



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Fuentes Aranda, María Télcida; Alarcón Llontop, Luis Rolando
Política de evaluación y su implicancia en la labor docente de una comunidad educativa peruana

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 31, núm. 121, e0234017, 2023, Octubre-Diciembre
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104017>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399575652005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Política de evaluación y su implicancia en la labor docente de una comunidad educativa peruana

María Télcida Fuentes Aranda ^a 

Luis Rolando Alarcón Llontop ^b 

Resumen

El estudio se planteó analizar la incidencia de la Política de evaluación en el desempeño docente de una institución educativa en Perú. Fue una investigación cualitativa de diseño fenomenológico, basada en el paradigma interpretativo. Los participantes fueron veinte docentes de nivel secundario, a quienes se aplicó una entrevista a profundidad para conocer su percepción sobre la política de evaluación de desempeño docente y cómo ha incidido en su labor. En el análisis temático se encontró convergencias, discrepancias, descontentos y satisfacciones respecto a la política evaluativa. El instrumento se basó, en primer lugar, en aspectos para analizar una política de evaluación de desempeño docente y, por otro lado, en los cuatro dominios del ejercicio docente propuestos en el Marco del Buen Desempeño Docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y Desarrollo de la profesionalidad y la Identidad docente. Se concluyó que la política de evaluación de desempeño docente tiene incidencia positiva en tres dominios.

Palabras clave: Competencia Docente. Evaluación del Docente. Política educacional.

^a Universidad Privada del Norte, Facultad de Estudios generales, Departamento de Humanidades, Trujillo, Perú.

^b Universidad Privada del Norte, Facultad Comunicaciones, Chiclayo, Perú.

Recibido en: 27 jul. 2022

Aceptado en: 15 mai. 2023

1 Introducción

La política de evaluación de desempeño revolucionó la práctica docente. Miles de maestros mejoraron gracias a ella; sin embargo, otros creen que agravó sus derechos, de allí las resistencias (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017). Esta política es fundamental en la calidad educativa (GAJARDO; GONZÁLEZ, 2023) pues establece límites entre lo meritorio y lo no meritorio (FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; ORBE MANDALUNIZ, 2021). Contreras Avellaneda (2018) señala que la evaluación es necesaria, el problema radica en la forma, pues llegó arropada en un aura sancionadora (UNESCO; PERÚ, 2017).

Ramírez-Casas Del Valle; Baleriola y Sisto (2022) encontraron tensiones entre el propósito de la política y la posición docente. Primordial es cómo evaluarlos integralmente. Contrariamente, se han implementado políticas para controlar o recompensar (RAMOS MARTÍNEZ; RUEDA BELTRÁN, 2020). Empero, la influencia en ellos ha sido diferente. Visualizar esas divergencias contribuirá a reformar el sistema evaluativo (VARGAS; NAREA; TORRES-IRRIBARRA, 2021).

Se concibe el desempeño docente como la conducta del maestro durante el proceso de Enseñanza (PUERTAS MOLERO *et al.*, 2018; SORIA RAMIREZ; ORTEGA CHÁVEZ; ORTEGA MALQUI, 2020). Para Benavides Gutierrez *et al.* (2020) es la actuación del maestro acorde con sus competencias. Según Merlyn-Sacoto *et al.* (2018), el éxito del proceso educativo radica en el trabajo docente; por ello, su desempeño es factor central para mejorar la calidad educativa (BANCO MUNDIAL, 2013 citado por LUNA; PEDROZA; CORDOVA, 2019). En ese sentido, Rodríguez Cavanerio y Coelho de Torres (2018) proponen una formación especializada, adecuada a cada campo disciplinar (JONES; UNDERWOOD, 2017).

En México, entidades internacionales destacaron la relevancia de la evaluación (CUEVAS CAJIGA; MORENO OLIVOS, 2016), consideran la calidad educativa un problema latente, como consecuencia del desempeño (MARTÍNEZ CHAIREZ; GUEVARA ARAIZA; VALLES ORNELAS, 2016). Por ello, Martínez Chairez, Esparza Chávez e Gómez Castillo (2020) reafirman la evaluación con su respectiva retroalimentación.

Ivenicki (2019) Jara Gutiérrez y Díaz-López (2017) y Jardilino, Sampaio y Oliveri (2021) analizaron las políticas de evaluación en Brasil encontrando carencia de incentivos, contradicciones y priorización del cálculo de costos en menoscabo de la calidad académica. En Chile, según Organización para la

Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2016) la evaluación debe ser revisada: solo califica resultados. Duitama Adame (2015) encontró que la calidad educativa en Colombia, no es un anhelo sólo del gobierno; sino de organizaciones multilaterales.

En Chile, la evaluación posee hitos como el Marco para la Buena Enseñanza y el Reglamento de Evaluación, buscando espacios de perfeccionamiento ante deficiencias. El sistema de evaluación mexicano creó el Marco para la evaluación docente y una Ley *per se* para elevar la profesionalización docente (GALAZ RUIZ; JIMÉNEZ VÁSQUEZ; DÍAZ - BARRIGA, 2019).

En Perú, los maestros revelan un sinsabor ocasionado por las evaluaciones (GÁLVEZ SUAREZ; MILLA TORO, 2018). El panorama no difiere en La Libertad, escenario del estudio, donde el CENTRO DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO, (2016) en el Plan de Desarrollo Regional planteó el fortalecimiento en Metodologías pedagógicas; que aún no se ha concretado.

Para ARÉVALO QUIJANO, CASTRO PANIAGUA y LEGUÍA CARRASCO (2020) la inoperancia de las evaluaciones del Ministerio de Educación (Minedu) conlleva a implementar evaluaciones confiables; pues el prestigio de las instituciones educativas refleja el desempeño de sus docentes (TANTALEÁN ODA; VARGAS VELÁSQUEZ; LÓPEZ REGALADO, 2016). Otra dificultad es que sólo se evalúa razonamiento verbal y matemático. Aun así, la tensión ha disminuido por algunos avances del Minedu (CUENCA; CARRILLO, 2017. MEZA REVATTA; TORRES MIRANDA; MAMANI-BENITO, 2021).

En bases de datos como Scopus, EBSCO, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no se encontró un trabajo con las mismas categorías de estudio. Hay investigaciones, como de Mula-Falcón, Cruz-González y Caballero (2021) y SNEIDER (2018) que versan, respectivamente, sobre evaluación en Educación, pero superior y Política de evaluación: una sola categoría. Así, esta investigación se justifica en la necesidad de conocer la visión docente sobre la política evaluativa de su trabajo

En ese sentido, el estudio se propone analizar la influencia de la política de evaluación en el desempeño docente de la institución educativa San Juan, 2012–2019; analizar el contexto, diseño, implementación y balance general de

la política; conocer las apreciaciones de los docentes sobre la incidencia en su desempeño y explicar su concepción de evaluación.

2 Material y métodos

La investigación corresponde al tipo básico: dispondrá de base teórica para estudios posteriores. Respecto al tipo de campo, se desarrolló en los mismos tiempo y espacio de los hechos (ARIAS GONZÁLES; COVINOS GALLARDO, 2021). Se basa en el paradigma interpretacionista: el mundo se construye por significados otorgados y las realidades varían según quien las viva; siendo construccionista y relativista (BATTHYÁNY; CABRERA, 2011). Está enmarcada dentro del enfoque cualitativo: establece relación entre observador y observado desde diferencias elementales individuales y estructurales para construir un fenómeno (TRUJILLO *et al.*, s. n.). Siguió un diseño fenomenológico: respeta la relación de las personas con sus vivencias, en un marco de estudio de la realidad tal como es vivenciada (MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, 2004).

El escenario de estudio fue el emblemático colegio nacional San Juan de Trujillo, capital del departamento de La Libertad: las personalidades que han alojado sus aulas, el nivel de exigencia académica, preseas logradas en concursos, la espaciosidad y equipamiento de sus instalaciones, etc.

Sobre la unidad de análisis, fueron veinte profesores. Diez de sexo masculino y diez de femenino, cuyas edades fluctúan entre 37 y 60 años, mayormente nombrados. Atienden a estudiantes entre 12 y 17 años. Dictan áreas de ciencias y letras, en distintos grados. Todos tienen estudios de Educación Superior, pero pocos de posgrado.

La muestra fue no probabilística por conveniencia, bajo pautas de elección concretas (BENITES ROMERO; VILLANUEVA LÓPEZ, 2015). Fueron criterios de inclusión: a) que dictaran en nivel secundario, b) estar en ejercicio laboral y c) mostrar disposición a colaborar. Fueron criterios de exclusión: a) estar bajo permiso o cese laboral, b) tener conflictos legales o administrativos con la institución y c) laborar parcialmente para el Minedu.

Como técnica, se utilizó la entrevista a profundidad tipo estructurada, un conjunto de preguntas planteadas con estrictez y, como instrumento, un cuestionario, siguiendo a Benites Romero y Villanueva López (2015). El instrumento cubrió como reactivos los rasgos de las cuatro sub categorías de la categoría “Política de evaluación” y los de las cuatro sub categorías de la categoría “Desempeño

docente”, que se erigieron bajo Cuenca (2012) para la primera; y del MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012)¹y Vera Vargas (2017) para la segunda (FUENTES ARANDA; ALARCÓN LLONTOP, 2023).

La aplicación, de 18 preguntas de respuesta abierta, algunas de ellas cubriendo dos rasgos en una sola pregunta, tomó la última semana de septiembre y todo octubre de 2020. Se realizó de modo remoto, debido al Covid-19. La duración de la investigación fue de dos años, cuatro meses: agosto de 2018–diciembre de 2020 (Tabla 1).

Tabla 1 - Matriz de categorización apriorística

Categorías	Subcategorías	Rasgos
Política de evaluación	Contexto	• Tensiones y conflictos
		• Inestabilidad laboral
		• Pertinencia en los criterios
		• Hábito punitivo
	Diseño	• Protagonismo de la escuela
		• Instrumentos
		• Diseño de las pruebas
Implementación	• Mecanismos de comunicación	
	• Logro de objetivos	
Balance general de la política	• Voluntad política	
	• Disminución de niveles de tensión	
	• Mejora en la elaboración de pruebas	
	• Satisfacción con la política	
Desempeño docente	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	• Conocimiento y comprensión disciplinar
	Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	• Planeación
		• Gestión didáctica
	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.	• Evaluación de aprendizajes
		• Capacidades de gestión
	Desarrollo de la profesionalidad y la Identidad docente.	• Trabajo colaborativo con familias y comunidad
		• Desarrollo personal
	• Desarrollo profesional	

Fuente: Elaboración propia en base a los autores citados (2020)

¹ PERU. Ministerio de Educación. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED, 2012. Marco de Buen Desempeño Docente. S. n. t.

Se explican los rasgos tomando como base a Cuenca (2012), Unesco y Perú (2017) y MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012).²

- Tensiones y conflictos: tenso escenario durante la gestación de la política, expresada en reclamos de los docentes, del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (Sutep) y de los especialistas.
- Inestabilidad laboral: evaluaciones obligatorias de desempeño que condicionaban la permanencia, la obtención de bonificaciones y despidos por desaprobación.
- Pertinencia en los criterios: qué tan oportunos fueron los criterios seguidos para evaluar el desempeño.
- Hábito punitivo: la evaluación no se presentó en el marco de una política articuladora, llegó rodeada de un aura sancionadora.
- Protagonismo de la escuela: la política buscó otorgar a la escuela un protagonismo en el proceso de selección docente.
- Tipo y cantidad de instrumentos: variedad de instrumentos que aportaron informaciones para evaluar a los docentes.
- Diseño de pruebas: fue muy cuestionado, generó desconfianza al evaluar con pruebas de “lápiz y papel” la complejidad de la actividad de enseñar.
- Mecanismos de comunicación: medios para difundir la política y problemas de comunicación del Minedu.
- Logro de objetivos: en qué medida se ha logrado la mejora de la práctica docente como el propósito fundamental de su evaluación.
- Voluntad política: compromiso de las autoridades para colocar el tema en la agenda pública.
- Disminución de niveles de tensión: luego de los problemas de los primeros años, la tensión ha disminuido por avances del Minedu.

²PERU. Ministerio de Educación. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED, 2012. Marco de Buen Desempeño Docente. S. n. t.

- Mejora en la elaboración de pruebas: ajustes correspondientes que permitieron mejorar la efectividad de las pruebas escritas.
- Satisfacción con la política: qué tan satisfecho se siente el docente con la implementación de la política en el mejoramiento de su práctica docente.
- Conocimiento y comprensión disciplinar: capacidad del docente de conocer las características de sus estudiantes y contenidos disciplinares.
- Planeación: habilidad de planificar la Enseñanza de forma colegiada en una programación curricular en permanente revisión.
- Gestión didáctica: creación de climas propicios para el aprendizaje, empleando estrategias pertinentes.
- Evaluación de los aprendizajes: evaluación permanente del aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales.
- Capacidades de gestión: participación activa con actitud democrática y crítica en la gestión escolar.
- Trabajo colaborativo con familias y comunidad: establecimiento de relaciones de respeto y colaboración con las familias y sociedad civil.
- Desarrollo personal: ejercicio de la profesión respetando los derechos fundamentales de las personas, demostrando valores.
- Desarrollo profesional: reflexión sobre su práctica pedagógica para mejorar su responsabilidad profesional.

Se cumplió las cuatro fases para análisis cualitativo del modelo de Rubin & Rubin (FERNÁNDEZ NÚÑEZ, 2006): 1) Obtención de la información; 2) Captura y ordenación de ésta (FUENTES ARANDA; ALARCÓN LLONTOP, 2023); 3) Codificación de la información; y 4) Integración final. Para analizar los datos, se siguió una ruta de análisis temático, uno de los señalados por ARISPE ALBURQUEQUE *et al.* (2020) en tanto en las respuestas se buscó temas resultantes a modo de códigos por coincidencias o divergencias (FUENTES ARANDA; ALARCÓN LLONTOP, 2023) en el sentido lógico de las preguntas, pero también elementos emergentes que surgieron por serendipia (BENITES ROMERO; VILLANUEVA LÓPEZ, 2015).

3 Resultados

Los hallazgos obtenidos, se basan estrictamente en las declaraciones de los docentes y no en una evaluación documental de la política.

3.1 Aproximación interpretativa de la primera categoría “Política de evaluación docente”

La categoría “Política de evaluación docente” se resolvió a partir de cuatro subcategorías basadas en Cuenca (2012), como se ha establecido. Se escudriña en cada subcategoría desde lo expresado por el grupo participante y que combinadas y sintetizadas nos ayudan a construir los resultados de la mencionada categoría en su conjunto.

3.1.1 Contexto

- a) Tensiones y conflictos: los conflictos suscitados por la implementación de la política surgieron por el temor de los docentes a perder su trabajo, resistencia originada por los mecanismos de comunicación equivocados del Minedu y por temor al cambio.
- b) Inestabilidad laboral: La política sí les afecta, por su carácter amenazador. Esto causó el miedo, alimentado por el abandono del Estado. Expresó el docente 7: “No invierten en educación y encima despiden a un docente que abandonó”. Siete docentes opinan que esta política busca estabilidad laboral (o no la afecta), evalúa la meritocracia y el servicio de calidad educativa.
- c) Pertinencia de criterios de evaluación: se centran en documentación de la carpeta pedagógica, muchas veces agobiante. También se evalúa el dominio del tema, la empatía y el manejo emocional en el aula. Una avasalladora mayoría (diecinueve docentes) señala que algunos criterios son “opresivos”, y “deberían reformularse”.
- d) Hábito punitivo: la mitad concibe que la intencionalidad es sancionar a quienes carecen de aptitudes. La otra, sostiene que más bien ayuda a que el docente fortalezca sus capacidades.

Los hallazgos evidencian una dicotomía entre adeptos y opositores. Para estos, el contexto de la política estuvo cargado de conflictos y provocó inestabilidad laboral; los adeptos la conciben como oportunidad para mejorar su servicio.

3.1.2 Diseño

- a) Protagonismo de la escuela: la participación de las instituciones educativas es importante; sin embargo, la presencia de corrupción en algunos directores ha sido desmoralizante (manifiestan se ha evidenciado en cobros, venta de plazas, acoso sexual). Según la docente 4, recibió como respuesta de un director: “‘No me interesa que se nombre acá’. Insistí y me pidió ¡quince mil soles!”. Tres docentes sí experimentaron procesos objetivos, transparentes. El elemento emergente fue la denuncia de corrupción en los procesos de nombramiento.
- b) Instrumentos: se utiliza la prueba escrita, la guía de entrevista y la guía de observación. Las pruebas carecen de criterios relacionados con el perfil del estudiante. También la rúbrica de desempeño, cuyos indicadores demuestran que quienes crean esos instrumentos son “pedagogos de escritorio”, sólo conocen al estudiante en teoría.
- c) Diseño de las pruebas: trece participantes denunciaron que las pruebas evalúan conocimientos memorísticos, bajo “alternativas engañosas”. Últimamente están basadas en casos, pero devienen en subjetividad. Facilitan el ingreso de maestros con bastante conocimiento, pero sin empatía. Empero, están aquellos para quienes las pruebas están mejor enfocadas en situaciones reales e inducen a la reflexión.

Este es un tema muy controversial, donde más se manifiesta la oposición docente, puesto que no se los puede evaluar con una prueba escrita dejando de lado su experticia en el aula.

3.1.3 Implementación

- a) Mecanismos de comunicación: no hubo formas dialógicas de parte del Ministerio, sino más bien impositivas; por eso surgió el temor. Un participante denunció: “Hemos sido y seguimos siendo la última rueda del coche”. Para dos profesores el Ministerio sí informa sobre las políticas y establece mecanismos de comunicación individualizados, es el docente quien no muestra interés.
- b) Logro de objetivos: catorce docentes sostienen que la política no ha logrado los objetivos, sobre todo la revalorización docente. Se los agobia con un “inmenso trabajo administrativo”. Económicamente se les reconoce treinta horas semanales, pero trabajan cincuenta. Su salario no “alcanza”; capacitarse o estudiar posgrados “es imposible”. Como contraparte, seis entrevistados

expresan que la política sí ha resultado. Ha sido positiva, pues ha incentivado al docente a capacitarse y repercute en un mejor servicio.

- c) Voluntad Política: la mayoría (quince) sostiene que no existe. Evidencia sería la inversión del seis por ciento en educación y salarios injustos. Asimismo, se habla de meritocracia entendida como una calificación universitaria. El docente 10 señala: “Un examen de ingreso te garantiza que eres el mejor profesional, y ahí está el error”. Incluso se les ha quitado la autoridad en el aula: “Ahora el maltratado es el docente”, añade la docente 4. Los maestros concuerdan en que no hay voluntad política, este tipo de evaluación viene pauteada desde el Banco Mundial y el Minedu obedece.

Cinco docentes manifiestan que sí hay voluntad porque lo ven en el incremento de su remuneración, han tratado de mantener al docente en permanente comunicación y capacitación. Lo confirma la docente 19: “Las pruebas se personalizan, hacen llegar la comunicación a todos y tienes acceso a muchos temas para capacitarte”.

En este rasgo emergió otro elemento: el Maltrato docente, manifestado en faltas de respeto, desorden e interrupciones a la clase; episodios en que no se puede increpar al estudiante. Ello causa su indignación. “La ley permite que nos falten el respeto y debemos callar, avergonzados”, expresa la docente 4. Desde los padres de familia, se manifiesta mediante quejas a la superioridad y comunicación agresiva: “Te hunden”, manifestó el docente 11.

3.1.4 Balance general de la política

- a) Disminución en los niveles de tensión: el conflicto Sutep - Gobierno está latente, porque no escucha al docente e impone una evaluación subjetiva y punitiva. La visión antagónica es que sí ha disminuido debido al establecimiento de escalas: ya no depende sólo del estado, sino de cada docente obtener un mejor salario.
- b) Mejora en la elaboración de las pruebas, se abordó en la segunda subcategoría, Diseño: Diseño de las pruebas.
- c) Satisfacción con la política: se encontró tres posiciones. Los que definitivamente no están satisfechos dada la rigurosa exigencia y exiguo salario, a lo injusta y errada que es la evaluación y a lo humillante de experimentar corrupción: “Nadie me ha contado de la corrupción, ¡yo lo he vivido! Y lo único que me quedaba, a veces, me ponía a llorar”, se lamenta la docente 4.

Nueve docentes se encuentran medianamente satisfechos porque ha mejorado el tema económico y se toma en cuenta sus méritos; pero consideran que no se los evalúa equitativamente: “El docente debe tener una evaluación justa y no se está dando”, puntualiza el docente 6.

Por último, tres docentes se sienten totalmente satisfechas porque les ha permitido crecer profesionalmente, han ascendido y mejorado económicamente. La docente 19 afirma: “Es una oportunidad para que nuestros estudiantes tengan ese servicio de calidad que es su derecho”.

Estos resultados muestran una vez más que la concepción dentro del cuerpo docente respecto de la política está fragmentada: depende de la óptica de quien la mire, o más bien, de la experiencia de quien la viva.

3.2 Aproximación interpretativa de la segunda categoría “Desempeño docente”

La segunda categoría “Desempeño docente” se construyó sobre la base de cuatro subcategorías tomadas del Marco del Buen Desempeño Docente del Minedu (2012) y Vera Vargas (2017), como se ha mencionado ya. Se analiza en cada cual siempre sobre lo declarado por el grupo de informantes y que sintetizadas nos remiten a los resultados de la categoría de manera global.

3.2.1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

- a) Planificación y Nivel de Dominio Disciplinar: Catorce participantes expresan que la política sí ha fortalecido estas capacidades porque para ser evaluados deben capacitarse, lo cual mejora su rendimiento. Han ingresado a cursos gratuitos en Perú Educa³, han consolidado sus habilidades de planificación. Corroboran la docente 17: “Claro, porque para obtener un buen puntaje, uno acude al temario; entonces, el que te empapes leyendo, mejora tu trabajo”.

Por otro lado, están aquellos para quienes la política no ha fortalecido estas capacidades, porque requieren especialistas que les ayuden a mejorar su labor. Así, la política es “inservible sino se hace una retroalimentación después de haber evaluado” y simplemente es punitiva.

³ Plataforma educativa del Minedu, cuyo propósito es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante sus servicios digitales (MINEDU PERÚ, 2023).

El sello particular lo proporciona el docente 10: considera que para él no son necesarias las capacitaciones. “No necesito una evaluación para leer y ese es otro error. He ascendido recién y si me preguntas, ¿ha ido a capacitarse? No. Nunca lo he hecho. Me preparo día a día. Cuando viene la evaluación, lo que hago es ir a dar el examen”.

Sobre lo encontrado, se recoge tres posibilidades: 1) la política sí ha fortalecido sus capacidades docentes al incentivarles a capacitarse y mejorar desempeños; 2) no ha fortalecido estas capacidades, al ser punitiva y no sellar retroalimentación; y 3) la política se acepta, con capacitaciones formales o no, pero hay igual una influencia indirecta.

3.2.2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

- a) Gestión didáctica y Evaluación de los aprendizajes: Doce participantes señalan que la política los obliga a buscar mejores estrategias para que los estudiantes logren sus competencias. Ha brindado una nueva visión para diseñar instrumentos de evaluación. Los ocho restantes indican que las estrategias que utilizan las han obtenido con sus propios recursos, y no ha coadyuvado a mejorar su labor porque es una evaluación subjetiva y teórica.

Hay posiciones encontradas: a) la política los ha orillado a gestionar y evaluar mejor los aprendizajes de sus alumnos; y b) la política en sí no ha apoyado a esa gestión y evaluación.

3.2.3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

- a) Capacidades de gestión y Trabajo colaborativo con familias y comunidad: El mayor porcentaje (12 docentes) no ha experimentado contribución en el desarrollo de estas capacidades porque la evaluación se basa en aspectos de trabajo dentro del aula y no hay una mejora en la comunicación con las familias. La posición antagónica: sí ha ayudado porque se exige al docente atender a los estudiantes de manera extra y convocar a los padres cuyos hijos no están cumpliendo, habiendo una mayor interacción con las familias.

Nuevamente esa dicotomía, sin mayores comentarios de que acá lo negativo es porcentualmente relevante: la política no incide en el desarrollo de las Capacidades de gestión y Trabajo colaborativo ya que predomina lo que podríamos denominar un “aulacentrismo”.

3.2.4 Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

- a) Desarrollo Personal y Profesional: catorce docentes aseguran que la política sí ha brindado mejores oportunidades de desarrollo. Ganando un poco mejor. Les ha permitido mejorar su desempeño, asumir cargos y ascender de escala. Lo confirma la docente 19: “He crecido profesional y personalmente porque en ese ascenso la parte económica ha venido incrementándose y me brinda mejores condiciones”.

En el lado divergente, la política ha sido creada para maniatar. No les ha brindado mayores oportunidades. Se ven en la necesidad de agenciarse de otros ingresos. Se queja el docente 9: “Tenemos que buscar otro trabajo para sustentarnos”. Y la docente 15 se retira con desilusión: “Estoy a punto de cesar y me voy con la amargura de haber sido mal pagada en todos los sentidos. Así nos vamos la mayoría, con la labor cumplida, pero con mucha decepción”.

La incidencia en el Desarrollo Personal y Profesional es percibida en polarización absoluta. Unos profesores, según este estudio, la han vivido de modo positivo; otros, todo lo opuesto.

3.3 Concepción de evaluación

Los docentes conciben la evaluación como la valoración de su trabajo, debería ser más sensible. Es un proceso que acompaña a perfeccionar su desempeño. Es también auto evaluación de sus fortalezas y debilidades y sobre ello invocarse a una mejora continua. Para el Ministerio es un recojo de información, “busca que los maestros sepan matemática y comunicación” y no se despoja de su carácter punitivo.

3.4 Percepción sobre la política de evaluación de desempeño

Doce participantes consideran que la política es positiva porque les permite superar retos profesionales y estar a la vanguardia de los cambios y propuestas educacionales. Es una oportunidad de crecimiento para docentes y estudiantes, mejora el trabajo docente y es meritocrática, como manifiesta la informante 12: “Estoy de acuerdo con la evaluación. Sólo evaluándote te das cuenta cómo realizas tu trabajo y lo mejoras”.

Los docentes están de acuerdo en que se los evalúe, pero no en la forma cómo se ha desarrollado. La política tiene muchas falencias respecto a lo que se exige y lo que el Ministerio brinda, consideran equivocada la forma de evaluar. El docente 6 es tajante: “Me parece nefasta para aquellos que tenemos claro cuáles son nuestras responsabilidades” (Tabla 2).

Tabla 2 - Resumen de resultados

Categorías	Sub categorías	Rasgos	Códigos
Política de evaluación	Contexto	• Tensiones y conflictos • Inestabilidad laboral • Pertinencia en los criterios • Hábito punitivo	• Los conflictos surgieron por el temor de los docentes a perder su trabajo. • La política sí afecta la estabilidad laboral por su carácter amenazador. • Los criterios para evaluar la labor docente mayormente son agobiantes y opresivos. • La mitad percibe que la intencionalidad es sancionar; la otra, no.
	Diseño	• Protagonismo de la escuela • Instrumentos • Diseño de las pruebas	• La participación de la institución educativa es importante, pero la corrupción desmoraliza. • Los instrumentos carecen de criterios relacionados con el perfil del estudiante. • Las pruebas evalúan conocimientos memorísticos, con alternativas subjetivas.
	Implementación	• Problemas de comunicación • Logro de objetivos • Voluntad política	• No hubo formas dialógicas por parte del Ministerio, sino más bien impositivas. • La política no ha logrado los objetivos, sobre todo la revalorización docente. • No existe voluntad política que evidencie mejoras. El Minedu obedece a intereses extranjeros.
	Balance general	• Disminución de niveles de tensión • Mejora en elaboración de pruebas • Satisfacción con la política	• La tensión entre el magisterio y el gobierno está latente porque no se escucha al docente. • Las pruebas han mejorado en gran magnitud, están mejor enfocadas en situaciones reales. • Existen tres posiciones: definitivamente no satisfechos; medianamente satisfechos y solo tres, totalmente satisfechos.

Continua

Continuación

Desempeño docente	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	• Conocimiento y comprensión disciplinar • Planeación	• Sí han fortalecido estas capacidades porque para ser evaluados deben capacitarse. • Los docentes han consolidado sus habilidades de planificación.
	Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	• Gestión didáctica- • Evaluación de los aprendizajes	• La política los ha obligado a renovar estrategias para que los estudiantes logren sus competencias. • Les ha brindado una nueva visión en el diseño de instrumentos de evaluación.
	Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	• Capacidades de gestión • Trabajo colaborativo con familias y comunidad	• No hubo contribución en estas capacidades: la evaluación cubre aspectos de trabajo en aula. • No hay una mejora en la comunicación con las familias y comunidad.
	Desarrollo de la profesionalidad e Identidad docente	• Desarrollo profesional • Desarrollo personal	• Sí les ha brindado oportunidades de desarrollo, económica y profesionalmente. • Ha permitido un crecimiento personal y mejores condiciones para sus familias.

Fuente: Elaboración propia (2020)

4 Discusión y Conclusiones

Los hallazgos sobre la categoría Política de evaluación ratifican lo mencionado por Gálvez Suarez y Milla Toro (2018): la forma de evaluar al docente ha demostrado carencia de métodos apropiados, la mayoría de criterios no conllevan a mejorar la calidad educativa, sino a hostigamiento.

Respecto a los Instrumentos, Cuenca y Carrillo (2017) resaltaron que la evaluación mediante pruebas escritas sólo mide conocimientos, coincidiendo con Martínez Chairez, Esparza Chávez y Gómez Castillo (2020) en la necesidad de una evaluación en aula con retroalimentación. Es el sentir docente, se les evalúa conocimientos que no mejoran su trabajo. Se concuerda con Unesco y Perú (2017) cuando señalan que la evaluación arribó con un hálito sancionador, como han manifestado muchos entrevistados.

Asimismo, hay concordancia con Duitama Adame (2015) y Ruiz, Jiménez-Vásquez y Díaz-Barriga (2019): estas políticas obedecen a recomendaciones de organizaciones multilaterales. Es el reclamo de los informantes, el Minedu obedece a intereses extranjeros. Por otro lado, se refuta a Cuenca y Carrillo (2017) respecto de que los grados de tensión han disminuido: la mayoría percibe que el conflicto continúa latente porque no se atiende las necesidades del profesorado.

Sobre la categoría Desempeño Docente, los participantes expresaron que la política sí fortaleció sus capacidades pedagógicas y ha brindado oportunidades de desarrollo, coincidiendo con Gajardo y González (2023) en que esta política es primordial en la calidad educativa.

Los resultados revelaron tensión entre la posición de la política y el punto de vista docente, en tanto objetivos y procedimientos (RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE; BALERIOLA; SISTO, 2022). Allí radica la reticencia, no en que se les evalúe (CONTRERAS AVELLANEDA, 2018). Mientras que para unos la evaluación tuvo un impacto positivo, para otros fue negativo. Evidenciar estos contrastes contribuirá a reformar el sistema evaluativo (VARGAS; NAREA; TORRES-IRRIBARRA, 2021). Este desacuerdo sobre los criterios, desmejoró con la virtualización de la educación. Además, no se tuvo un diagnóstico de la competencia y la infraestructura tecnológica de docentes y padres de familia. Un ejemplo es Aprendo en Casa⁴, donde, según Rebaza Enriquez, (2021) el 56% de sus entrevistados indicó que el programa era poco adecuado; y el 51,7%, presentaba dificultades para comprender las actividades de aprendizaje.

En este contexto, es necesario implementar formas y herramientas fundamentadas en comunicación permanente entre ente rector y profesores. Por ello, se propone la selección de representantes a nivel nacional: un docente nombrado y un contratado por región, quienes precisan ser escuchados por el Minedu, sobre los instrumentos y criterios con los que se les evaluará. Tras ese consenso vendría la evaluación. Así, involucrándolos como actores centrales, menguarán reticencias; añadiendo, el cumplimiento de los compromisos respecto a que su sueldo mínimo corresponda a una UIT.

Una fortaleza del estudio consistió en abordar un tema sobre el cual no se encontró investigación que cubriese el espacio geográfico asumido. Se halló trabajos sobre ambas categorías, pero o por separado o acompañadas de otras variables.

⁴Estrategia educativa a distancia, de libre acceso, que propuso experiencias de aprendizaje para los estudiantes durante la pandemia Covid-19 (ALARCÓN-LLONTOP et al., 2021).

La investigación partió de reconocer un vacío en el conocimiento sobre cómo ha incidido la Política de Evaluación en el Desempeño Docente. En ese sentido, afianza las bases teóricas al respecto y se constituye en un faro orientador, modesto pero válido, para estudios más profundos.

Asimismo, se encaró algunas limitaciones. 1) algunos docentes declinaron a participar porque se encontraban estresados, con el manejo de plataformas tecnológicas para la Enseñanza, debido a la pandemia. 2) si bien hay literatura sobre Desempeño docente, ésta ha sido abordada más desde un enfoque cuantitativo. 3) la restricción del escenario a una sola institución, impide tomar los resultados como definitivos, sino sólo referenciales. Así pues, se arribó a las siguientes conclusiones:

La implementación de la política de evaluación generó conflictos con el gobierno y temores en los docentes. A pesar de ello, expresaron que sí ha contribuido a mejorar y a continuar capacitándose, a tener al día sus instrumentos de evaluación y buscar mejores estrategias para que los estudiantes prosperen.

Igualmente, en el desarrollo personal y profesional, aseguraron que les ha brindado mejores oportunidades. Esto no demerita el sentido de la política: si bien los docentes cuestionan en sus modos, aún ven luces de esperanza en sus fines, y aun con desavenencias, los impulsa hacia mejores horizontes.

Respecto a la percepción sobre la política, la consideran efectiva porque permite superar retos profesionales y es una oportunidad de crecimiento. En síntesis, la política de evaluación incide de manera positiva en el desempeño docente de la institución educativa San Juan.

Sin embargo, se han cometido muchos desaciertos en su implementación. Quizás el más grande, ignorar la voz del docente. Ello debe conllevar a una profunda reflexión al Minedu, específicamente a la Dirección de Evaluación Docente respecto a perfeccionar las formas de evaluarlos, en un marco de respeto de sus deberes y derechos, considerando las metas como nación, y recogiendo legados históricos, pero lo suficientemente abiertos a las exigencias que impone la modernidad en todos sus espectros.

Política de avaliação e sua implicação no trabalho docente de uma comunidade educativa peruana

Resumo

Este estudo se propôs a analisar o impacto da política de avaliação sobre o desempenho dos professores em uma instituição de Ensino no Peru. Foi uma pesquisa qualitativa com um desenho fenomenológico, baseado no paradigma interpretativo. Os participantes eram vinte professores do Ensino médio, que foram entrevistados em profundidade para descobrir sua percepção sobre a política de avaliação do desempenho dos professores e como ela tem afetado seu trabalho. Na análise temática, foram encontradas convergências, discordâncias, descontentamento e satisfação com a política de avaliação. O instrumento foi baseado, primeiro, nos aspectos considerados para analisar a política de avaliação do desempenho do professor e, segundo, nos quatro domínios de Ensino propostos no Framework for Boa Estrutura de Desempenho do Ensino: Preparação para a aprendizagem do estudante, Ensino para a aprendizagem do estudante, Participação na gestão escolar articulada à comunidade e Desenvolvimento do profissionalismo e da identidade do professor. Concluiu-se que a política de avaliação do desempenho do professor tem um impacto positivo em três domínios.

Palavras-chave: *Competência Docente. Avaliação Docente. Política de Educação.*

Evaluation policy and its implications in the teaching work of a Peruvian educational community

Abstract

The purpose of this study was to analyze the impact of the evaluation policy on teacher performance in an educational institution in Peru. It was a qualitative research with a phenomenological design, based on the interpretative paradigm. The participants were twenty secondary school teachers, who were interviewed in depth to learn about their perception of the teacher performance evaluation policy and how it has affected their work. In the thematic analysis, convergences, discrepancies, discontent, and satisfaction with respect to the evaluation policy were found. The instrument was based, firstly, on the aspects to analyze the teacher performance evaluation policy and, secondly, on the four domains of teaching proposed in the Framework for Good Teacher Performance: Preparation for student learning, Teaching for student learning, Participation in school management articulated to the community, and Development of professionalism and teacher identity. It was concluded that the teacher performance evaluation policy has a positive impact on three domains.

Keywords: *Teaching Competence. Teacher Evaluation. Educational Policy.*

Referencias

ALARCÓN-LLONTOP, L. R. *et al.* Radio and television in “aprendo en casa”: Findings by open coding. *Contratexto*, Lima, n. 36, p. 119-147, nov. 2021. <https://doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5231>

ARÉVALO QUIJANO, J.; CASTRO PANIAGUA, W.; LEGUÍA CARRASCO, Z. La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Conrado*, Cienguegos, v. 16, n. 73, p. 14-20, 2020.

ARIAS GONZÁLES, J. L.; COVINOS GALLARDO, M. *Diseño y metodología de la investigación*. Lima: Enfoques Consulting EIRL., 2021.

ARISPE ALBURQUEQUE, C. M. *et al.* *La Investigación científica: una aproximación para los estudios de posgrado*. Guayaquil: Universidad Internacional del Ecuador., 2020.

BANCO MUNDIAL, 2013 apud LUNA, E.; PEDROZA, L. H.; CORDOVA, P. L.

BATTHYÁNY, K.; CABRERA, M., coords. *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial: metodología de investigación en ciencias sociales*. Montevideo: Universidade de la República, 2011. Era et al

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, set. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501010>

BENAVIDES GUTIERREZ, A. *et al.* Evaluación del desempeño docente en el logro de aprendizaje del área de matemáticas. *Revista de Psicología*, Aconcagua, v. 16, n. 31, p. 48-57, 2020.

BENITES ROMERO, S. H.; VILLANUEVA LÓPEZ, L. *Retroceder investigando ¡nunca! Rendirse con la tesis ¡Jamás! Metodología de la investigación en comunicación social*. Lima: Fondo Editorial Cultura Peruana, 2015.

CENTRO REGIONAL DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO – CERPLAN. *Plan de Desarrollo Regional Concertado (PDRC) La Libertad 2016–2021*. [S. l: s. n.], 2016.

CONTRERAS AVELLANEDA, M. *Políticas de evaluación docente: consideraciones entorno al desarrollo profesional de los educadores del sector oficial regidos por el Decreto 1278 de 2002 en la ciudad de Bogotá*. Tesis (doctorado) – Facultad de Ciencias de la Educación, Ciencia Unisalle, Bogoyá, 2018.

CUENCA P., R. *¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011*. Lima: Family Health International, 2012. (Proyecto USAID/PERÚ/SUMA).

CUENCA, R.; CARRILLO, S. *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Lima: Ministerio de Educación; Unesco, 2017. (Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes).

CUEVAS CAJIGA, Y.; MORENO OLIVOS, T. Políticas de evaluación docente de la OCDE: un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s. l.], v. 24, n. 120, p. 1-20, nov. 2016. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2283>

DUITAMA ADAME, O. I. *La política pública en evaluación docente: revision documental 1994-2014*. Bogotá: Universidad Santo Tomás - VUAD CAU, 2015.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I.; ORBE MANDALUNIZ, S. Cuatro décadas de evaluación de la actividad docente: estudio de caso de la Universidad del País Vasco. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 51-71, dez. 2021.

FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. Fichas para investigadores ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, Barcelona, out. 2006.

FUENTES ARANDA, M. T.; ALARCÓN LLONTOP, L. R. Política de evaluación y su implicancia en la labor docente de una comunidad educativa peruana. Zenodo, Trujillo, 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7879444>

GAJARDO, L.; GONZÁLEZ, D. La actitud del profesorado hacia la evaluación del desempeño profesional docente: estudio longitudinal en Chile. *Información Tecnológica*, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 59-70, 2023.

GALAZ RUIZ, A.; JIMÉNEZ VÁSQUEZ, M. S.; DÍAZ-BARRIGA, Á. Evaluación del desempeño docente en Chile y México: antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, [s. l.], v. 41, n. 163, p. 177-199, 2019.

GÁLVEZ SUAREZ, E.; MILLA TORO, R. Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, Lima, v. 6, n. 2, p. 407-452, 2018. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>

IVENICKI, A. A escola e seus desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 1-8, jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002700001>

JARA GUTIÉRREZ, N. P.; DÍAZ-LÓPEZ, M. M. Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior*, v. 31, n. 2, p. 1-15, abr./jun. 2017.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M.; OLIVERI, A. M. R. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 318-337, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902701>

JONES, S.; UNDERWOOD, S. Understanding students' emotional reactions to entrepreneurship education: a conceptual framework. *Education and Training*, [s. l.], v. 59, n. 7-8, p. 657-671, 2017.

LUNA, E.; PEDROZA, L. H.; CORDOVA, P. L. Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Education Policy Analysis Archives*, [s. l.], v. 27, n. 17, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3595>

MARTÍNEZ CHAIREZ, G. I.; ESPARZA CHÁVEZ, A. Y.; GÓMEZ CASTILLO, R. I. El desempeño docente desde la perspectiva de la práctica profesional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Jalisco, v. 11, n. 21, e108, jul./dic. 2020. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.703>

MARTÍNEZ CHAIREZ, G. I.; GUEVARA ARAIZA, A.; VALLES ORNELAS, M. M. El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, El Fuente, v. 12, n. 6, p. 123-134, jul./dic. 2016.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas, 2004.

MERLYN-SACOTO, M.-F. *et al.* Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, v. 44, n. 1, p. 331-349, 2018. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100331>

MEZA REVATTA, L. F.; TORRES MIRANDA, J. S.; MAMANI-BENITO, O. Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 46-59, ene./mar. 2021.

MULA-FALCÓN, J.; CRUZ-GONZÁLEZ, C.; CABALLERO, K. Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario: una revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v. 19, n. 2, p. 91-109, jul./dic. 2021. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>

OCDE; OIE-UNESCO; UNICEF. *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*. París: OCDE; 2016. (Serie Aprendizajes y oportunidades).

PERU. Ministerio de Educación. Perueduca. ¿Quiénes somos? Disponible en: <https://www.perueduca.pe/#/home/quienes-somos>. Acceso en: 2 abr. 2023. Era Perueduca

PERU. Ministerio de Educación. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED, 2012. Marco de Buen Desempeño Docente. S. n. t.

PUERTAS MOLERO, P. *et al.* La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Madrid, v. 29, n. 2, p. 128-142, 2018. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

RAMÍREZ-CASAS DEL VALLE, L.; BALERIOLA, E.; SISTO, V. Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierdas*, [s. l.], n. 51, 1 mar. 2022.

RAMOS MARTÍNEZ, L.; RUEDA BELTRÁN, M. Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, México, DF, v. 42, n. 169, p. 144-159, jul./sep. 2020. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>

REBAZA ENRIQUEZ, D. M. *Estrategia aprendo en casa TV y su influencia en las actividades de aprendizaje de estudiantes de la I.E. “Ciro Alegria Bazán”*. Tesis (Doctors en Gestión Pública y Gobernabilidad) – Universidad César Vallejo, Trujillo, 2020.

RODRÍGUEZ CAVANERIO, L. V.; COELHO DE TORRES, B. G.
Evaluación del desempeño de los docentes de la asignatura Histología y Embriología. *Educación Médica Superior*, Habana, v. 32, n. 3, p. 181-195, jul./set. 2018.

RUIZ, A. G.; JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, M. S.; DÍAZ-BARRIGA, Á.
Evaluación del desempeño docente en Chile y México: Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, México, DF, v. 41, n. 163, p. 156-176, ene./mar. 2019.

SNEIDER, A. R. Las políticas de evaluación de los docentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), la Región Metropolitana de Santiago (Chile) y Montevideo (Uruguay) en el periodo 2003-2014. *Cuadernos de Educación*, Córdoba, v. 16, n. 16, P. 154-177, dic. 2018.

SORIA RAMIREZ, L.; ORTEGA CHÁVEZ, W.; ORTEGA MALQUI, A.
Desempeño pedagógico docente y aprendizaje de los estudiantes universitarios en la carrera de Educación. *Praxis & Saber*, Boyacá, v. 11, n. 27, e10329, 2020. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n27.2020.10329>

TANTALEÁN ODAR, L.; VARGAS VELÁSQUEZ, M.;
LÓPEZ REGALADO, O. El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 1-11, mar. 2016.

TRUJILLO, C. A.; NARANJO TOR, M. E.; LOMAS TAPIA, K. R.; MERLO ROSAS, M. R. Investigación cualitativa: epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad. Trujillo: [s.n.].

UNESCO; PERU. Consejo Nacional de Educación. *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. París: Unesco, 2017.

VARGAS, S.; NAREA, M.; TORRES-IRRIBARRA, D. Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psykhé*, Santiago, v. 30, n. 2, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>

VERA VARGAS, G. J. *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en las instituciones educativas de primaria, red educativa N° 18 – UGEL 06*. Tesis (Maestra en Administración de la educación] – Universidad César Vallejo, Lurigancho, 2017.



Información sobre los autores

María Télcida Fuentes Aranda: Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Universidad Privada del Norte. Contacto: maria.fuentes@upn.edu.pe

Luis Alarcón Llontop: Doctor en Comunicación Social, Universidad Privada del Norte. Contacto: luis.alarcon@upn.edu.pe

Contribución de los autores: María Télcida Fuentes Aranda - Concepción del artículo, recolección de datos, preparación del manuscrito, redacción de la revisión bibliográfica, análisis y discusión de resultados y conclusiones. Luis Alarcón Llontop - Redacción de la metodología, fortalezas, debilidades y conclusiones. Aportes en el análisis y discusión de los resultados.

Datos: Los datos utilizados para escribir este artículo están disponibles en el repositorio de datos abiertos de Zenodo y se puede acceder a ellos a través del DOI: doi.org/10.5281/zenodo.7879444, link: <https://zenodo.org/record/7879444#.ZGJ5knbMKUk>

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.