



La evaluación docente como dispositivo de poder: repensando su diseño con y desde las escuelas.

Daniel Anaya Torres

Centro de Investigación Educativa
Universidad Autónoma de Tlaxcala
danielanaya_189@yahoo.com.mx

Alberto Galaz Ruiz

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Austral de Chile
alberto.galaz@uach.cl

Evaluación de Docentes e
Investigadores

Resumen

La evaluación docente es una política sensible que refiere a los principios, estrategias, instrumentos que se estiman pertinentes para definir oportunidades de desarrollo profesional. Los alcances técnicos, organizativos, resultados y consecuencias pueden variar en función del enfoque o modelo adoptado. Los hay desde aquellos sistemas en los cuales se otorga autonomía a la escuela para su diseño hasta aquellos en los cuales los docentes son evaluados externamente por instituciones e instrumentos creados específicamente para dicho fin. Todos comparten el objetivo de mejora de la educación, aunque las intencionalidades de fondo subyacen en un terreno menos explícito de definición, bajo coordenadas de autonomía-control y construcción -internalización de modelos. Las recientes experiencias de evaluación docente implementadas en Chile y México pueden ser analizadas bajo dichas coordenadas. Sobre la base investigaciones previas y el empleo de estrategias metodológicas cualitativas e instrumentos que recogen el pensar y sentir de los docentes, esta ponencia se propone analizar desde coordenadas conceptuales tales como poder y subjetividad los supuestos convergentes que radican en la experiencia de evaluación de ambos países. También argumenta en torno a la oportunidad y plausibilidad actual de construcción de nuevos modelos desde una perspectiva situada, colaborativa y comunitaria.

Palabras clave: Evaluación, Docente, Poder, Subjetividad y Comunidad

Planteamiento del problema

La evaluación de los profesores es una política muy importante toda vez que refiere al profesional ideal que se estima pertinente de formar y apoyar en su desarrollo para el logro, en su más amplio sentido, de la mejora educativa. En Chile y México este esfuerzo se entiende en el contexto de dos sistemas educacionales que se configuraron en momentos históricos y políticos distintos pero que convergen en la década de los 90'



sobre finalidades de mercado, eficiencia y rendimiento. En la primera década del siglo XXI esta convergencia se hace más estrecha con el diseño de marcos normativos de regulación de la profesión docente bajo las orientaciones y recomendaciones de organismos económicos internacionales (Galaz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga, 2019).

En concordancia, el diseño educativo asumió una matriz de gestión racional- técnica orientada a la determinación-control de los factores explicativos de los resultados, entre lo cuales la enseñanza o el "efecto profesor" ocupó y ocupa hoy un lugar primordial (Barber y Mourshed; 2008; OCDE, 2018). Por ello y bajo el lema "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" los esfuerzos oficiales de Chile y México hacia los docentes se dirigieron fundamentalmente hacia al diseño de modelos profesionales de referencia, marcos estandarizados de desempeño y construcción de sofisticados sistemas evaluación docente (Suasnábar, 2017).

Sobre la base de dicho supuesto, Chile y México adoptaron un modelo de evaluación centrado en una visión individualista del ejercicio docente, externo a las escuelas, con un carácter fundamentalmente técnico y con consecuencias de diversa índole ubicándoles en la vereda opuesta de aquellos países y sistemas educativos que han optado por evaluar a sus profesores desde y con las escuelas. Por ello nos preguntamos; ¿Cómo y con qué características se despliega la evaluación en estos dos países? ¿Cuáles han sido las consecuencias o impactos que ha tenido en los docentes? ¿Qué perspectivas de cambio se proyectan a partir de los nuevos escenarios político-educativos?

En consideración de reflexiones e investigaciones previas que han tenido un carácter comparativo y la adopción de un enfoque cualitativo, esta ponencia ha querido situarse en un territorio menos explorado, aquel cuyas coordenadas remiten a las subjetividades docentes y a las finalidades menos explícitas de autonomía-control y construcción - internalización de modelos pedagógicos y educativos. En términos más específicos se propone analizar los supuestos convergentes que radican en la experiencia de evaluación de ambos países como así también identificar y argumentar en torno a la oportunidad y plausibilidad actual en ambos países de construir nuevos modelos desde una perspectiva situada, colaborativa y comunitaria.

La evaluación de los docentes chilenos y mexicanos: el sistema

Los estudios referidos a los actuales sistemas de evaluación de profesores se han dirigido a describir y comparar los principios y contenidos que configuran diversas aproximaciones evaluativas y a establecer entre otras, su incidencia en los resultados académicos de los estudiantes. Apartir de este mapa es posible establecer que los antecedentes del modelo de evaluación implementados en Chile y México se remontan a los 80' y a un contexto de reformas de ajuste estructural impulsadas y financiadas fundamentalmente por el Banco Mundial. El supuesto para dicho sistema es que la



rigurosa definición de un conjunto de competencias y niveles de logro, sumado a la aplicación de instrumentos, sistemas de clasificación de desempeño y consecuencias de diversa índole pueden asegurar la calidad educativa. Sobre la base de dicho supuesto se configura un sistema externo a la escuela, de responsabilización, altamente normativo, con un carácter fundamentalmente técnico y comparativo.

Tabla N°1. Análisis comparativo sistemas de evaluación en Chile y México

| | Chile | México | |
|-------------|------------------------------------|--|--|
| Descripción | Evaluación Antecedentes | Marco para la Buena Enseñanza (2001) | Acuerdo México-OCDE para mejorar... (2010). PISA 2001. La tercera silla, la sociedad civil (Mexico nos Primero, Suma por la Educación, México Evalúa). Marco para la evaluación e incentivo docente. |
| | Evaluación dirigida a | Profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula de escuelas y liceos públicos (primaria y secundaria) | Profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y de educación media superior |
| | Objetivos explícitos | Mejorar la labor pedagógica Promover el desarrollo profesional continuo | Recuperar la rectoría del Estado. Eleva la profesionalización de los maestros. Ofrecer una educación de calidad. Establecer mecanismos de ingreso, permanencia y promoción. |
| | Propósitos implícitos | Distintuir entre buenos y malos profesores Incentivar o castigar | Eliminar la venta o herencia de plazas. Regular la relación SEP/SNTE. Categorizar profesores por niveles de resultados. Incentivar o castigar. |
| | Carácter | Sistema obligatorio | Sistema obligatorio |
| | Evaluación | Externa | Externa |
| | Responsable | Ministerio de Educación | Secretaría de Educación Pública (Servicio Profesional Docente)/INEE. |
| | Ejecutor | Externo: Docente Más - Pontificia Universidad Católica de Chile | Externo: CENEVAL, A.C. |
| | Evaluador | Personal con experiencia docente Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) | Profesores/profesionistas (muchos de ellos, noveles) CENEVAL |
| | Instrumentos | Portafolio (clase grabada) Entrevista de par académico Reporte de directores Autoevaluación | Informe de responsabilidades (no tuvo valor). Portafolio. Planeación argumentada (en línea, presencial). Examen (en línea, presencial). Examen complementario (2015). Ajustes 2017. |
| | Formas de presentar los resultados | | Cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I (N I), nivel II (N II), nivel III (N III) y nivel IV (N IV); y para el segundo momento, evaluación global, se empleó una escala que va de los 800 a los 1,600 puntos. Cambió puntaje en 2017. |
| | Niveles de desempeño | Insuficiente-básico Competente-destacado | Insuficiente-suficiente. Bueno-destacado. Excelente (sólo educación media superior). |
| | Consecuencia | Oportunidades de formación Interrupción de la docencia Despido | Incremento salarial (indirecto). Ascensos jerárquicos. Interrupción de la docencia. Obligaciones de capacitación. Despido. |
| | Duración | 9 meses | Hasta 9 meses |

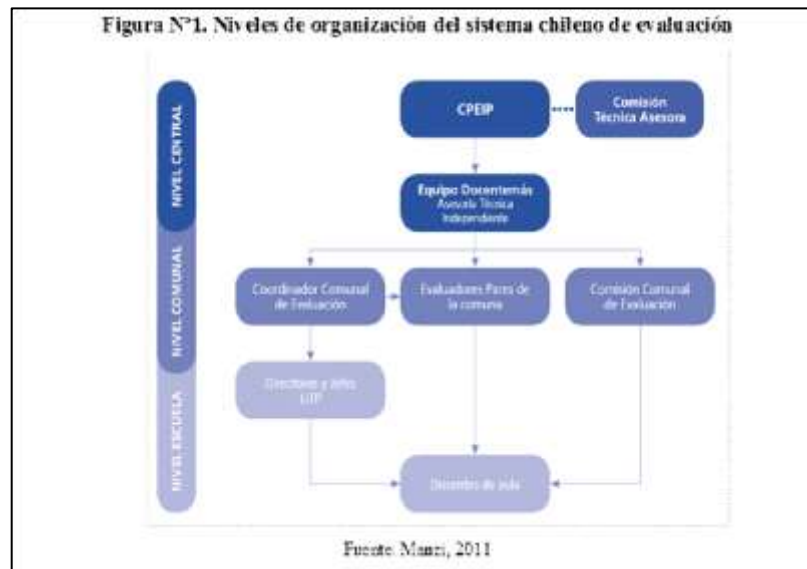


Fuente: Galaz; Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019)

Para el caso de México la evaluación docente identificó como marco normativo fundante aquel que se desprende de las reformas educativas del 2013 al 2018; Ley General de Educación (LGE), Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y los instrumentos operativos de la misma como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Perfi de Parámetros e Indicadores (PPI) este último contiene el prototipo sujeto-profesional docente ideal que se busca instalar. Por su parte cabe mencionar además al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como parte del organigrama de ejecución. Para el caso de Chile, el marco legal está dado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la Ley General de Educación, programas como el de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), Reglamento de Evaluación (2003) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Los organismos-instrumentos operativos para la evaluación establecidos en Chile son el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Docente Más.

Los estudios desarrollados por Galaz; Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019) dan cuenta de las características y convergencias más estrechas existentes entre ambos sistemas de evaluación (Tabla N°1). Para el caso de México corresponde a la evaluación del desempeño desarrollada el 2015. Las similitudes en torno a consecuencias, instrumentos, carácter, etc. son evidentes.

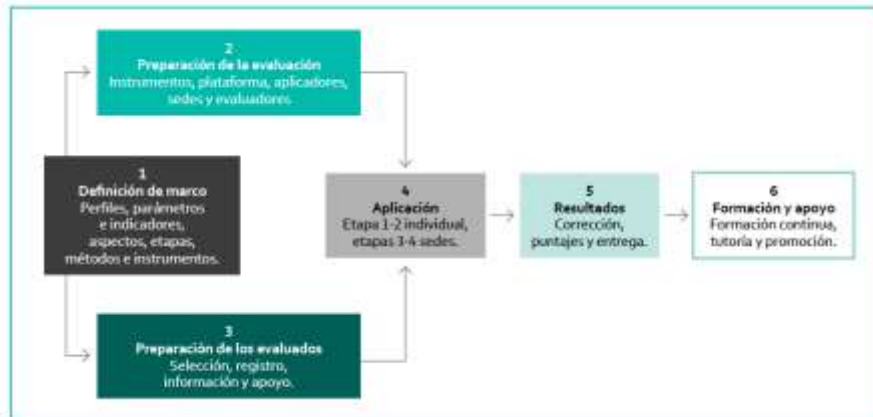
Una dimensión crucial para este sistema es el tipo de información generada porque a partir de ella se originan procesos decisionales en distintos niveles del sistema educativo. Los datos que originan esta información son ante todo "objetivos", empleándose para ello sofisticadas rúbricas de corrección. El sesgo de corrección de los instrumentos se controla fundamentalmente a través de programas de entrenamiento y disponibilidad de diversos contingentes de evaluadores organizados frecuentemente bajo criterios de especialización disciplinar. La información es contenida en un reporte de resultados que identifica como primer destinatario a cada uno de los docentes, luego a la escuela u otro nivel de gestión intermedia y, finalmente, a la autoridad educativa estatal o nacional. Dada su naturaleza técnica y externa, pero así también a lo imbricado de la articulación de los diversos componentes es que la responsabilidad y conducción del sistema se estima pertinente asignarlo a instituciones creadas para dicho fin.



Un ejemplo ilustrativo lo podemos apreciar en la figura 1. Referido al sistema desarrollado en Chile. En el primer nivel de ellos el Ministerio de Educación de Chile a través de su Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) asume una función vinculada a la contratación, financiamiento y desarrollo de normativas. Una unidad especial contratada atiende los requerimientos técnicos denominada Docentemas. En el segundo nivel las municipalidades poseen por función principal la recepción y distribución instrumentos e informes de resultados. El tercer nivel identifica a los profesores evaluados.

En el caso de México la evaluación del desempeño del 2015 identificó la participación de instituciones públicas y privadas que agencian como proveedores. Entre las primeras la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). En este primer grupo también cabe mencionar el rol de la Autoridades Educativas (ILCE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Figura N°2. Proceso de evaluación del desempeño en México (2015)



Fuente: INEE; 2017

Cómo se describe en la Figura N°2 el proceso contempla 6 etapas comenzando por la de definición de **Perfiles, parámetros e indicadores** elaborados por la CNSPD y validados y aprobados por el INEE. Esta etapa también contemplaba la participación de ALE en la forma de consultas. Una segunda etapa identifica la **Preparación de la evaluación** y todos sus elementos tales como la elaboración de los instrumentos, tarea que fue asignada a CENEVAL y su validación al INEE. La **Preparación de los evaluados** corresponde al tercer momento y comprende fundamentalmente la selección realizada por las ALE bajo criterios de la CNSPD. La **Implementación de la evaluación** corresponde a la siguiente etapa de aplicación de los instrumentos, tarea realizada por CENEVAL y supervisada por el INEE. La etapa 5 corresponde a la **Preparación y entrega de informes de resultados individuales y agregados** que realiza CENEVAL (análisis de los resultados) y CNSPD (entrega). El proceso culmina con la **determinación de las consecuencias** que involucran tanto; oportunidades de formación, ascensos y el despido (Etapa 6).

La evaluación docente en Chile y México: dispositivo de poder e internalización de modelos.

Los escasos aportes al mejoramiento de la calidad educativa realizados por la evaluación de desempeño en Chile y México han sido consignados tanto en informes académicos de investigación (Díaz-Barriga, 2020) como en reportes evaluativos de organismos internacionales (Santiago *et al.* 2013 y 2016). Ellos deben ser comprendidos dentro un número creciente de investigaciones que reportan los escasos aportes de modelos de responsabilización individual a la mejora de los aprendizajes en las escuelas. Más elocuentes han sido los testimonios y cuestionamientos de las y los docentes evaluados. En en lo medular éstos se dirigen a evidenciar un proceso que conciben ajeno a sus escuelas, que les agobia y que no aportan a su desarrollo profesional

En otras investigaciones hemos hecho referencia a la alta normatividad (obligatoriedad y repercusiones) en el cual se despliega la evaluación, así también a la ausencia de



comprensión y consideración de la complejidad del contexto escolar. Al respecto, desde una perspectiva regional, los estudios comparativos desarrollados por Sánchez y Corte (2015), Márquez, (2016) y Galaz; Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019) se han orientado a identificar estas tensiones como así también a analizar la resistencia docente a evaluarse y concluyen que éstas obedecen fundamentalmente a la reducción de la autonomía, al endurecimiento de las condiciones de trabajo y la asignación de casi exclusiva responsabilidad por los resultados de aprendizaje.

En nuestra opinión estas resistencias permiten develar un territorio menos explorado y evidente de la evaluación docente, aquel donde es concebida como un dispositivo de poder, que regula las subjetividades y prácticas al interior de las instituciones educativas. De hecho, cómo sugieren Anaya y Galaz (2022), no es común preguntarnos por el origen de estos sistemas y aún menos por los contenidos y supuestos que encierra su comprensión. Así pareciera que hubiesen tenido una existencia eterna, y lo que es más interesante, parecen comportar el estatus o condición *sine qua non* todo intento o iniciativa de mejora de la educación se encuentra destinada al fracaso. En palabras de Fardella (2012) se trata de políticas y discursos que encierran "verdades" y "leyes de acción" y que poseen por objetivo establecer las coordenadas de "lo posible". Lo esencial de un discurso es que una vez traducido en acción político-social este se asume incontestable, pareciera no tener alternativa, cuerpo ni temporalidad.

Así, la evaluación no solo adquiere esta aura o velo de inconstestabilidad sino también una invitación a pesansarla como una finalidad educativa en sí misma. Díaz- Barriga (2020), señala al respecto: "Las acciones de evaluación aplicadas a los sistemas educativos guardan una relación más estrecha con los sistemas de poder, con el establecimiento de una perspectiva homogénea sobre el sistema educativo, en el que todo el trabajo y esfuerzo se traduce en mostrar el logro de determinados indicadores" (Pág. 10).

De esta forma es posible evidenciar que la evaluación comporta un entramado narrativo particular desprendido de la calidad educativa que se centra en confundir medios y fines; la administración de la educación con la educación, generando un conjunto de herramientas que le permitan justificar esta visión, tales como indicadores e instrumentos que aparentan ser más importantes que el aprendizaje. Los motivos son tautológicos, puesto que se evalúa para mejorar los resultados estadísticos del aprendizaje, lo cual sostiene las prácticas administrativas las cuales van desde la entrega de evidencias, las planeaciones a detalle, los portafolios de evidencias, la actualización docente las constantes certificaciones, para legitimar el mismo sistema que construye los parámetros a cumplir y los elementos que evalúan el cumplimiento de esos parámetros, espacio donde el sujeto que tiene que cumplir no participa en la delimitación de dichos parámetros.



Aquí el poder de la evaluación tiene una función de coerción a través de la disciplina que se impone a los cuerpos, de tal manera que las conductas y las actitudes observables se adaptan constantemente a las formas y las transformaciones que las instituciones tienen, dependiendo de los paradigmas, modelos económicos, políticos y sociales; los cuales se diversifican dependiendo del contexto, momentos históricos; esto permite pensar que las formas de dominaciones cambian o más bien se amplían, se adaptan, se modulan a las condiciones y los cambios sociales (Abeijón, 2014; Deleuze, 2016 y Foucault, 2002).

Para Foucault existe una diversificación del poder que se desarrolla al momento de tratar de luchar contra él, esto es que esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos.

La evaluación del desempeño docente es el dispositivo de poder que instrumentaliza dicho disciplinamiento sobre los cuerpos dóciles del docente dentro de la institución escuela, puesto que sistematiza una forma para ser así en el mundo que proviene del exterior y no de la tensión dialéctica entre el sujeto y los otros; se le dota de una clasificación que denota si el sujeto es idóneo o no idóneo, como menciona Galaz en "un juego de espejos rotos" (2015), donde lejos de reconocerse a través de la evaluación, se somete a ella como un requerimiento social e institucional para mantener su trabajo y su rol social no se vea desacreditado a través de cumplir un conjunto de competencias docentes (Ramos-Zincke, 2018).

La evaluación funge así como un dispositivo de poder el cual es: un conjunto multifacético que contiene discursos, instituciones, lugares, regulaciones, administración de recursos, establecimiento de ideales, leyes, procedimientos, enunciados científicos y filosóficos, incluso lo no mencionado (Agamben, 2011).

Hacia una nueva evaluación: con los docentes y desde las escuelas

Los antecedentes aquí expuestos invitan a desarrollar una postura comprensiva que busque superar teórica y metodológicamente las limitaciones del modelo de evaluación docente implementado en Chile y México en virtud de una apertura y consideración de todas las variables que permiten dar cuenta de la compleja naturaleza de los contextos y procesos socioeducativos que emergen de las dinámicas relacionales que se expresan que configuran la comunidad escolar. La evaluación no está en un vacío relacional, se despliega sobre espacios educativos y significados co-construidos colectivamente.



Pero repensar la evaluación y su reconstrucción es una tarea que debe tener como finalidad previa y superior estimar la contribución que se espera realicen las y los docentes al fortalecimiento de la educación pública y al logro de una educación de calidad integral. De hecho, las actuales demandas sociales sobre la educación coincidentemente se dirigen a relevar la contribución específica de las escuelas a la agenda de derechos sociales, particularmente al desarrollo de una convivencia democrática, al reconocimiento de todas las formas de diversidad, al cuidado del medio ambiente, la justicia social, entre otras. Por cierto, aquello se ha traducido, o se prevé que lo haga con mayor fuerza, en una agenda de reforma educativa y curricular inspirada sobre similes finalidades y particularmente sobre principios de colaboración, autonomía, territorio y comunidad.

Visto así, la situación actual de la evaluación docente en ambos países puede ser definida como expectante. En los actuales gobiernos y autoridades educativas de ambos países existe una visión crítica fundada respecto de los aportes de esta política a la educación. En México particularmente la evaluación del 2015 ha sido una experiencia que no se desea replicar y en virtud de aquello se ha avanzado en medidas como el cierre del INEE y en reformas que crean nuevas estructuras tales como la Comisión para el Mejoramiento de la Educación. Hoy la evaluación se encuentra suspendida además como consecuencia de las condiciones de desempeño generadas por el Covid-19. En Chile por su parte, y por idénticas razones, el Ministerio de Educación ha planteado que la evaluación adquiera por segundo año consecutivo un carácter voluntario. Sin embargo en el plano político la actual discusión que ha desarrollado la Convención Constitucional en el marco de construcción de una nueva constitución política ha relevado y acordado lo fundamental de la educación como derecho social y el rol preponderante que le cabe al Estado en el desarrollo de un sistema público de educación regido por principios de cooperación, no discriminación, justicia y participación y solidaridad, principios muy distintos a aquellos que contempló la constitución creada y heredada de la dictadura cívico-militar de Pinochet.

Por ello y a fin de aportar al diálogo que esperamos sostener es que creemos pertinente proponer los siguientes principios:

1. Una evaluación que contribuya y se articule con un sistema educacional público y una educación integral.
2. Una evaluación fundada en perspectivas efectivamente pedagógicas y educativas.
3. Una evaluación que otorgue reconocimiento, dignidad y autonomía a la labor docente.
4. Una evaluación que se oriente y conciba el desarrollo profesional a lo largo de toda la trayectoria profesional.
5. Una evaluación centrada en el desarrollo de las comunidades educativas como parte de una cultura de gestión y liderazgo para el aprendizaje y mejora sostenible en el tiempo.



6. Una evaluación que promueva la cooperación y la contribución entre colegas.
7. Una evaluación destinada a informar y orientar una toma de decisiones educativas territorial y local.
8. Una evaluación que coloque en su centro a las escuelas para la generación, organización y desarrollo de las tareas asociadas a la misma.
9. Una evaluación con foco en el análisis de diversas evidencias e instrumentos fiables y pertinentes a los diversos contextos.
10. Una evaluación que contemple la articulación, el apoyo y acompañamiento de distintos actores a las escuelas para el desarrollo del proceso.

Plausibilidad. Las evidencias y resultados corren más bien a favor de los 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), aquéllos que anteponen la creatividad a la estandarización. La postestandarización —creemos— deberá ser el nuevo contexto y texto que profesoras y profesores deberemos escribir.

Conclusiones

Es importante dar un giro a la concepción de la evaluación, para que deje de ser un mecanismo de vigilancia y control, con la intención de convertirse en un proceso de resignificación, donde se ponga al centro a los sujetos, a la comunidad, que están y participan del proceso enseñanza aprendizaje, que permita visualizar otros espacios para generar un acompañamiento.

La evaluación debe tener sentido y significado para los sujetos que son evaluados, esto se logra mediante su integración, lo cual implica un trabajo desde la comunidad y las comunidades educativas, donde el proceso administrativo cobre un lugar secundario y se ponga al centro la necesidad de aprender y enseñar, donde se dignifique el trabajo cotidiano de las maestras y los maestros. Espacio que promueva procesos creativos, cooperativos y de reflexión constante, donde se premie el conocimiento y el placer por el mismo.

En el imaginario social existe una idea clara en torno a las evaluaciones docentes, las cuales son pensadas como herramientas de control, vigilancia y castigo, mediante una práctica instrumental que se preocupa más por la entrega de resultados que por el aprendizaje mismo, un sistema de evaluación punitivo que a pesar de los años no ha dado éxitos, ni con los docentes, ni con los alumnos. Cabe recordar que Latinoamérica presenta un alto retraso educativo en los niveles básicos de educación y que, a pesar de la actualización docente, capacitación, evaluación los cambios o mejoras no se han llevado a cabo.



Entendemos que la evaluación docente es un ápice dentro de todos los procesos educativos, que ininteligiblemente están ligados como en una red a otros como el de enseñanza aprendizaje, determinación de saberes, por ello, se parte de la idea que, si se desea reconfigurar la evaluación docente, es necesario realizar cambios profundos en los diferentes niveles en los que está implicados docentes, administrativos, directores, alumnos, padres de familia, en resumen, la comunidad y las comunidades.

Referencias Bibliográficas

Abeijón, M.(2014). El poder y el sujeto. Sujeción, norma y resistencia en Judith Butler. In Karczmarczyk, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. La Plata: Editorial Universidad de la Plata, pp. 97-114.

Agamben, G. (1977). *Qué es un dispositivo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, v. 26, n. 73, pp. 155-163

Anaya, D. y Galaz, A. (2022). La evaluación docente como dispositivo de seducción ¿negarse también es resistir?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. XII, num.36, Pág. 124-137.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento 41. Chile: PREAL.

Deleuze, Gilles (2016). *Foucault*. México, Paidós.

Díaz-Barriga, A (2020). *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones*. IISUE, México.

Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, v. 21, n. 1, pp. 209-227. doi:10.5354/0719-0581.2012.19996. Disponible en:

<https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/19996>

Foucault, M. (2002), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

Galaz, A; Díaz-Barriga, A. y Jiménez-Vásquez, M. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. *Perfiles Educativos*, México. v. 41, n. 163, pp. 156-176.

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>

Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios*, v. 12, n. 27, pp. 305-333.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/628/62841659015.pdf>



INEE (2017). Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implementación 2015-2016. Informe final OREALC/UNESCO, Santiago

Hargreaves, A. y Dennis S. (2007, 21 de diciembre), "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 de mayo de 2022).

Manzi, Jorge; Roberto González y Yulan Sun (2011), *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile. MIDE UC. Disponible en: https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf

Márquez, A. (2016). ¿Qué podemos esperar de la evaluación docente? Perfiles Educativos | vol. XXXVIII, N. 152, IISUE-UNAM, 3-11

OCDE (2018). Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA, *Edición de la OCDE*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Ramos-Zincke, C. (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretrejimiento de ciencia social y poder. *Cinta de Moebio*, n. 61, pp. 41-55. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>

Sánchez, M y Corte, F. (2015). La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 20, núm. 67, 2015, 1233-1253.

Santiago, P., et al. (2013). Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing

Santiago, P. (2016). Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE. En Gilberto Guevara, María Terese Melendez, Fausto Castaño, Hídalía Sánchez y Felipe Tirado (Coords.), *La evaluación docente en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 226-238.

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



CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN EVALUACIÓN 2022

Debates en evaluación y currículum