



ISSN: 2448 - 6574

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN CHILE Y MÉXICO: ANTECEDENTES Y CONSECUENCIAS DE POLÍTICAS GLOBALES

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
msjimenez06@hotmail.com
Ángel Díaz-Barriga UNAM adbc49@gmail.com
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile. alberto.galaz@uach.cl

Resumen

Esta ponencia aborda como la evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de mercado. Sin embargo, los estudios sobre sus resultados centran las responsabilidades a nivel individual obviando enfoques comparativos regionales argumenta cómo su implementación en Chile y México adquiere y requiere de particular atención. El objetivo ha sido describir su evolución, así también las similitudes y diferencias en distintos niveles de concreción. A partir de puntos críticos de convergencia se discuten sus supuestos e intereses no evidentes. Los resultados refieren a sus limitaciones para comprender las prácticas emergentes que se construyen en las escuelas. Las conclusiones abogan por el desarrollo de miradas territoriales comprensivas para el diseño de estas políticas.

Palabras clave : Desempeño del Profesor, Política, Evaluación, Organizaciones internacionales, Chile, México.



ISSN: 2448 - 6574

1. Introducción

Hacia la década de los 80' las coordenadas de diseño político educativo en América Latina identifican en los factores socioeconómicos de la familia su campo fundamental de acción, no en la escuela e impulsada por la UNESCO la metáfora prevaleciente sobre los profesores será su profesionalización (Hargreaves, 1999 y Maxwell, 2015). Los años 90' están marcados por un creciente proceso de globalización y privatización del capital y del conocimiento (Castells, 2000 y Ball, 2009). En el ámbito educativo las categorías de Calidad y Equidad configuran un discurso técnico-eficientista pro neoliberal propio de organismos internacionales como la OCDE, CEPAL y el Banco Mundial (BM). Bajo esta mirada los países impulsaron reformas destinadas a mejorar la gestión y el rendimiento educativo. Autores como Martinic (2001), y Suasnábar (2017) las han denominado reformas de segunda generación en tanto visualizan un punto de inflexión respecto al periodo anterior, identificable por ejemplo, en el marcado interés por evaluar los diversos componentes del sistema educacional. Profesoras y profesores serán un componente esencial a evaluar bajo el supuesto que la definición de un conjunto de estándares, sumado a la aplicación de instrumentos objetivos y a consecuencias de diversa índole permitirán asegurar el nivel de desempeño profesional que se correlaciona significativamente con el rendimiento de los alumnos (Zhang Li Fang; 2018; Galaz, et al, 2014 ;OECD, 2009; Barber y Mourshed, 2008).

Los sistemas de evaluación de profesores se extendieron desde México a Chile (Shulmeyer 2002), aunque según Murillo (2006) no todos están de acuerdo en su finalidad, tampoco en cómo evaluar o en sus consecuencias. Además, un número creciente de investigaciones reportan resistencias (Roa, 2017; Márquez, 2016; Galaz, 2015; Sánchez y Corte, 2015; Fardella y Sisto, 2013; Fardella, 2012; entre otros) y han abogado por el desarrollo de sistemas más participativos (Darling-Hammond, 2012 y Skinner, 2010). Los sistemas de evaluación de Chile y México han operado individualmente pero bajo un idéntico andamiaje y supervisión de la OCDE han sido los primeros países de América Latina en los cuales se ha aplicado (posteriormente, Colombia y Perú) una orientación evaluativa asociada al desempeño de carácter técnico-sancionadora.



ISSN: 2448 - 6574

Nuestro objetivo es describir, desde una perspectiva comparada, la dinámica y evolución que ha tenido esta política para los casos de Chile y México. Así también, identificar sus posibles similitudes y diferencias en distintos niveles y ámbitos de concreción y desde allí establecer puntos críticos de convergencia a partir los cuales estimamos es posible discutir los supuestos de base del modelo.

2. De los incentivos y subvenciones a un sistema de evaluación del desempeño docente

Paulatinamente a partir de la década de los noventa la profesión docente ha sido puesta en entredicho, entre otras razones por; a) los insuficientes resultados en las pruebas internacionales, en particular PISA; b) el fracaso desde el punto de vista de rendimiento escolar de los programas de incentivos y de subvención por excelencia y, c) la cada vez más fuerte asunción de una pedagogía efficientista cercana al capital humano. Así el profesor ha sido considerado como responsable de no lograr los aprendizajes y, en adelante, una nueva era de políticas hacia la profesión se conformó en el siglo XXI asociadas fundamentalmente a la selección de los “mejores” candidatos y a la evaluación de los desempeños, teniendo como consecuencia la sanción para quienes no obtienen resultados adecuados en los exámenes docentes. De hecho Darling-Hammond reconoce que la evaluación del profesorado ha tenido en la historia de la educación un papel marginal pero que sin embargo cobra fuerza y promete extenderse (Darling-Hammond, 1997: 23).

En esta realidad la OCDE asume un papel de asesor, orientador e interlocutor con los ministerios de educación con la finalidad de que se establezca un sistema de evaluación docente eficaz (se entiende con consecuencias) que no tenga su centro de atención en el incentivo, sino en la aplicación de normas claras. La OCDE tiene en la región un activismo sin precedentes a través de elaboración de informes que impulsan adecuaciones a los sistemas de evaluación, en primer lugar de Chile y México, posteriormente en Colombia y actualmente en Perú.

El discurso internacional impactó al proyecto educativo chileno, a partir de diversos acontecimientos. El primero es el golpe militar en los años 70' y sobre todo al inicio de la década



ISSN: 2448 - 6574

de los 80' el BM utilizó a Chile como laboratorio de políticas económicas, sociales y educativas. Posteriormente ya en el período de la democracia, pero con los candados establecidos por la constitución política de la dictadura, se fue perfilando el actual sistema de evaluación del desempeño docente, aunque esta vez con una mayor incidencia de la OCDE.

Para el caso de México en 2011 se publica el documento *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes Consideraciones para México* en el cual se aconseja “al Gobierno mexicano a emprender las reformas necesarias mediante [...] el fortalecimiento de sus políticas docentes, tales como tomar medidas necesarias hacia la evaluación docente” (OCDE, 2011:5) cuyo objetivo sería identificar maestros eficientes y las prácticas eficaces de enseñanza. Ciertamente el modelo de evaluación de desempeño diseñado en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A ello contribuyeron también diversos actores nacionales; investigadores, técnicos, autoridades y empresarios “interesados en la educación pública”. En respuesta se establecen las condiciones para transitar de un programa voluntario, carrera magisterial, centrado en incentivos a un programa obligatorio, basado en incentivos pero también con consecuencias laborales.

5. Entramados de la evaluación de profesoras y profesores de Chile y México.

Uno de los puntos de convergencia de mayor interés de las experiencias de evaluación de profesoras y profesores de Chile y México es que se constituyen en estrategias de macro política educativa que comparten una similar matriz discursiva y conceptual, una matriz que como ya hemos planteado se entreje en condiciones históricas específicas.

La evaluación del desempeño en Chile se despliega como parte de un conjunto de reformas educativas ante las cuales y por causa de la represión política de la dictadura militar el profesorado, como actor social y colectivo, no puede resistir. Distinto es el caso de México, que aunque no con menos represión, pero con mayores grados incidencia y el apoyo de académicos e intelectuales, los sindicatos de profesores discuten y demandan cambios respecto de una política que no tiende a la



ISSN: 2448 - 6574

mejora de sus condiciones laborales, que no reconoce la diversidad de territorios en los cuales se despliega la práctica profesional y, que por sobre todo, atenta contra la identidad profesional y la estabilidad laboral.

Desde este punto es posible visualizar el carácter político que asume el diseño y despliegue del sistema de evaluación, particularmente en relación a la concepción de gobernanza (oportunidades de interacción, fortalecimiento de la participación y el logro de acuerdos) y al enfoque de evaluación subyacente. Ya sea en México o Chile, las resistencias a la evaluación son asumidas por la autoridad educativa como obstrucción al logro de la calidad educacional, un atentado contra toda lógica y racionalidad y un desconocimiento de las ventajas técnicas inherentes del modelo. Acudiendo a Lechner (2002), se trata ante todo del choque de enfoques epistémicos. Por una parte, uno de naturaleza colectiva y social desarrollado sobre la base del reconocimiento e identidad y otro de naturaleza técnica, construido y sustentado sobre una racionalidad instrumental.

Bajo un aparataje discursivo común no es sorprendente constatar además que para ambos países el objetivo central de la evaluación sea « mejorar la práctica o la labor profesional ». La tensión está dada por el hecho que la mejora es concebida como condición inherente al modelo evaluativo y no como parte de los procesos decisionales, lo que deja en evidencia como la dimensión política del sistema (negociación y acuerdo de significados) queda supeditado al principio tecnocrático. De esta forma, de todos los enfoques evaluativos de profesores posibles (Murillo, 2006) las autoridades educativas chilenas y mexicanas han optado por el más conservador, aquel que con distintos grados de explicitación se orienta a medir e identificar a buenos y malos profesores. En Chile esta orientación se desprende implícitamente de su despliegue, a diferencia del caso mexicano donde se constituye normativamente, por ejemplo en el artículo 4 de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Pero ¿dónde encontrar a los buenos y malos profesores? ¿entre quienes? En México los potenciales evaluados son profesores, directivos y supervisores que pertenecen a los sostenimientos federal y estatal, aproximadamente más de 1.300.000 profesionales. En Chile, debido a la configuración



ISSN: 2448 - 6574

administrativa heredada de la dictadura que tiende a la creciente privatización del servicio educacional, la autoridad educativa delimitó el sistema exclusivamente a los profesores del sistema público municipal el que representan hoy menos del 45% del total de profesores de un total de aproximadamente 230.000 (Mineduc, 2016). De esta forma, y para el caso chileno, el sistema se proyecta una mejora de la calidad educacional a partir de la evaluación de solo una parte de la población de maestros.

La privatización del sistema y en particular del diseño de instrumentos es otra característica compartida por México y Chile. Los gobiernos y sus respectivos ministerios son concebidos como demandantes-contratantes de servicios privados de evaluación. En el caso de Chile, *Docente Mas* y en el de México el CENEVAL. Se trata de instituciones que a su vez son subcontratantes de profesionales y servicios. Esta decisión es coherente con los principios de libre mercado y con una visualización de la educación como espacio-mercado de transacción de bienes y servicios, fenómeno ampliamente descrito por autores como Ball (2009).

En los instrumentos se constatan otras similitudes y diferencias. En México los profesores son evaluados con 5 instrumentos, en Chile 4. Cabe identificar la convergencia respecto al Portafolio de Evidencias y el Reporte de Responsabilidades, que en el caso chileno puede asemejarse al Reporte de Terceros, ambos emitidos por las autoridades de la escuela. Distintivo y particular es en México el Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas y la Planeación Argumentada. En el caso Chileno un examen de dichas características solo ha sido concebido para la evaluación de la formación inicial y, respecto a la figura de una Planeación, esta ha sido contemplada como parte del Portafolio.

La consideración de un Portafolio permite circunscribir la evaluación dentro de enfoques que conciben el aprendizaje del profesor como resultado de la reflexión que realiza sobre su práctica (Schön, 1983). En México, el Portafolio se construye sobre la base de evidencias que se obtienen de las tareas de los alumnos, en el caso chileno de las actividades, instrumentos y planificaciones que desarrolla y aplica el profesor, incluida la grabación de una clase. Pero esta no pareciera ser la



ISSN: 2448 - 6574

única diferencia. En Chile es tan elevado el nivel de prescripción de este instrumento que la posibilidad de generar una propuesta creativa y de suscitar una genuina reflexión es muy complejo. Para este y otros instrumentos la intención de fondo de los diseñadores en ambos países parece haber sido privilegiar la estandarización de evidencias y respuestas a fin de facilitar la posterior revisión, aunque contrariamente no les ha librado de problemas asociados a la confiabilidad de las pautas y rúbricas como así tampoco de los sesgos. Así lo expresan algunos relatos de profesionales mexicanos convocados por el Servicio Profesional Docente y el INEE y, en Chile, los resultados de una investigación desarrollada por García, Torres y Leyton (2013).

Ya hemos hecho notar las particularidades de las consecuencias derivadas de los resultados de evaluación que obtienen los profesores. Por lo que cabe más bien recalcar que en ambos países estas derivan de ser clasificado en diversas categorías de desempeño (5 en México y 4 en Chile). Esto es muy distinto a las experiencias de evaluación que desarrollan otros países, donde los resultados no concluyen en estereotipos sino más bien en compromisos y apoyos al desarrollo (desde niveles de gestión micro y meso educativos) como así también en el reconocimiento de las fortalezas (para avanzar en una estructura de carrera).

En el sistema de evaluación mexicano el número de posibles consecuencias (incremento salarial, promoción laboral, capacitaciones y el despido) es más amplio que el chileno. Para este último país una serie de modificaciones introducidas por la ley que crea el Sistema de Carrera Profesional el año 2017 suprimió el incentivo económico dejando como exclusivas consecuencias las oportunidades de capacitación y el despido. La ley contempló además que los resultados del Portafolio se emplearan para determinar el lugar o posición que el profesor tendría en la carrera.

En relación a las consecuencias, la similitud de concebir las oportunidades de mejora exclusivamente para quienes tienen malos resultados y que estas sean concebidas desde el principio de atención a los déficits o más específicamente a la adquisición de aquellas competencias que permitirán lograr mejores resultados en una próxima evaluación. Esta debilidad también es identificada e incluida en el informe de la OCDE elaborado por Paulo Santiago sobre la evaluación



ISSN: 2448 - 6574

en Chile el año 2013. Paradojalmente se trata del mismo experto que el año 2012 concluyera, bajo idénticos términos respecto a la propuesta de evaluación de México. En breves palabras, que la finalidad formativa de estos sistemas es débil y que aquella de rendición de cuentas es dominante (Santiago, 2016 y Santiago, *et al* 2013).

Estas últimas coincidencias permiten constatar tres cosas. Por una parte, que los sistemas evaluativos de profesores de estos dos países son inclusive más conservadores que lo recomendado por los propios expertos de la OCDE, que el uso de un mismo andamiaje discursivo para la interpretación (y desde el cual emanan recomendaciones a los gobiernos) reduce la capacidad de estos sistemas para comprender la diversidad y complejidad de realidades del desempeño, y que esto no es otra cosa mas que una muestra de un interés por el control y hegemonía de los sistemas educativos bajo una determinada racionalidad.

CONCLUSIONES

Cabe aludir al acuerdo transversal existente sobre los beneficios formativos que se desprenden de los procesos evaluativos. Sin duda, la obtención de información rigurosa obtenida sobre la base de aplicación de instrumentos fiables y pertinentes a los diversos contextos son elementos fundamentales para una toma de decisiones orientada a la generación de crecientes niveles de autonomía profesional y al bienestar de la comunidad educativa. Las profesoras y profesores de Chile y México están de acuerdo en ser evaluados pero difieren del tipo de la evaluación que se ha diseñado e implementado, precisamente porque no es formativa y porque no contribuye a su autonomía.

“Dime cómo evalúas y te dire qué tipo de profesional y persona eres”, con esta afirmación Santos Guerra (2003) dejaba en evidencia la naturaleza subjetiva y política de aquello que denomina como



ISSN: 2448 - 6574

fenómeno evaluativo y de cómo la evaluación en tanto proceso cobija nuestras más diversas concepciones. Empleando esta afirmación, pero en un nivel macropolítico, resultaría “Dime cómo evalúas a los profesores y te dire qué tipo de país eres y quieres ser” .

Reconociendo los posibles aportes debemos preguntarnos si existe un solo modelo de evaluación. Pregunta esencial que nos invita a realizar un ejercicio de desmitificación y desnaturalización. La respuesta es no. En América Latina la mayor parte de los países están de acuerdo en evaluar a sus profesores, pero no todos lo hacen de la misma forma ni con las mismas finalidades o consecuencias.

Lo que resulta ilustrativo es que de todos los modelos posibles en Chile y México se ha optado por el más conservador y el menos formativo, aquél caracterizado por su carácter externo a la práctica educativa (no desde, ni para la escuela), por su origen heteroevaluativo (por sobre los beneficios de la auto o co-evaluación), estar centrado en el rendimiento individual (no en la práctica pedagógica como una construcción social y colectiva), con fines de medición y clasificación (no de construcción) y por promover decisiones que privilegian más las consecuencias (sanciones y castigos) y menos a las oportunidades (reconocimiento y desarrollo profesional). Aludimos a la noción de opción en relación a su significado de lectura y posicionamiento, de adhesión a principios para comprender la realidad, la realidad educativa, porque a pesar de su aparente velo de neutralidad e incontestable carácter técnico, el sistema de evaluación del desempeño implementado en ambos países revela su inclinación por el individualismo, la competencia, la simplificación de las realidades y el control.

Hemos analizado cómo se ha configurado históricamente la matriz neoliberal del sistema y hemos evidenciado el rol de los organismos internacionales, en particular a la hora de hegemonizar las agendas de cambio y de alinear a las autoridades educativas y expertos bajo un mismo marco o andamiaje discursivo, desnaturalizando a nuestro juicio el sentido más significativo y noble de la política, aquél de permitir reconocernos en un proyecto como profesoras y profesores, desde nuestras inter - subjetividades, territorios y demandas.



ISSN: 2448 - 6574

Y aunque juguemos el juego obligado de evaluarnos, las evidencias no corren a favor de demostrar que estos sistemas redunden en la tan anhelada “calidad”. Pareciera haberse instalado un estado de insatisfacción permanente, un estado que solo puede ser en parte aliviado cuando nos comparamos con otros, aquellos que en el ranking están por debajo. Las evidencias corren más bien a favor de aquellos países y sistemas evaluativos que confían y reconocen a sus profesoras y profesores, que generan condiciones laborales dignas, finalidades colectivas, reflexión y cooperación, en palabras de Hargreaves y Shirley (2007) aquellos que anteponen la creatividad a la estandarización. La post – estandarización creemos deberá ser el nuevo contexto y texto que profesoras y profesores deberemos escribir.

Referencias bibliográficas

Ball, Stephen (2009), “Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state, *Journal of Education Policy*, Vol 1, núm. 24, pp. 83-99.

Barber, Michel & Mourshed, Mona (2008), Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, Documento 41, Chile, PREAL.

Castells, Manuel (2000), “Gloablización, Estado y Sociedad civil. El nuevo conexto histórico de los derechos humanos”, *ISEGORÍA*, núm 22, pp. 5-17.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) - UNESCO (1992), Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Chile, en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf (Consulta 12/1/17)

Díaz- Barriga, Ángel (2016), “Unas perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente”. En Martínez, S; Aguirre, My y Radetich, H. *Notas sobre la nueva reforma educativa*. México: Maporrúa, pp. 215-259.

Díaz-Barriga, Ángel (1997), “Los académicos ante los programas merit pay” en Díaz-Barriga, Angel y Pacheco, Teresa, *Universitarios: institucionalización académica y evaluación. Pensamiento Universitario núm. 86*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 23-36.

Darling-Hammond, Linda (1997), “Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos” en Millman, J. L Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla, pp, 23 -45.

Darling-Hammond, Linda (2012), *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Fardella, Carla (2012), “Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile”, *Revista de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 209-227.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

Fardella, Carla y Sisto, Vicente (2013), “El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente”. *Estudios de biopolítica*, núm. 7, tomo 2, pp. 133-146.

Galaz, Alberto. (2013), “Directores y evaluación del desempeño de profesores: Configuración de condiciones para su articulación con las Identidades profesionales”. En Arriaga, J. Galaz, A. y Castillo, D. *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina*. Monterrey. ECE, 158-173.

Galaz, Alberto (2015) “Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?” *Andamios*. Vol. 12, núm. 27, pp. 305-333.

Galaz, A; Fuentealba, R; Cornejo, J y Padilla, A. (2014), “El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional”. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. especial 1, pp. 7-10.

García, María; Torres, Pablo y Leyton, Carolina. (2013), Representaciones cognitivas involucradas en la corrección de portafolios docentes. *Pensamiento Educativo*, 50(1), pp. 21-39

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación (Mineduc) (2011), Ley num. 20.501. (Mineduc). Disponible en:
http://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/Ley_20501.pdf (Consulta, 16/02/2018)

Gobierno de México. Secretaría de Educación Pública (SEP) Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD)-Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2016), Comunicado para explicar el procedimiento para obtener la calificación global que se refiere a la calificación nivel en el Informe Individual de Resultados.

Hargreaves, Andy (1999), *Profesorado, cultura y Modernidad (cambian los tiempos cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.

Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2007). The Coming Age of Post-Standardization. Education week, en: https://www.edweek.org/ew/articles/2007/12/21/17hargreaves_web.h27.html?print=1
(Consulta, 21/05/2018)

Lechner, Norbet (2002), *Las sombras del Mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago, LOM Editores.

Márquez, Alejandro (2016) “¿Qué podemos esperar de la evaluación docente?”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 152, pp. 3-11.

Martinic, Sergio (2001), “Reformas educativas: mitos y realidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp. 1-13.

Maxwell, Bruce (2015), “Teacher as Professional’ as Metaphor: What it Highlights and What it Hides”, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 49, núm. 1, pp. 86-106

Murillo, Javier (2006), *Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa*, Santiago, UNESCO.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

Navarro, Juan(2006), “Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas” en Lora, E (Editor) *El estado y las reformas del Estado en América Latina* . Washington, DC, Banco Mundial y Mayol ediciones, pp. 433-474, en:

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E05D1B9Aafb922A605257FD20072C13A/\\$FILE/El_estado_de_las_reformas_del_estado_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/E05D1B9Aafb922A605257FD20072C13A/$FILE/El_estado_de_las_reformas_del_estado_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf) (Consulta, 07/04/2018)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1979), Declaración de Ciudad de México. Orealc/1979/PI/H1 en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf> (Consulta, 14/02/2018)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1982), Boletín 2. Proyecto Principal de Educación En América Latina y el Caribe. Chile, en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146868s.pdf>

(Consulta, 14/02/2018)

Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, en:

<http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf> (Consulta, 29/03/2018)

Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (OCDE) (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing, en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es> (Consulta, 10/02/2018)

Roa, Karina (2017), “La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno”. *Educación y educadores*, Vol. 20, Núm. 1, pp. 41-61.

Sánchez. Manuel y Corte, Francisca (2015), “La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina”. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 20, núm. 67, pp. 1233-1253.

Santiago, Paulo (2016), “Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE”. En, Guevara, G; Meléndez, M; Castaño, F; Sánchez, H y Tirado, F (2016). *La evaluación docente en el mundo*. Fondo de Cultura Económica, México, DF, pp. 226-238.

Santiago, Paulo; Benavides, F; Danielson, C; Goe; L, and Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD, en:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en> (Consulta, 08/05/2018)

Santos Guerra, Miguel (2003), “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres” *Revista enfoques educacionales* 5 (1), pp. 69-80.

Schön, Donald (1983), *The reflective practitioner: how professionals think in action*. N. York : Basic Books.

Shulmeyer, Alejandra (2002), “Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”, Brasilia, Brasil ,10-12 de julio de 2002, en:

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%C3%8DSES%20DE%20AM%C3%89RICA%20LATINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consulta, 17/05/2018)

Skinner, Kathleen (2010), *Reinventing educator evaluation: Connecting professional practice with student learning*, Boston: Massachusetts Teachers Association.

Suasnábar, Claudio (2017), “Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, pp. 112-135.

Zhang Li Fang (2018), “On teachers and assessment”, *Educational Psychology*, vol. 38, núm.3, pp.261-263, en: <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1444387>. (Consulta, 24/03/2018)