

Boletín Incidencia CIAE N°1 – Santiago de Chile, julio de 2023

Investigaciones recientes sobre la profesión docente en Chile: evaluación, inducción y colaboración

Introducción

El objetivo de este boletín del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE), es contribuir, desde el mundo académico, al proceso de discusión, diseño y deliberación de políticas públicas en educación, enriqueciendo el debate gubernamental y legislativo a través de evidencia aportada por investigadoras e investigadores del CIAE.

Durante el mes de julio, la Comisión de Educación del Senado aprobó la idea de legislar sobre el Proyecto de Ley que consolida el sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente como único sistema general de evaluación y fortalece los procesos de inducción y acompañamiento (Boletín N° 15.715-04). Durante las próximas semanas, se espera que el proyecto sea discutido en la Sala del Senado y votado en particular por la Comisión de Educación.

A través de sus líneas de investigación, el CIAE aborda, de manera interdisciplinaria, temas que se relacionan con el proyecto de ley en discusión. La línea de investigación sobre profesión docente incluye el estudio de las políticas docentes, el impacto de la formación inicial en los primeros años del ejercicio docente y las relaciones de colaboración docente al interior de las escuelas. La línea de investigación de políticas educacionales aborda el diseño y definición de políticas en educación, así como los resultados educacionales y los procesos de mejoramiento de las escuelas.

El presente documento sintetiza la evidencia aportada por investigadoras e investigadores del CIAE vinculada al proyecto de ley que se encuentra en discusión. El documento está organizado en tres apartados. En el primero, se presentan estudios que examinan la relación entre el carácter profesional de la docencia y los sistemas de evaluación docente. En el segundo, artículos que indagan sobre el abandono de la profesión docente en los primeros años de carrera, factores que lo condicionan y

respecto a la puesta en práctica de la política de inducción para profesores principiantes. Y en el tercer apartado, se presentan investigaciones que estudian la colaboración entre docentes a nivel local y en las escuelas, sus condiciones de funcionamiento y los efectos para las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

1. Carácter profesional de la docencia y los sistemas de evaluación

1.1 Profesionalismo docente y evaluación por desempeño: un debate crítico (Ávalos, 2022)

Objetivo: Revisar el concepto de profesionalismo docente y el modo en que este carácter profesional mantiene o no en los enfoques de la evaluación docente.

Detalles: El estudio revisa literatura de distintos contextos a nivel mundial¹ relativas al profesorado, así como estudios que abordan las percepciones de los docentes sobre los sistemas de evaluación a los que están sujetos.

Resultados:

- Un aspecto controvertido a nivel internacional de los sistemas de evaluación es quien vigila y protege el profesionalismo docente: desde “dentro” del grupo ocupacional o desde “arriba” (Evetts, 2013).
- En base a las respuestas de los profesores de la encuesta TALIS 2013, Voisin y Dumay (2020) distinguen entre países con modelos de regulación profesional del profesorado, como Finlandia, Dinamarca y Noruega, que le otorgan valor al conocimiento, preparación profesional y la autonomía profesional basada en la experiencia; y países con modelos de regulación de mercado, como Inglaterra, EE.UU y Chile, donde la profesionalidad docente se regula a través de estándares, evaluaciones por desempeño y hay bajos niveles de autonomía profesional.
- En Chile, las y los profesores, como profesionales, entran en conflicto sobre cuál es la mejor manera de llevar a cabo su labor como educadores, en un contexto donde el financiamiento de las escuelas está sujeto a la asistencia de las y los estudiantes, al mismo tiempo que deben responder a la presión externa de los resultados de los exámenes del alumnado (Tolofari, 2005).
- Asimismo, existen tensiones entre la identidad profesional y la evaluación externa por desempeño. No hay una oposición a la evaluación sino al tipo de medición y desde dónde surge

¹ Para efectos de este informe se sintetizan los resultados solo del caso chileno.

la iniciativa. Se valora la evaluación local que considera la experiencia práctica y profesional de los docentes por sobre la evaluación externa y estandarizada (Sisto, 2011).

- La evaluación docente externa chilena choca con la identidad profesional histórica de las y los docentes, entendida como profesionales colaborativos y con una nueva identidad profesional en desarrollo, como profesionales responsables que rinden cuentas dentro de su comunidad escolar (Sisto, 2011).
- Los profesores, como trabajadores del conocimiento (Price & Weatherby, 2021), se cuestionan u oponen a evaluaciones que valoran sólo un rango limitado de acciones que realizan, mientras que aprecian un reconocimiento social más amplio del alcance de su trabajo, lo cual incide en sus percepciones de bienestar (Acuña, 2015).

1.2 Evaluación docente en Chile: hitos y complejidades en 13 años de experiencia (Ávalos, 2018)

Objetivo: Describir y analizar el sistema de evaluación docente en Chile, revisando la base conceptual sobre la que ésta se construyó, su aplicación a lo largo del tiempo, sus puntos fuertes y deficiencias y los retos futuros a la luz de la ley que establece un sistema de carrera docente.

Resultados:

- El sistema de evaluación docente surge luego de una negociación que transcurrió durante la década de los '90 y comienzos de los 2000 entre el Ministerio de Educación y el gremio docente (Avalos & Assael, 2006).
- Existen dos enfoques principales de la evaluación del profesorado: uno formativo y otro sumativo (Papay, 2012). El sistema de evaluación docente chileno combina aspectos de ambos aunque hace hincapié en el primero.
- El informe *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Programme* (OCDE, 2013) da cuenta de la tensión entre una intención formativa y otra sumativa del sistema de evaluación, tanto en la naturaleza de los instrumentos como en el tratamiento de la información.
- El sistema no reconoce el amplio conjunto de prácticas debido a la rigidez de las pruebas solicitadas en el portafolio, no existe retroalimentación de puntos fuertes y débiles, ni se fomenta el diálogo, reflexión profesional ni la colaboración en la escuela. En ese sentido, el sistema de evaluación docente es “una oportunidad perdida para reforzar el desarrollo profesional” (OCDE, 2013, p. 158).
- Las y los docentes valoran la participación del gremio en el diseño del instrumento pero difieren respecto a cómo finalmente éste fue implementado (Ávalos, 2013).

- Existía una mayor valoración de las evaluaciones voluntarias complementarias basadas en recompensas (ADVI-AEP) que de la evaluación obligatoria rutinaria (Ávalos, 2013).
- Los docentes cuestionan la objetividad de la evaluación y resaltan problemas relativos a las presiones de tiempo que requiere la preparación del portafolio, dando cuenta de las condiciones laborales bajo las cuales se desarrolla el profesionalismo docente (Ávalos, 2013; OCDE, 2013)
- Los cambios en la legislación sobre el profesorado incluidos en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) consideraron muchas de las observaciones hechas por el equipo OCDE al sistema de evaluación chileno, entre ellas, vincular las etapas de la carrera docente con la evaluación de rendimiento o reconocer el papel del portafolio y de las actividades de colaboración docente en el sistema de evaluación.
- No obstante, el SDPD combina elementos de desarrollo profesional con otros instrumentos de rendición de cuentas, al fusionar un sistema de escalafón profesional con la evaluación obligatoria, en lugar de separar ambas finalidades, tal como era la propuesta original del gremio docente a comienzos de la década de los '90, en términos de una evaluación rutinaria basada en la escuela y otra evaluación voluntaria vinculada al progreso profesional.

1.3 Docentes de la Red de Maestros de Maestros: La gestión de versiones contradictorias de la profesionalidad docente (Montecinos, Pino, Campos-Martinez, Domínguez y Carreño, 2014).

Objetivo: Estudiar las visiones contrapuestas de profesionalidad docente que están presentes en docentes de la Red de Maestros de Maestros (RMM), con el fin de aportar información sobre las posibilidades y limitaciones de los efectos previstos por las políticas que buscan mejorar la calidad del profesorado.

Detalles: Se entrevistó a 5 docentes miembros de la RMM: 3 que implementaron proyectos institucionales de desarrollo profesional y 2 que desarrollaron proyectos personales. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas y entrevistas de argumentación práctica.

Resultados:

- Las y los profesores de la RMM adoptaron acríticamente una visión de profesionalismo docente basada en un enfoque de rendición de cuentas que los distingue del resto de los docentes mediante el sistema de evaluación como profesores ejemplares. Ellos son una "excepción a la norma" mientras el resto no "se esforzó" lo suficiente.
- No obstante, en los discursos del profesorado de la RMM también se reflejan ideas de una noción más tradicional de profesionalidad que destaca la responsabilidad social de la profesión, en la



que conviven antiguos referentes identitarios con otros nuevos asociados a el/la trabajador/a docente como yo emprendedor/a.

- Para poner en práctica su altruismo y espíritu emprendedor, las y los docentes de la RMM reconocieron la diferencia jerárquica y utilizaron movimientos prácticos y discursivos para cerrar la brecha. Por un lado, señalando explícitamente que los talleres de desarrollo profesional docente se realizaban entre iguales. Por otro lado, ocultando que pertenecían a la RMM.
- El componente de desarrollo profesional de la RMM se basa en la idea del aprendizaje profesional entre iguales. Por lo tanto, la distinción de jerarquías entre docentes se convirtió en un problema que debieron gestionar, tanto para validarse a sí mismos como para el conocimiento desarrollado en los talleres.
- En base a la teoría de capital de la eficacia y la mejora escolar de Hargreaves (2001), los autores señalan que uno de los defectos del diseño de la RMM -al ser una expresión del sistema de evaluación por rendición de cuentas, al mismo tiempo que identifica profesores de alta calidad- es que socava el capital social de estos docentes con aquellos que deberían beneficiarse de sus acciones de desarrollo profesional. Asimismo, la RMM acredita a las y los docentes por su capital intelectual como un recurso privado, donde profesores y centros escolares contratan un servicio de desarrollo profesional y no existe una relación entre pares.
- La investigación que apoya el aprendizaje profesional entre pares sugiere abordar la distancia buscando otro tipo de relaciones sociales, basadas en la confianza y la solidaridad y no ocultando la condición experta.

2. Profesores principiantes e inducción

2.1 Política de inducción docente en Chile (Ávalos & Castillo, n.d)²

Objetivo: Narrar y discutir el proceso que condujo a una política de inducción para profesores principiantes en Chile, su estado actual de implementación, así como sus fortalezas y debilidades.

Detalle: Se entrevistó, durante el año escolar 2019, a un formador de mentores, a tres profesores mentores y a tres profesores principiantes que recibieron ayuda de los mentores. El estudio incluye ciudades de las regiones de Valparaíso, Santiago, Concepción y Valdivia. Debido a la pandemia y al cierre de colegios, las entrevistas se realizaron de forma telemática.

Resultados:

- *Enfoque pedagógico de la mentoría:* Las y los profesores mentores no necesariamente imparten las mismas asignaturas que los principiantes por lo que prima un enfoque pedagógico en la mentoría: *"todo es cuestión de pedagogía"*. Los profesores mentores utilizaron estrategias interrogativas para profundizar en el porqué y el cómo de una estrategia didáctica utilizada por el docente principiante.
- *Enfoque práctico:* Las y los docentes noveles expresaron dificultades para manejar requisitos prácticos, tales como la gestión de actividades, registro de asistencia del libro de clases y el trato con colegas, padres y apoderados. Las universidades ofrecen preparación teórica, pero no sobre cómo enfrentarse a los requisitos escolares.
- *Enfoque y experiencias de aprendizaje de los profesores principiantes:* Las y los profesores principiantes agradecieron sus experiencias de tutoría en cuanto desde sus centros educativos no existe ninguna instancia de apoyo a profesores noveles: *"Sin tutoría, el primer año de docencia para algunos profesores principiantes habría significado una experiencia solitaria"*.
- *Relaciones horizontales y de colaboración:* Durante el proceso de inducción, tanto los docentes mentores y como los principiantes señalaron la importancia de compartir lo que están experimentando, lo cual incluso implicaba reuniones fuera del tiempo y lugar formalmente asignadas para ello, con el fin de hablar de situaciones cotidianas que se producen en el contexto escolar.
- *Informes y vínculos con las escuelas:* Las y los profesores mentores no sólo tienen una responsabilidad hacia el docente principiante, sino que también deben comprometerse con la

² Artículo que se publicará en el libro *Teacher Induction Research and Policy Practice Series*, Jian Wang (Ed), Texas Tech University.

escuela en la que enseña e informar sobre los avances del proceso de tutoría. Al respecto, comentaron la falta de capacidades, condiciones y tiempo para estas acciones, además de alertar sobre si estos informes son tomados en cuenta. Asimismo, las y los mentores deben escribir informes al CPEIP y este proceso es descrito como un requisito burocrático.

- *Experiencia de aprendizaje de los profesores mentores:* El proceso de inducción cumple un rol reflexivo para la experiencia docente de los profesores mentores y les permite revisar su propio aprendizaje profesional: *“pude analizar mi práctica...la mentoría me hizo reflexionar y sistematizar lo que estaba haciendo como docente”*.

2.2 Abandono y retención de nuevos profesores: Un estudio de trayectoria en Chile (Ávalos & Valenzuela, 2016)

Objetivo: Examinar los inicios de la carrera de las y los profesores en Chile, sus tasas de retención a lo largo de una década, centrándose en los primeros años de docencia y las condiciones que afectan o podrían afectar las decisiones de permanecer o abandonar la profesión.

Detalles: Para el estudio de deserción y rotación escolar se realizó un análisis de la Encuesta de Idoneidad Docente (2000-2009) con los nuevos docentes del sistema y los resultados de una encuesta a profesores con cinco o menos años de experiencia que abandonaron el sistema entre 2008 y 2012. Para el estudio de trayectorias, se hizo un seguimiento a 159 futuros docentes que en el año 2012 cursaban su último año de pedagogía en 11 programas de tres ciudades del país.

Resultados:

- Entre los años 2000-2009 se produjo un aumento anual de entre 7% y 8% de nuevos profesores en el sistema educativo, los que ascendieron en total a 126.442. Esto se debió a la sustitución de docentes que se jubilaron, así como a políticas que aumentaron la cobertura de alumnos (SEP) y ampliaron la jornada escolar.
- Para el periodo 2000-2004, la tasa de deserción de profesores en el primer año fue entre 9% y 12% mientras que entre 2005-2008 aumentó entre 18% y 22%. Asimismo, la tasa de deserción de profesores con tres años de experiencia aumentó de 22% en 2000 a 38%-39% para 2005-2006.
- La proporción de hombres que abandonó la docencia fue superior a la de mujeres. El 49% de los varones que ingresó a la docencia en 2005 había abandonado la profesión en 2008, frente al 41% de las mujeres.
- No se observaron mayores diferencias en la tasa de abandono de profesores principiantes en relación con el tipo de dependencia del establecimiento o el nivel de la escuela, aunque éstas fueron ligeramente más altas en la educación secundaria para la cohorte 2004.

- Respecto a la rotación, en promedio, 1 de cada 10 profesores de las cohortes 2000, 2005 y 2007, cambió de centro educacional tras su primer año de ejercicio laboral. No obstante, para las cohortes 2005 y 2007, la proporción de quienes cambiaron de escuela aumentó a 14%. Dos tercios de los profesores cambiaron de centro lo hicieron dentro del mismo tipo de gestión escolar, en particular, en el sector particular subvencionado.
- Las principales razones esgrimidas por profesores con cinco o menos años de experiencia para abandonar la profesión docente pueden ser agrupadas en torno a las oportunidades de desarrollo profesional y las condiciones de trabajo y de gestión de los centros escolares. Los motivos para abandonar la escuela de forma permanente o temporal que concentran el mayor porcentaje de respuestas extremadamente o muy importante son: insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles (58,7%), los ingresos no eran suficientes para cubrir mis necesidades básicas (47,4%) e insatisfacción con la dirección de la escuela (44,1%).
- Se distinguen cuatro situaciones críticas que podrían conducir al abandono temprano de la profesión docente o la rotación de centros escolares:
 - La presión del tiempo: las y los docentes señalan sentir la presión de no tener tiempo suficiente para desempeñar sus funciones, lo que se refleja en una insatisfacción general en la relación de horas lectivas/no lectivas. La falta de tiempo es más aguda en los profesores que trabajan en más de un centro, no sólo por los traslados sino por los criterios de asignación de responsabilidades.
 - Características de la gestión y cultura escolar: en términos de las condiciones y garantías laborales ofrecidas, las oportunidades y el enfoque de desarrollo profesional, el enfoque pedagógico, entre otras.
 - Competencias insuficientes para tratar a alumnos “desinteresados” o con necesidades educativas especiales: Las y los profesores estudiados señalaron que su preparación como docentes no les había entrenado adecuadamente para tratar con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y que, en general, las escuelas tampoco contaban con los recursos. Por ello, su labor en ese sentido terminaba siendo un esfuerzo individual y no del equipo escolar, con consecuencias para las y los docentes en función de la evaluación por desempeño de los resultados de los estudiantes.
 - Trabajar “fuera de campo”: Refiere a asumir responsabilidades más allá de la especialización profesional que posee el/la docente.
- A su vez se distinguen tres situaciones parecieran proteger a las y los nuevos profesores de la frustración, el estrés excesivo y la falta de capacidad para buscar soluciones:
 - Reconocer y gratificar emocionalmente a las y los docentes principiantes.

- Generar momentos de reflexión y análisis frente a situaciones críticas que les permitan reconocer sus progresos y errores que deban corregirse.
- La experiencia del trabajo en colaboración con otros docentes mantuvo el compromiso de los docentes principiantes.

3. Colaboración entre docentes en las escuelas

3.1 Colaboración entre docentes, prácticas y factores que la favorecen o la afectan (Ávalos-Bevan & Flores, 2022)

Objetivo: Considerando las similitudes y diferencias entre los sistemas educacionales chileno y portugués³, el artículo examina cómo las y los docentes de ambos países entienden, practican y valoran la colaboración en la escuela, y qué factores relacionados en sus contextos escolares afectan las prácticas de colaboración.

Detalles: En cada país se eligieron escuelas públicas y privadas así como urbanas y rurales. En el caso de Chile, el estudio contempla 4 escuelas públicas, 3 particulares subvencionadas y 1 privada. Se entrevistó a dos autoridades por cada escuela (director y jefe pedagógico o jefe de departamento) y entre 2 y 3 docentes por establecimiento.

Resultados:

- Las y los entrevistados reconocen que la enseñanza escolar es una actividad colectiva y que como tal repercute en el proceso educativo global del estudiante así como en sus resultados. En ese sentido, se distinguen colaboraciones “genuinas” que se enfocan en el proceso de enseñanza en general y colaboraciones “artificiosas” centradas en preparar respuestas a demandas de mediciones externas.
- Las y los docentes chilenos consideraban que el énfasis de las escuelas en los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas tenía un impacto negativo en el desarrollo de actividades de colaboración genuinas.
- Las creencias en la eficacia colectiva entre docentes y de la cultura de la escuela como razones para colaborar se asociaron al tamaño y ubicación de la escuela. En ciudades más pequeñas y escuelas rurales, se informó un entorno más positivo en términos de capital social de la escuela y de oportunidades para colaborar que en escuelas de Santiago.

³ Para efectos de este informe se presenta la información sólo del caso chileno.

- En las pequeñas escuelas rurales se apreciaban las reuniones escolares formales destinadas a fomentar el desarrollo profesional y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en escuelas urbanas y de mayor tamaño la eficacia colectiva del trabajo docente se asoció al trabajo con docentes del mismo nivel o asignatura.
- El liderazgo escolar se señala como el principal factor que favorece o impide la colaboración entre docentes en las escuelas. El apoyo de los directores, el fomento del desarrollo profesional y de las relaciones profesionales, el respeto por la profesionalidad de las y los docentes y el liderazgo para establecer un enfoque común para la escuela predicen la participación del profesorado en instancias de colaboración.
- Como condicionantes externas que dificultan el desarrollo de acciones de colaboración, las y los docentes chilenos hicieron referencia, además del sistema de evaluación estandarizado, a las condiciones de trabajo, en particular a las proporciones de horas lectivas y no lectivas, y al tamaño de las aulas. La escasez de tiempo y la elevada carga docente se consideraron como impedimentos sistémicos importantes para la colaboración informal o estructurada.

3.2 Redes de indagación colaborativa: el desafío de promover capacidades de liderazgo de redes en Chile (Pino-Yancovic & Ahumada, 2020)

Objetivo: Analizar una estrategia de redes de indagación colaborativa que busca apoyar el desarrollo de las capacidades de liderazgo en red de los directores y coordinadores curriculares, con el propósito de entender la forma en que se desarrollan y el efecto que tienen en las prácticas docentes y el aprendizaje del estudiantado.

Detalles: Se implementa durante un año escolar una Red de Indagación Colaborativa (RIC) en un municipio de la Región de O’ Higgins, que administra 26 establecimientos, 22 de los cuales participan en la red. En total, en el estudio participaron 22 directores y 15 coordinadores curriculares.

Resultados:

- Los equipos de liderazgo escolar valoran la RIC como un espacio que les permitió conocer los desafíos que enfrentan sus escuelas en sus prácticas cotidianas y cuáles son compartidos por otras. Los participantes destacaron la importancia del componente de la indagación de la red como un instrumento de mejora pedagógica.
- La indagación colaborativa puede apoyar las prácticas docentes y el aprendizaje de niños y niñas cuando se analizan colectivamente las experiencias educativas y prácticas vividas por otras escuelas.

- Se observaron diferencias significativas en las expectativas de las y los docentes sobre el aprendizaje del alumnado en las mediciones realizadas al comienzo y al final del proyecto. Esto se considera relevante en cuanto las expectativas docentes se relacionan con las posibilidades de las y los alumnos para aprender. Si bien el trabajo en red aumentó el rendimiento académico de las y los estudiantes, esta diferencia no fue significativa.
- Algunos/as participantes señalaron interés por desarrollar proyectos de indagación colaborativa dentro de sus centros escolares, teniendo como referencia el proyecto piloto desarrollado, los cuales podrían tener un impacto directo en las prácticas docentes y en el aprendizaje del estudiantado.
- Las y los participantes señalaron que requieren mayor apoyo por parte del gobierno central (MINEDUC) y del sostenedor municipal para facilitar el desarrollo de RIC, especialmente con programas de desarrollo profesional que se puedan articular con las prácticas docentes.
- Asimismo, señalaron que era importante que a nivel local (municipio) se pudiera destinar tiempo y espacio para promover más actividades como las RIC. En ese sentido, un mejor apoyo y articulación a nivel local podría facilitar el desarrollo de nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje, lo que daría lugar a resultados visibles en el aprendizaje de los estudiantes.

3.3 Escuelas eficaces 10 años después: factores y procesos que permiten la sostenibilidad de la eficacia escolar (Bellei, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2019)

Objetivo: Realizar un seguimiento, una década después, a 14 escuelas de alto rendimiento localizadas en zonas de bajos recursos, con el fin de analizar los factores que explican la sostenibilidad o no de los procesos y prácticas que les permitían ser escuelas altamente eficaces.

Detalles: Se utilizó un diseño secuencial de métodos mixtos, que combinaba el índice de rendimiento escolar (Bellei et al., 2016) y el desarrollo de un estudio de casos múltiples, centrado en las 14 escuelas consideradas altamente eficaces en el estudio de referencia (Bellei et al. 2004).

Resultados:

- Cinco escuelas habían aumentado significativamente su rendimiento (cuatro de ellas, de dependencia particular subvencionada y una pública), tres lo mantuvieron (públicas) y tres habían bajado su rendimiento (públicas). Para tres escuelas no se presentaron datos por tener menos de 15 alumnos en el SIMCE de 4to básico.
- El núcleo de la eficacia escolar estaba dado por la relación entre el trabajo pedagógico curricular, el capital profesional de los docentes y la cultura y el clima escolar. La sostenibilidad de la eficacia



escolar estaba directamente relacionada con la capacidad de la escuela de mantener un alto nivel de calidad en la gestión pedagógico-curricular.

- Las escuelas que mantuvieron o aumentaron su rendimiento recurrieron al capital social dentro de la organización a través de actividades docentes colectivas, entre ellas, procesos endógenos de inducción para profesores principiantes, planificación, elaboración de material didáctico y seguimiento de las actividades de aula, además de estrategias de desarrollo profesional que fortalecieron la preservación del capital profesional y el ethos de la escuela.
- Por el contrario, en las escuelas donde disminuye la eficacia, hay un deterioro o inexistencia de trabajo pedagógico colaborativo entre docentes, y si existe sólo funciona de manera burocrática-formal. Las mayores dificultades para conformar coordinaciones académicas se asocian a escuelas con profesores con pocas horas de contrato y a una alta tasa de rotación docente, afectando la integración de los nuevos profesores a la dinámica escolar, en donde se percibe una desespecialización del trabajo docente.
- Las escuelas que mantuvieron o aumentaron su eficacia hicieron hincapié en los procesos pedagógicos y los resultados de aprendizaje, a través de una intensa planificación de clases y seguimiento de los procesos de aula, en base a una fuerte coordinación y trabajo colectivo de las y los profesores. Los logros sostenidos de aprendizaje de las y los estudiantes fueron más probables cuando las escuelas institucionalizaron los componentes claves de la gestión pedagógica en las prácticas habituales del trabajo cooperativo del cuerpo docente y de los equipos directivos.
- Los administradores y propietarios de las escuelas jugaron un papel fundamental en garantizar un grado de estabilidad y coherencia en la orientación del trabajo del equipo directivo y del personal docente a largo plazo, así como en la calidad de las condiciones de trabajo. Se identificó una mayor dificultad para mantener la sostenibilidad a largo plazo de los procesos en las escuelas municipales en relación con las particulares subvencionadas.



Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 7–26
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Ávalos, B. (2022). Teacher Professionalism and Performance Appraisal: A Critical Discussion. En J. Manzi, M.R, García & Y. Sun (Eds.) *Teacher Evaluation Around the World. Experiences, Dilemmas and Future Challenges* (pp. 93-107). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_5
- Ávalos, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching*, 24(3), 297-311, <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of Chilean teachers performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4–5), 254–266.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Ávalos, B. & Castillo, E. (n.d). Teacher Induction Policy in Chile. *Teacher Induction Policy in Global Contexts: Intentions, Implementations, and Influences*.
- Ávalos-Bevan, B. & Flores, M.A. (2022) School-based teacher collaboration in Chile and Portugal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1222-1240.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1854085>

- Ávalos, B. & Valenzuela, J.P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Bellei, C; Morawietz, L; Valenzuela, J.P & Vanni, X. (2019). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2). 266-288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF, Santiago de Chile.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: An empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6), 778– 796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Hargreaves D.H. (2001) A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503. <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- Montecinos, C., Pino, M., Campos-Martinez, J., Domínguez, R., & Carreño, C. (2014). Master teachers as professional developers: Managing conflicting versions of professionalism. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 275–292. <https://doi.org/10.1177/1741143213502191>
- OECD [Organization for Economic and Development]. (2013). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Teacher evaluation in Chile*. <https://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>

Papay, J. N. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–141. <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>

Pino-Yancovic, M. & Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: the challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>

Price, H. E., & Weatherby. (2021). The status of teachers: How does treating teachers as knowledge workers influence their perception of value? En: *Paper presented at the comparative and international education society, 65th annual meeting, 2021: Social responsibility within changing contexts*, April 25–May 2

Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 178–192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>

Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75–89 <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>

Voisin, A., & Dumay, X. (2020). How do educational systems regulate the teaching profession and teachers’ work? A typological approach to institutional foundations and models of regulation. *Teaching and Teacher Education*, 96(2), 103-144 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103144>