, L. (2017). Revisión y análisis de los motivos de abandono de práctica de actividad física y autopercepción de competencia motriz. *Journal of Negative and No Positive Results*, 2(2), 56-61. <http://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.1225>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M., y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, 41(163), 156-176. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982019000100177&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982019000100177&lng=es&tlng=es)
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

- Gómez, A. (2017). Evaluación docente en escuelas de educación básica en Colima, México. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.9>
- Ghiglione, R. y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas: Teoría y práctica*. Trillas.
- Labarca, A. (2001). Métodos de investigación aplicados a las Ciencias de la Conducta. Facultad de Filosofía y Educación Departamento de Formación Pedagógica Cátedra: Métodos de Investigación. Módulo N.º 4.
- Labra, P. (2011). Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica [Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- McDonald, R., Boud D., Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Cinterfor*, 149. [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/rodajog.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf)
- Margalef, G. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 1-12. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 4-20. <https://dx.doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.2>
- Martínez, J., Borko, H. y Stecher, B. (2011). Measuring instructional practices in middle school science using classroom artifacts. *Journal for Research in Science Teaching*, 41(1), 38-67. <https://doi.org/10.1002/tea.20447>
- Maturana, H. (2018). *Desde la biología a la psicología* [5a. ed.] Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza* [7ª. ed.]. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Informe Evaluación Docente y Carrera Docente*.

- Ministerio de educación. (2023). Evaluación Docente y Portafolio de Sistema de Reconocimiento. *DocenteMás*. <https://www.docentemas.cl/instrumentos-de-evaluación/portafolio>.
- Minte, A. y Sepúlveda, A. (2018). *Investigación cualitativa en educación*. Universidad de Los Lagos, Osorno.
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Revista Educación* *xxi*, 17(2), 105-124.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Reice, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Nocetti, A., Mendoza, M., Contreras, G., Sanhueza, K. y Herrera, S. (2005). Caracterización de las prácticas iniciales de las carreras de pedagogía en Universidades Chilenas. En: *Aportes de la Investigación a la Práctica educativa*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Núñez, J. y Reyes, C. (2014). La evaluación del aprendizaje de estudiantes: validación española del Assessment Experience Questionnaire. *Estudios sobre Educación*, 26, 63-77.
- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo. (2017). *Revisiones de recursos escolares: Chile 2017*.
- Pochet, R. (comp.) (2000). *Discurso y análisis social: Métodos cualitativos y técnicas de análisis*. 1 edición. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1998). Social representations, discourse analysis, and racism. En U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 138-155). Cambridge University Press.
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(1), 229-242.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, Ch., Goe, L. y Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013, Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina.
- Sepúlveda, A., Hernández, C., Peña, S., Troyano, A. y Opazo, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 144-163.
- Sun, Y., Calderón, P., Valerio, N. y Torres, P. (2011). La implementación de la evaluación docente. En J. Manzi, R. González y Sun (Eds.). *La eva-*

*luación docente en Chile* (pp. 63-90). Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDEUC.

- Topa, G., Palací, F. y Morales, J. (2004). La ruptura del contrato psicológico y las respuestas del trabajador. ¿Relaciones mediadas por la confianza organizacional? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20(1), 31-45.
- Unesco/Santiago. (2001). Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 633.
- Unesco. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin América and the Caribbean v7.
- 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 N.º 1120740). Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Valles, M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. IDEA Books.