

# ¿Cuáles son los resultados y usos esperados del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente? Hacia una reconstrucción de su teoría de acción



■ Autores: Johana Contreras, Solange Muñoz y Constanza San Martín.

Chile promulgó una Política de Desarrollo Profesional Docente en 2016, que incluye un sistema de evaluación. Este Sistema Nacional de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente (SNRD) determina la progresión en la carrera docente a través de incentivos basados en el desempeño. Debido a que el SNRD no cuenta con un argumento explícito de cómo interpretarlo y usarlo, el objetivo de este estudio es reconstruir su teoría de acción, proporcionando evidencia para su proceso de validación.

Se utilizó una metodología cualitativa que incluyó un análisis documental y entrevistas con formuladores de la política. Los resultados permitieron construir un diagrama de la teoría de acción del SNRD y describir cada uno de sus elementos. Finalmente, se discute sobre los atributos de esta teoría de acción en términos de sus fortalezas y de sus áreas a desarrollar para facilitar la alineación entre sus resultados esperados, usos efectivos y consecuencias.



La política de desarrollo profesional docente vigente en Chile se origina en 2016 con la promulgación de la ley 20.903. En este contexto surge el nuevo Sistema Nacional de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente (en adelante SNRD), el cual constituye el programa de evaluación destinado a producir información para la mejora de las prácticas pedagógicas y para situar al profesorado en categorías de desempeño que determinan su progresión en la carrera docente (Mizala & Schneider, 2020; Ruffinelli, 2016).

Como antecedente, desde 2003 existe un sistema de evaluación docente que cuenta con evidencia de su confiabilidad y validez (Manzi et al., 2011; Taut et al., 2010; Taut et al., 2011; Taut et al., 2012; Taut et al., 2019). Sin embargo, como se presenta en la Tabla 1, el SNRD presenta diferencias importantes.

Si bien el SNRD continúa siendo una evaluación con altas consecuencias porque la clasificación según los resultados obtenidos tiene efectos en los y las docentes, adquiere usos y propósitos distintos a la Evaluación Docente. En ese sentido, el SNRD, al igual que otras evaluaciones que se utilizan con fines de rendición de cuentas, requiere de una especial preocupación por su validez consecucional, es decir, por la medida en que sus usos y consecuencias corresponden con lo que plantea el diseño del programa evaluativo (AERA, APA, & NCME, 2014; Hitchcock et al., 2015; Iliescu & Greiff, 2021; Lane, 2014; Messick, 1980). Esto, debido a que en otros contextos se han constatado consecuencias negativas, tales como el entrenamiento para las evaluaciones, la pérdida de su sentido formativo, la desprofesionalización del trabajo docente e incluso la manipulación de resultados (Ball, 2003; Flórez & Rozas, 2019; Koretz, 2017; Loeb & Byun, 2019; Maroy & Dutercq, 2017; Paufler & Sloat, 2020). En Chile existe evidencia de resultados no deseados en la Evaluación Docente, específicamente, la percepción de que es un instrumento solo para responsabilizar al profesorado del sector municipal, que su retroalimentación es limitada y que los resultados no se utilizan para decisiones de desarrollo profesional (Santiago et al., 2013; Sepúlveda et al., 2019).

▼ **Tabla 1: Comparación de la Evaluación Docente y el SNRD**

|   | Evaluación Docente   | Sistema Nacional de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente   |
|---|--|---|
| <b>Docentes y educadores/as participantes</b> | De establecimientos municipales y de servicios locales de educación pública.   | De establecimientos que reciben financiamiento del Estado.  |
| <b>Instrumentos</b>                           | 1. Portafolio.<br>2. Autoevaluación.<br>3. Entrevista Evaluador Par.<br>4. Informe de Referencia de Terceros (directivos). | 1. Portafolio.<br>2. Prueba de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (PCEP).  |
| <b>Clasificación</b>                          | Niveles de desempeño según resultados:<br>1. Destacado.<br>2. Competente.<br>3. Básico.<br>4. Insatisfactorio.             | Tramo de Desarrollo Profesional según resultados, bienios y tramo previo:<br>1. Inicial.<br>2. Temprano.<br>3. Avanzado.<br>4. Experto I.<br>5. Experto II. |

Fuente: Elaboración propia en base a [www.docentemas.cl](http://www.docentemas.cl)



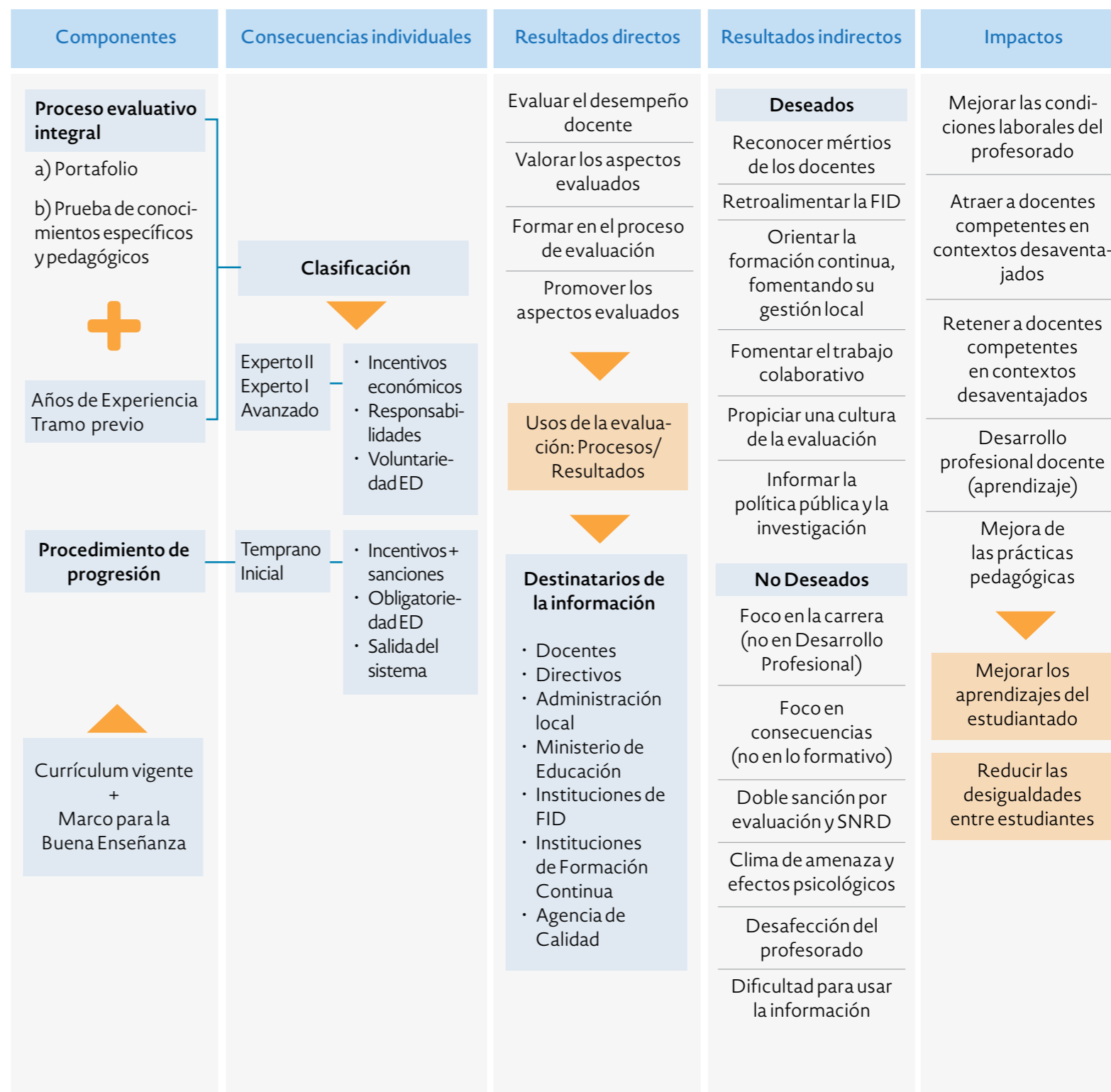
## La Teoría de Acción: un primer paso en la validación del SNRD

Si la validación sobre los usos y consecuencias de un programa evaluativo requiere de información en relación con los usos promovidos, los que no promueve directamente y sus consecuencias no intencionadas (AERA, APA, & NCME, 2014), un punto de partida son las declaraciones sobre los propósitos y usos esperados de la evaluación. De acuerdo con Kane (2013, 2016), esto constituye un argumento de interpretación y uso y, según diversos autores, es posible construirlo mediante la teoría de acción o de programa (Chalhoub-Deville, 2016; Lane, 2014; Taut et al., 2010; Wylie, 2017). Esta teoría consiste en una formulación del encadenamiento de procesos a través de los cuales el programa espera lograr los resultados propuestos (Patton, 2002) y, se sintetiza a través de un modelo lógico o diagrama que incluye: los componentes del programa y sus interacciones, los resultados directos e indirectos, esperados y no deseados (Bennet, 2010; Bennet et al., 2011; Lane, 2014; Wylie, 2017).

Es frecuente que la teoría de acción de los programas evaluativos no sea explícita y, por eso, se requiere de un estudio que permita reconstruirla. Solo disponiendo de un argumento de este tipo será posible analizar su coherencia, exhaustividad y plausibilidad, con el fin de recabar evidencia a favor y en contra de la validez del programa (Kane, 2013; 2016).

En esta línea, la presente investigación tiene como objetivo reconstruir la teoría de acción del SNRD para hacer explícitos sus principales argumentos de interpretación y de uso, los cuales servirán de base para futuros procesos de validación de sus usos y consecuencias. Esto se hizo mediante un estudio cualitativo (Beltrán, 1990; Creswell & Cheryl, 2018) dirigido a relevar los discursos oficiales en torno a los componentes y propósitos del sistema evaluativo, presentes en documentos públicos y emitidos por quienes formularon la política. Específicamente, un análisis de 42 documentos permitió acceder a la formulación de la política, su diseño y la justificación de su creación, además del análisis de entrevistas con cinco actores clave (Izquierdo, 2015), en este caso, formuladores de la política y representantes de instituciones que participaron en la creación del SNRD. De este proceso se obtuvo un esquema inicial de la teoría de acción del SNRD, el cual, posteriormente, se presentó en una entrevista grupal a los actores clave para recibir su retroalimentación y realizar los ajustes necesarios. La Figura 1 muestra el resultado final que refleja la teoría de acción del SNRD.

Figura 1: Diagrama de la teoría de acción del SNRD



## Componentes del SNRD

El SNRD es uno de los dos grandes elementos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente chileno y se refiere específicamente a la evaluación y encasillamiento de los docentes. El segundo aspecto es el Sistema de Apoyo Formativo para docentes el cual, si bien se alimenta del SNRD, no es parte de la evaluación, por lo que no se consideró en la teoría de acción.

La evaluación contempla dos instrumentos de medición: un portafolio y una prueba de conocimientos específicos y pedagógicos basados en el currículum vigente y en el Marco para la Buena Enseñanza, documento que se actualizó bajo el nombre de Estándares Nacionales de Desempeño Docente (2021) y cuya incorporación en la evaluación se realizará paulatinamente a partir de 2023. Hasta el 2016 el portafolio comprendía dos módulos: el diseño de una unidad instruccional y una clase grabada. Desde la creación del SNRD, se incluye un tercer módulo sobre el trabajo colaborativo.

La prueba de conocimientos específicos y pedagógicos es diseñada en base a la disciplina y el nivel en el que enseña cada docente. Se compone de 60 preguntas de selección múltiple y mide conocimientos disciplinarios (específicos) para la enseñanza y aprendizaje de una determinada asignatura o disciplina y conocimientos pedagógicos de acuerdo con los Estándares de Desempeño Docente del Marco para la Buena Enseñanza<sup>1</sup>.

La calificación obtenida en el portafolio y la prueba de conocimientos es combinada con una exigencia de años de experiencia. Solo a partir de los cuatro años de ejercicio profesional es posible avanzar dentro de los primeros tramos (temprano y avanzado) y a partir de ocho a doce años de experiencia se accede a los tramos superiores de la clasificación (Experto I y II respectivamente). Los y las docentes que ingresan a la carrera son asignados automáticamente al tramo inicial. La Tabla 2 muestra estas categorías:

## Consecuencias individuales del SNRD

Los tramos de clasificación son la primera consecuencia del SNRD, pues está asociada a incentivos y sanciones, de modo que el sistema evaluativo es de altas consecuencias individuales. Las categorías inferiores (inicial y temprano) presentan beneficios menores, correspondientes a un leve aumento salarial con el paso a la categoría superior. Las sanciones consisten en la obligación de rendir la evaluación

▼ **Tabla 2: Tramos del desarrollo profesional docente chileno**

| Resultado Instrumento Portafolio | Resultado instrumento de Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos |            |           |          |
|----------------------------------|--|------------|-----------|----------|
|                                  | A  | B          | C         | D        |
| A                                | Experto II   | Experto II | Experto I | Temprano |
| B                                | Experto II   | Experto I  | Avanzado  | Temprano |
| C                                | Experto I  | Avanzado   | Temprano  | Inicial  |
| D                                | Temprano   | Temprano   | Inicial   | Inicial  |
| E                                | Inicial  |            |           |          |

Fuente: Ley 20.903 (2016)

en el plazo de dos años si no se obtienen los resultados para avanzar al tramo temprano o avanzado. Si los resultados no permiten progresar al tramo temprano o avanzado en dos procesos de evaluación consecutivos, se procede a la desvinculación sin posibilidad de ejercer en otro establecimiento adscrito a la carrera docente<sup>2</sup>. Por el contrario, los tramos superiores (Avanzado, Experto I y II) no contemplan sanciones. Para docentes en estos tramos la evaluación es voluntaria, pueden acceder a otras funciones y responsabilidades, y conllevan alzas salariales significativas.

## Resultados directos del SNRD

El objetivo más evidente (resultado esperado), es evaluar el desempeño profesional docente, entendido desde los Estándares Nacionales de Desempeño que enfatizan en los conocimientos disciplinarios y las competencias pedagógicas:

... nosotros teníamos claro que teníamos que elaborar algo que tuviera la capacidad de reconocer tanto las competencias pedagógicas de los docentes como sus conocimientos disciplinarios (...) Podíamos determinar bastante bien cómo se distribuían los docentes digamos, por las distintas, lo que se llamó después, categorías de logro en cada uno de los instrumentos (...) y podíamos determinar qué porcentaje estaba bajo lo que se podía considerar aceptable y cuáles estaban digamos por

sobre lo que se consideraba aceptable. Entonces, el propósito del sistema de reconocimiento al desarrollo profesional docente fue tener la capacidad de determinar con la mayor precisión esos niveles, otorgarles un tramo que fuera coherente, sabiendo que ese tramo podría tener distintas combinaciones<sup>3</sup>.

Adicionalmente, la acción de evaluar en sí misma es un medio para conseguir la valoración de los aspectos evaluados, en otras palabras, relevar las dimensiones de la práctica docente que se espera sean reconocidas como elemento clave de un "buen profesor". En tercer lugar, el proceso mismo de evaluar debe ser formativo, es decir, que mediante los manuales y las instrucciones que acompañan los instrumentos, los docentes adquieran conocimientos y reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas. Por último, está el carácter performativo de la evaluación en el sentido de promover los aspectos que son evaluados, ya sea porque los y las docentes desean rendir mejor en futuras evaluaciones o porque consideran que los aspectos evaluados son relevantes.

## Resultados indirectos del SNRD

Los resultados indirectos son aquellas situaciones de uso adecuado o inadecuado de la evaluación, que pueden resultar en efectos deseados o no deseados.

1. [www.evaluacionconocimientos.cl](http://www.evaluacionconocimientos.cl)

2. Los y las docentes que no logran avanzar desde el tramo temprano al avanzado en dos procesos consecutivos tienen la posibilidad de ser contratados nuevamente, aunque vuelven al tramo inicial y comienzan de nuevo los ciclos de reconocimiento.

3. Entrevista: redactor proyecto de ley.

Se identificaron seis resultados indirectos deseados: reconocer los méritos de los docentes, retroalimentar la formación inicial, orientar la formación continua (fomentando su gestión local), promover el trabajo colaborativo, propiciar una cultura de la evaluación, informar la política pública y la investigación. En particular, la función de reconocimiento adquiere un rol central en la política y es concebida desde los incentivos económicos asociados a los resultados de la evaluación, lo que, a su vez, aspira a hacer más atractiva la profesión docente y reconocer su complejidad.

El uso formativo de la evaluación se centra en la entrega de información útil para la formación inicial y continua, en particular, para los planes locales de perfeccionamiento. Además, los resultados del SNRD debiesen ser utilizados por instituciones y organismos del Estado para la política educativa. Finalmente, se espera la instalación de una cultura de la evaluación, en el sentido de que el cuerpo docente, los directivos y otros actores del mundo escolar utilicen las evaluaciones formativamente en un clima de confianza.

Se identifican cuatro resultados indirectos no deseados o negativos de su implementación: el primero de ellos es la posibilidad de que el énfasis en la progresión de la carrera domine por sobre los fines de desarrollo profesional. Esto, debido a la importancia otorgada a los incentivos económicos en la progresión en la carrera y a la falta de una estrategia de formación continua basada en los resultados de la evaluación. Si bien la política de desarrollo profesional docente contempla iniciativas para la formación inicial y continua, las personas entrevistadas desconfían de su efectividad.

En segundo lugar, la validez de la evaluación puede verse afectada por comportamientos de fraude o estrategias de entrenamiento para rendir las pruebas, lo que puede ocurrir precisamente porque es una evaluación que implica consecuencias para el profesorado. En tercer lugar, existe el riesgo de generar un clima de amenaza en torno a la evaluación y la posible desafección de las y los docentes que no perciban impactos positivos del sistema en su profesión. Ya se habían observado estas situaciones en la Evaluación Docente y los diseñadores de la política tienen conciencia de que un proceso evaluativo puede generar resistencias cuando las personas evaluadas no se sienten comprometidas con él. En cuarto lugar, dada la experiencia de los entrevistados en instancias locales de perfeccionamiento, se ha identificado la dificultad que tienen los y las docentes para utilizar la información en favor de su desarrollo profesional.

### Impactos del SNRD

Los impactos del SNRD corresponden a sus efectos a mediano y largo plazo, a los cuales contribuye el SNRD en conjunto con otros componentes de la política.



El sistema debiese mejorar las condiciones laborales del profesorado debido al aumento de salarios y a las exigencias del mismo proceso evaluativo. En ese sentido, la premiación a los y las docentes con mejores evaluaciones, debiera atraer y retener a los y las docentes competentes en el aula. Es más, existen incentivos económicos para que docentes mejor evaluados ejerzan en contextos vulnerables y, así, se distribuyan equitativamente en el sistema escolar.

Los impactos más directos en el quehacer docente son el desarrollo profesional y la mejora de las prácticas pedagógicas. La información

que entrega el SNRD, especialmente su uso para la formación continua y promoción de la colaboración debiese generar más conocimientos y competencias, de modo que el sistema escolar disponga de más docentes de calidad. El aprendizaje continuo y la reflexión que deriva del proceso de evaluación, debiesen repercutir en la mejora de las prácticas pedagógicas.

Por último, todos los impactos mencionados en su conjunto debiesen contribuir a la mejora y la equidad de los aprendizajes del estudiantado.



## Conclusiones

Este MIDEvidencias presenta la reconstrucción de la teoría de acción del Sistema Nacional de Reconocimiento y Promoción Docente de Chile (SNRD). Además de describir los elementos de la teoría de acción del SNRD, en base al concepto de validez de usos y consecuencias de la evaluación (AERA, APA, & NCME, 2014; Iliescu & Greiff, 2021; Kane, 2013, 2016; Lane, 2014; Messick, 1980; Nkwake, 2015; Sussman & Wilson, 2019), este trabajo permite juzgarla, relevando sus fortalezas y aspectos a mejorar. Retomando los planteamientos de Kane (2013) sobre los procesos de validación, se consideran tres criterios para discutir en torno a la teoría de acción del SNRD: exhaustividad, coherencia interna y plausibilidad.

En términos de su exhaustividad, esta teoría de acción se basa fundamentalmente en los usos y decisiones derivadas de la evaluación, sin abordar las interpretaciones de los puntajes. La única guía para la interpretación de resultados presente en el material analizado es bastante general y consiste en describir lo que se espera de un docente situado en cada categoría de la carrera. Por un lado, cabe destacar que la mayor parte de la información sobre los usos, los resultados deseados y no deseados del SNRD se recogió a través de las entrevistas con actores clave y, por lo tanto, no se encuentra disponible para las personas evaluadas y usuarias de la evaluación. Esto coincide con la literatura que señala que la teoría de los programas evaluativos generalmente es implícita y confirma la importancia de estudios que la sistematizan, especialmente cuando se trata de evaluaciones a gran escala y de alto impacto (Chalhoub-Deville,

2016; Lane, 2014; Taut et al., 2010; Wylie, 2017). Por otro lado, la información sobre los usos del SNRD aún es insuficiente porque a pesar de que se describen las principales decisiones que derivan de sus resultados, especialmente en los textos legales, y si bien es fácil identificar qué actores se espera utilicen esos datos, no existen orientaciones sobre cómo deberían usarlos.

En lo que refiere a la coherencia interna, las relaciones entre los elementos de la teoría de acción son lógicas y coherentes. Sin embargo, la falta de información señalada en el punto anterior dificulta la tarea de juzgar la coherencia entre las interpretaciones de los puntajes y los usos propuestos. Por otro lado, mientras es posible acceder a los argumentos y la evidencia que respaldan el uso del portafolio con fines pedagógicos y es aparentemente validado por los y las docentes, la información disponible sobre los usos e interpretaciones de la prueba de conocimientos es escasa. Por último, se declara el riesgo de que los fines sumativos (orientados a la certificación y progresión en la carrera) y formativos (dirigidos al aprendizaje y mejora de las prácticas) no logren ser compatibles, como ha ocurrido en otros contextos (Ford & Hewitt, 2020; Flórez & Rozas, 2019; Koretz, 2017; Santiago et al., 2013).

Respecto a la plausibilidad, si bien es un criterio que necesariamente se evalúa en la implementación de la evaluación, desde la evidencia aquí recolectada es posible anticipar algunas dificultades

en el cumplimiento de los propósitos de la evaluación, a pesar del sustento teórico en base al cual fue elaborado, basado en modelos de evaluación docente utilizados en otros contextos y que recogen las principales dimensiones de la práctica docente (Danielson, 2013; Evaluation, Measurement, and Research [EMR], 2016; Guevara et al., 2016; OECD, 2013). En este sentido, no es un sistema que derive sólo de decisiones políticas y sus elementos no fueron escogidos arbitrariamente. Sin embargo, es necesario reunir evidencia empírica para determinar si en Chile esas relaciones se cumplen y cómo se logra balancear las altas consecuencias de la evaluación con sus componentes formativos.

Por último, debido a la novedad de esta investigación, debe considerarse como un ejercicio exploratorio. Las entrevistas realizadas, si bien incluyeron a los actores clave en la formulación de la política, no representan necesariamente los puntos de vista de todos los miembros de las instituciones a las cuales pertenecen. Probablemente, otros actores, como los evaluados y usuarios de la evaluación, conduzcan a teorías distintas, lo que puede ser objeto de estudios futuros. De todas formas, es un paso inicial en un largo camino de recolección de evidencia para la validación del SNRD, que no solo se circunscribe al contexto chileno, constituyendo un referente para la línea de investigación sobre los usos y consecuencias de las evaluaciones en el marco de la medición y evaluación educacional.

## Referencias

- **American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (2014).** Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: American Educational Research Association.
- **Chalhoub-Deville, M. (2016).** Validity theory: Reform policies, accountability testing, and consequences. *Language Testing*, 33(4), 453–472. <https://doi.org/10.1177/0265532215593312>
- **Evaluation, Measurement, and Research [EMR] (2016).** Case Studies of Teacher Evaluation Systems Around the World. Working paper Series Western Michigan University.
- **Flórez, M. & Rozas, T. (2019).** Accountability from a social justice perspective: Criticism and proposals. *Journal of Educational Change*, 21(31). <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09361-3>
- **Hitchcock, J. H., Onwuegbuzie, A. J., & Khoshaim, H. B. (2015).** Examining the consequential validity of standardized examinations via public perceptions: a review of mixed methods survey design considerations. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 9(1), 24–39. <https://doi.org/10.1080/18340806.2015.1076757>
- **Iliescu, D., & Greiff, S. (2021).** On consequential validity [Editorial]. *European Journal of Psychological Assessment*, 37(3), 163–166. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000664>
- **Kane, M. T. (2016).** Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>
- **Koretz, D. (2017).** *The testing charade pretending to make schools better.* The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- **Lane, S. (2014).** Evidencia de validez basada en las consecuencias del uso del test. *Psicothema*, 26(1), 127–135. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.258>
- **Loeb, S., & Byun, E. (2019).** Testing, accountability, and school improvement. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 94–109. <https://doi.org/10.1177/0002716219839929>
- **Manzi, J., Sun, Y. & González, R. (2011).** *La Evaluación Docente en Chile.* MIDE UC.
- **Mizala, A. & Schneider, B. (2020)** Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, 35(4), 529–555, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- **Ruffinelli, A. (2016).** Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261–279.
- **Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. & Nusche, D. (2013).** *Teacher Evaluation in Chile 2013, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- **Taut, S., Santelices, V., Araya, C., & Manzi, J. (2010).** Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluation and Program Planning*, 33(4), 477–486. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002>

### Comité editorial de MIDEvidencias:

Jorge Manzi y María Rosa García.  
[midevidencias@uc.cl](mailto:midevidencias@uc.cl)

### Acerca de los autoras/es:

**Johana Contreras** es psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PhD. en Sociología de la Université de Bordeaux, Francia. Actualmente es investigadora asociada del Centro de Medición MIDE UC. [jtcontre@uc.cl](mailto:jtcontre@uc.cl)

**Solange Muñoz** es socióloga de la Universidad Central de Chile con magíster en métodos para las ciencias sociales de la Universidad Diego Portales. Actualmente es profesional de monitoreo y evaluación de la Dirección de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile. [solange.munoz@uc.cl](mailto:solange.munoz@uc.cl)

**Constanza San Martín** es licenciada en Educación, profesora de Educación Diferencial y magíster en Gestión de Políticas Nacionales de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y doctora en Psicología Escolar y Desarrollo (Universidad Complutense de Madrid). Actualmente es profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. [constanza.sanmartin@mail.udp.cl](mailto:constanza.sanmartin@mail.udp.cl)

### Cómo citar esta publicación:

**Contreras, J., Muñoz, S. & San Martín, C. (2023).** ¿Cuáles son los resultados y usos esperados del Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente? Hacia una reconstrucción de su teoría de acción. *Midevidencias* 26, 1-7  
Extraído de: [mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDEvidencias-N26.pdf](https://mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDEvidencias-N26.pdf)