
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020

Cristián Venegas Traverso
Universidad Mayor, Santiago, Chile.


Recibido: 27 de julio 2020 - Revisado: 10 de noviembre 2020 - Aceptado: 16 de noviembre 2020

RESUMEN

Mediante el desarrollo de una investigación cualitativa de carácter secundaria, el trabajo revisa la evidencia científica del periodo 2011-2019, sobre el pensamiento docente en Chile respecto a su desempeño e impacto educativo. Este periodo se caracteriza por una nueva conformación del universo docente-escolar y por un incremento de la responsabilización de la escuela y el profesorado sobre los resultados escolares. Se evidenció un pensamiento marcado por una comprensión negativa del contexto educativo, aunque se recurre a la responsabilidad profesional y social y a la vocación para permanecer en la carrera; identificándose a sí mismos como sujetos mayormente profesionales, reflexivos y críticos, con altas expectativas en el estudiantado y un alto sentimiento de autoeficacia, no obstante, paradójicamente asumen como un factor menor en los resultados escolares.

Palabras Clave: Creencias docentes; identidad; impacto educativo; investigación secundaria.

*Correspondencia: cristian.venegas@umayor.cl (C. Venegas).

 <https://orcid.org/0000-0003-0185-1774> (cristian.venegas@umayor.cl).

What do Chilean professors think about their performance and educational impact? Evidence from the 2011-2020 decade

ABSTRACT

Using a qualitative secondary analysis, this paper revises the scientific literature from 2011-2019 about Chilean teachers' thoughts about their performance and educational impact. This period is characterized by a new conformation of the professor-student universe, and by an increase of responsibility by the school and teachers on student performance. A thinking marked by a negative understanding of the educational context was evidenced; although professors recurred to the professional and vocational responsibility to keep teaching. Professors recognized themselves as mainly professional, reflexive and critical, with high expectations for the students and a high sense of self efficiency. Paradoxically, they only place themselves as a minor factor of student success.

Keywords: Professors' beliefs; identity; educational impact; qualitative secondary analysis.

1. Problematización

El profesorado ha sido foco permanente de la atención pública. Con la instalación de un modelo educativo y evaluativo de rendición de cuentas o *accountability* en el sistema chileno, tal presión ha aumentado (Soto, 2008), sobre todo por el enfoque adoptado: búsqueda de culpables o responsables (Ravela, 2006).

La cita "la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes" del Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), es comúnmente utilizada para sintetizar la premisa de que el aprendizaje escolar dependerá fundamentalmente de la calidad docente (Santelices y Valenzuela, 2015; Vergara, 2011), incluso sobre el factor del gasto público en educación, el origen socioeconómico de los estudiantes o el "efecto par" (Goldhaber y Brewer, 1997; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Rockoff, 2004; citado por Puga, Polanco y Corvalán, 2015). Una revisión del Informe McKinsey concluye que las demandas se asocian más a la necesidad de diseño e implementación de políticas estatales de selección, formación y desarrollo docente que a la responsabilización de todo un sistema escolar en quienes coordinan lo que sucede en una sala de clases.

De comienzos del año dos mil, la política educativa a favor de una responsabilidad sistémica de los resultados escolares ha mantenido la tendencia de correlacionar el buen profesor con el buen aprendizaje, en un sentido selectivo. Expresión de esto fue la implementación del documento orientador "Marco para la Buena Enseñanza" (MBE) y del proceso de Evaluación Docente¹. Cada elemento tiene a su haber un cisma entre ayuda y castigo sobre el profesorado escolar, en un mixto de profesionalización y desconfianza. Dice el MBE en su presentación:

El profesionalismo de los docentes chilenos es parte de una tradición educacional que hay que consolidar y renovar. Es también un sentido que los profesores y profesoras de hoy deben compartir, para proyectar en la sociedad una imagen concordante con dicha tradición. El Marco para la Buena Enseñanza debe constituir un

1. Oficialmente se denomina "Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente".

aporte en todas estas direcciones. Que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica una valorización, tanto de su formación inicial y continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia. Significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. Representa, por último, un requerimiento de responsabilidad sobre sus prácticas profesionales ante la sociedad” (MINEDUC, 2008, p. 40).

A fin de subsanar las carencias de los instrumentos anteriores, tanto para el sistema escolar, como para hacerse cargo de las demandas del profesorado -a favor del reconocimiento profesional económico y el mejoramiento de condiciones, fue promulgada la ley de “Carrera Docente” en 2016 (N°20.903)². Esta pretende “dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones” (MINEDUC, 2017), desde la formación inicial docente (FID) hasta el retiro: “Permitirá mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente, a través de una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y del aumento de horas no lectivas. Asimismo, permitirá crear nuevos derechos para profesoras y profesores: al acompañamiento en los primeros años de ejercicio y a la formación continua, ambos garantizados por el Estado” (p. 1).

Según la ley, las principales innovaciones son:

- Se establecen requisitos y exigencias progresivas para ingresar a la FID. Todas las carreras afines deberán estar acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
- En la FID se aplicarán dos evaluaciones diagnósticas con finalidad formativa para el profesorado.
- El universo de profesionales de la educación de establecimientos públicos y particulares subvencionados -es decir, que reciban aportes del Estado- deberá ingresar al Sistema de Desarrollo Profesional. Cada docente será encasillado -con efecto en sus remuneraciones y responsabilidades- en un tramo, para “promover y apoyar su desarrollo”, según competencias, experiencia y manejo de saberes disciplinarios y pedagógicos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II.
- El profesorado que ingresa al sistema escolar participará en un periodo de inducción, que implica acompañamientos de docentes experimentados.
- El profesorado contará gradualmente con un aumento en sus horas pedagógicas no lectivas.
- Se garantiza formación continua gratuita para el profesorado perteneciente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, permitiéndole avanzar en su carrera.

Por otro lado, las particularidades del cuerpo docente beneficiado con la ley de Carrera Docente (2016 en adelante) presenta notables discrepancias respecto con quienes iniciaron la década. La siguiente tabla muestra la caracterización del profesorado chileno del sistema escolar de los años 2010 y 2019, según datos oficiales (CEM, 2012a; 2019).

La tabla 1 muestra un aumento de docentes en el sistema escolar de un 34%, entre 2010 y 2019, lo que influiría en la baja cantidad de estudiantes por docente, de 22,1 a 16,5. Sobre esta última data es llamativa la baja en las dependencias municipal y particular subvencionado: de 20,1 a 13 estudiantes por docente en 2019 y de 25,7 a 20,3, respectivamente. En la zona rural se aprecia una disminución de 14 a 10,3 estudiantes.

2. Oficialmente “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”.

Tabla I*Comparación caracterización nacional profesorado sistema escolar chileno años 2010 y 2019.*

Criterios	Resultados 2010	Resultados 2019
Cantidad de docentes en sistema escolar	186.475 docentes	249.865 docentes
% distribución docentes por género	<ul style="list-style-type: none"> • 71,4% mujeres • 28,6% hombres 	<ul style="list-style-type: none"> • 73,1% mujeres • 26,9% hombres
% distribución docentes por dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • 44,5% en municipales y en servicios locales de educación • 44,0% en particulares subvencionados • 10,3% en particulares pagados • 1,2% en corporación administración delegada 	<ul style="list-style-type: none"> • 44,9% en municipales y en servicios locales de educación • 44,2% en particulares subvencionados • 10% en particulares pagados • 0,9% en corporación administración delegada
% distribución docentes por nivel educativo	<ul style="list-style-type: none"> • 9,3% en educación parvularia • 45,8% en educación básica • 23,8% en educación media • 4,5 % en educación especial • 1,8% en educación de adultos • 15,2% sin docencia en aula (directivos y docentes de apoyo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 8,3% en educación parvularia • 50,8% en educación básica • 23,4% en educación media • 4,5% en educación especial • 2,1% en educación de adultos • 10,9% sin docencia en aula (directivos y docentes de apoyo)
Mayor % docentes, según nivel educativo y género	<ul style="list-style-type: none"> • 95,7% mujeres en educación parvularia • 77,2% mujeres en educación básica • 58,2% mujeres en educación media científico humanista • 50,2% hombres en educación media técnico profesional • 94,1% mujeres en educación especial • 57,2% hombres en educación de adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • 99,1% mujeres en educación parvularia • 77,2% mujeres en educación básica • 58,9% mujeres en educación media científico humanista • 51,4% mujeres en educación media técnico profesional • 94,2% mujeres en educación especial • 51,0% hombres en educación de adultos
% distribución docentes por edad	<ul style="list-style-type: none"> • 5,2% = 25 años o menos • 27,6% = 25-34 años • 22,5% = 35-44 años • 25,5% = 45-54 años • 17,7% = 55-64 años • 1,6% = 65 años o mas 	<ul style="list-style-type: none"> • 1,8% = 25 años o menos • 35,3% = 25-34 años • 26,0% = 35-44 años • 17,1% = 45-54 años • 15,7% = 55-64 años • 4,0% = 65 años o mas
Promedio de estudiantes por docente	22,1 estudiantes por docente	16,5 estudiantes por docente
Promedio de estudiantes por docente, según zona geográfica	<ul style="list-style-type: none"> • 19,4 estudiantes p/d en área urbana • 14,0 estudiantes p/d en área rural 	<ul style="list-style-type: none"> • 17,4 estudiantes p/d en área urbana • 10,3 estudiantes p/d en área rural

Promedio de estudiantes por docente, según dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • 20,1 estudiantes p/d en municipales • 25,7 estudiantes p/d en particulares subvencionados • 15,1 estudiantes p/d en particulares pagados • 29,5 estudiantes p/d en corporación administración delegada 	<ul style="list-style-type: none"> • 13,0 estudiantes p/d en municipales • 20,3 estudiantes p/d en particulares subvencionados • 15,8 estudiantes p/d en particulares pagados • 20,7 estudiantes p/d en corporación administración delegada • 13,2 estudiantes p/d en servicios locales de educación
--	---	---

Nota: Elaboración propia, basada en datos de Centro de Estudios Mineduc (CEM, 2012a; 2019).

La distribución de docentes según género/sexo, se mantiene relativamente estable, con una leve alza en el porcentaje de mujeres (1,7% de 2010 a 2019). Por nivel educativo, el porcentaje de mujeres docentes sigue siendo superior, a excepción de la educación de adultos.

Por último, se verifica una modificación considerable en la distribución de docentes en el sistema, según su edad. En 2010 existía una cantidad bastante heterogénea entre los rangos 25-34, 35-44 y 45-54 años. Al 2019, existe un fuerte dominio del primer rango (35,5%). Otro hallazgo es la disminución de los docentes menores de 25 años en el sistema. Se pasa de 5,2% de docentes a inicios de la década a 1,8% nueve años después.

En síntesis, tanto la actual mirada social hacia los docentes -a partir de los resultados de aprendizaje del estudiantado-, como el sentido de responsabilización las nuevas políticas de desarrollo docente y del estado de distribución del profesorado chileno en el sistema escolar, operan hacia la construcción de una identidad docente singular reconocible por su propio pensamiento y creencia. Un modo es la sistematización de las evidencias científicas sobre el pensamiento docente en Chile en la última década considerando desempeño e impacto asociado.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Pensamiento y creencias docentes

En términos generales, las creencias son construcciones mentales que suelen consolidarse en el sujeto sobre la base de diversos modos de validación, interacciones sociales y cultura dominante (Rojas, 2014). Las creencias docentes se refieren a las ideas individuales del profesorado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus derivados (De Vincenzi, 2009; Oliver, 2009; citado en Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán, 2013), las que se construyen en base a ideas personales-afectivas y experiencia y, en menor medida, sobre saberes pedagógicos y disciplinarios (Beyer, Miranda y Arancibia, 2019).

Las creencias docentes son difíciles de identificar, dificultando las posibilidades de transformación de las prácticas educativas (Aziz, 2018; Pajares, 1992, citado en Guzmán, 2013). Por lo demás, la FID tiene pocas probabilidades de modificar el pensamiento del futuro profesor desde sus tiempos escolares (Imbernon, 2005, citado en Rojas, 2014).

Existen otras categorías de creencias. Las más complejas son las epistemológicas, referidas al conocimiento y al aprendizaje, las que se mueven entre la ingenuidad y la sofisticación (Hofer y Pintrich, 1997; Moshman, 1998; Guerra, 2008; Schommer; 1990, citados en Álvarez y Vera, 2015; Gómez et al., 2014). Existe consenso en la literatura en cuanto a que este tipo de creencias pueden evolucionar en el sujeto, aunque no se ha concordado el modo (Álvarez y Vera, 2015).

Existe también una distinción entre creencias docentes y concepciones docentes. Según Pajares (1992 en Donoso, Rico y Castro, 2016), las creencias serían “verdades personales inquestionables”, sostenidas en lo experiencial y lo afectivo del docente; mientras que las concepciones se asociarían “a marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas (...) Una combinación de creencias daría lugar a la concepción” (Donoso et al., 2016, p. 77).

Como “teorías subjetivas” se entiende aquellas “construcciones personales explicativas” con el fin de “interpretar el mundo así como el propio comportamiento;” explícitas o implícitas (Flick, 2006; Gopnik, 1996; Groeben, 1990; Krause, 2005, citados en Castro, Agüero, Barraza, Escobar y Jorquera, 2012). Para Pascual y Navío Gámez (2018), las teorías explícitas se establecen como ideas y discursos construidos en forma consciente, en tanto, las teorías implícitas hablan de un conocimiento fundamentalmente “intuitivo”, pero que condiciona altamente las acciones docentes.

Este conjunto de términos responde al vasto significado de la interpretación de cada docente sobre su realidad profesional y que condiciona sus decisiones y actuaciones (Guzmán, 2013) y que se sintetizan en este estudio como “pensamiento docente”.

2.2 Identidad docente

La identidad docente comprende aquel conjunto de características que distinguen a un profesional de la educación respecto de otro profesional (“identidad sustancial”). En un sentido personal, la identidad se configura en un proceso de construcción permanente, en base a experiencias personales (Rojas y Berger, 2017), aglutinando un conjunto de creencias, emociones y actitudes (Ávalos y Sotomayor, 2012).

Estas identidades se producen en función del contexto. Si bien la identidad de un docente particular mantiene elementos transversales y atemporales (“identidad sustancial”), se construyen según su ámbito cercano de socialización y circunstancia (“identidad situacional”) (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Czop, 2008; Hong, 2010; Woods, 2002, citados en Galaz, 2011).

Así como con las creencias, es destacable el peso de las experiencias escolares en la configuración de la identidad docente. En efecto, según Rojas y Berger (2017), es en esta etapa en donde el profesorado edifica las características de “un buen profesor” y su rol. Alarcón, Vergara, Concha y Díaz (2014), al estudiar a un grupo de estudiantes de pedagogía concluyen que la FID no ha sido suficiente para erradicar la idea positiva/negativa sobre la profesión y su inmersión en el sistema escolar ya como profesores en formación, tienden a mantener o profundizar estas aprensiones. En la definición de la identidad también influye el sentimiento de autoeficacia que tiene, tanto el colectivo docente como el individual (Ávalos y Sotomayor, 2012).

La “autoeficacia docente” responde al sentimiento, creencia, enjuiciamiento y valoración que cada docente tiene sobre sus propias capacidades, respecto a un fin, objetivo o meta (Bandura, 1977, citado en Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Castro, Flores, Lagos, Porra y Narea, 2012); condicionado por un sinnúmero de variables acomodadas en el aula, la escuela y el entorno y por la interacción con estudiantes, pares, apoderados y directivos (Covarrubias y Mendoza, 2016). Covarrubias y Mendoza (2013, 2015) mencionan otras variables: logro y motivación estudiantil, compromiso pedagógico, satisfacción personal, optimismo académico, innovaciones educativas, incluso a Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), entre otros.

Finalmente, ¿cómo varía el sentimiento de autoeficacia entre los diversos niveles? Las evidencias indican que el profesorado de educación primaria tiene un mayor sentimiento de autoeficacia que sus pares de educación secundaria (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2007,

citado en [Covarrubias y Mendoza, 2016](#)). Podría explicarse a partir de la creencia de aparente sencillez en el trabajo con estudiantes menores y del manejo del saber disciplinar.

2.3 El profesorado como responsable del aprendizaje escolar

El modo en que piensa el profesorado también se condiciona por lo que una sociedad espera. Como se señaló, las conclusiones del Informe [McKinsey \(2007\)](#) han sido ampliamente difundidas y utilizadas para situar al profesorado como responsable principal de los resultados escolares. Por más de una década, se ha configurado una relación causal y casi predictiva entre calidad docente y “resultados de aprendizaje de calidad”, a la par que se anuncia que “en los sistemas con mejores resultados educativos ubican a la profesión docente entre las más valoradas, mejor remuneradas y más exigentes” ([Ruffinelli, 2016, p. 262](#)).

Con similar ánimo, el estudio de [Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano \(2008, citado en Vergara, 2011\)](#) concluye en la asociación directa entre el profesorado de buen desempeño en la Evaluación Docente y los resultados SIMCE de sus estudiantes. Empero frente a la evidencia levantada en la última década, esta causalidad podría ser solo aparente. Existirían no menores dificultades para determinar científicamente el real peso del profesorado en el progreso de su alumnado.

Como sugieren [Santelices y Valenzuela \(2015\)](#), es complejo atribuir los resultados de aprendizaje de un grupo de estudiantes a un solo docente sin calibrar el efecto de los demás docentes del mismo grupo. También pueden ser cuestionables los resultados utilizados para estudiar la calidad -pruebas estandarizadas y evaluaciones docentes-, pasando por alto asuntos propios, tanto del escenario contextual de la escuela y de la comunidad local, su capacidad de selección. Destaca la falta de información para determinar qué aspectos de la calidad docente permiten predecir el aprendizaje del alumnado ([CEM, 2012b](#)).

En síntesis, indagar sobre la calidad docente y cómo esta repercute en los resultados escolares, no es tarea sencilla. En un desempeño docente intervienen la naturaleza del sujeto, su origen social y su FID y elementos como las características del estudiantado, la formación continua, la escuela en que se desempeña y el desempeño SIMCE promedio de esta ([Santelices, Galleguillos, González y Taut, 2015](#)). Similares conclusiones a las que llegan [Villalta y Assaél \(2018\)](#).

[Ortega, Maimberg y Sammons \(2018\)](#) analizaron los efectos del profesorado en las trayectorias de rendimiento de los estudiantes chilenos de primaria, considerando la información evaluativa de 156 escuelas, 1.663 docentes y 19.704 estudiantes. Los datos dieron cuenta de que el efecto del profesorado es alto, no obstante, “solo un número relativamente pequeño de profesores individuales puede ser distinguido de manera fiable como significativamente más o menos efectivos que otros” (p. 495). Es decir, en este estudio, la detección de “buenos” o “malos” docentes, a partir de los resultados de sus estudiantes, es dificultoso.

En la misma línea, el informe encargado por la OCDE “Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes” ([Chaia et al., 2017](#)) concluye que los resultados de aprendizaje son complejos y multifactoriales (mentalidades de los estudiantes, la extensión del horario escolar, la ampliación de la cobertura y calidad en educación inicial), y que no pueden limitarse al educador.

Como dice [Perrenoud \(2010, citado en Muñoz, López y Assaél, 2015\)](#), si bien cada docente debe hacerse cargo del progreso escolar de sus estudiantes, esta no podría ser una responsabilidad individual, sino que compartida con toda la comunidad. Se ha demostrado, por ejemplo, que las relaciones entre docentes y apoderados tienen un alto impacto en el aprendizaje del alumnado ([Hill y Tyson, 2009; Larivée y Larose, 2014; Murillo y Román, 2011, citados en Gubbins et al., 2017](#)). Por ello, en la actualidad se entiende que la escuela debe promover la

participación “genuina y protagónica de las familias”, en forma intencionada, toda vez que existe evidencia de que esto no surge ni natural ni espontáneamente, sobre todo en las “comunidades marginalizadas históricamente” (Madrid, Saracosti, Reininger y Hernández, 2019).

No obstante, desde el profesorado también se presentan dificultades para corresponsabilizarse de los resultados de aprendizaje junto a la comunidad y a las familias. Según Precht (2018), existe en la escuela y en el profesorado una premisa preocupante: para poder educar al estudiantado se requiere que este sea formado al interior de un “determinado tipo de familia, con una forma de ser padre o madre que gerencie su vida con determinadas prácticas parentales. Llevando el argumento al extremo tendríamos que un niño que no cuente con una familia, que no es educado por su padre o madre, o simplemente, que su padre o madre no se dedique intensivamente a su crianza, es un niño “ineducable” por el sistema escolar” (p. 128). Similarmente, sostienen Gubbins et al. (2017) que el uso sesgado de una parte de la evidencia sobre la relación entre el aprendizaje del estudiante y el capital cultural y económico de su familia, ha favorecido la creencia docente “de que la principal responsabilidad de los problemas o del fracaso escolar de la infancia es de la familia, soslayando la responsabilidad de la escuela en esta materia” (p. 107).

2.4 Expectativas educativas y tipos de mentalidad

Las expectativas educativas reflejan las creencias docentes sobre el nivel de aprendizaje que el alumnado logrará en el futuro, las que -conscientes o inconscientes- impactan en su desarrollo (Agencia de Calidad de la Educación, ACE, 2018a).

Muñoz et al. (2015) describen las perspectivas del progreso escolar en el profesorado. La “perspectiva individual” plantea que “el nivel intelectual del estudiante marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes,” (p. 70) congelando las expectativas. Aquí, las respuestas educativas del cuerpo docente se expresan en la necesidad de acumulación de conocimiento y la adaptación personal del estudiante al currículum escolar, entre otras. La “perspectiva interactiva” “considera que todos los alumnos pueden aprender y ser enseñados. Supone que todas y todos pueden tener dificultades escolares, sin embargo, no son entendidas como algo negativo, sino como una oportunidad para buscar formas de apoyo” (p. 70).

El sistema de creencias docentes configura el sistema de creencias del estudiante, su autoconcepto y automotivación (Kuklinski y Weinstein, 2001; Urhahne, 2015; citados en ACE, 2018a), “moldeando las expectativas que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño en una tarea en particular” (Elige Educar/Centro Políticas Públicas UC³ [EE / CPP-UC], 2017, p. 4).

Al respecto, se describe la tipología de las mentalidades (Mindset). Según Dweck (2014, citado en ACE, 2018a), la mentalidad se asocia a la creencia individual que tiene el sujeto sobre sí mismo y sus capacidades -como resultado de su desarrollo en un determinado contexto educativo y social- y que repercute en su vida futura. En su sentido operacional, la mentalidad puede ser clasificada como “mentalidad fija” (Fixed Mindset) o “mentalidad de crecimiento” (Growth Mindset). En la primera, el sujeto cree que sus capacidades no podrán ser modificadas en el tiempo, a pesar de los esfuerzos. En la segunda, una mentalidad de crecimiento “representa la creencia que la inteligencia puede ser efectivamente desarrollada, potenciada y afianzada, a través del apoyo (educativo) y del esfuerzo” (Claro, Paunesku y Dweck, 2016), por consiguiente, se asume que “el potencial individual de una persona es desconocido, siendo más relevante superar las desventajas que probar constantemente el nivel de aprendizaje en el que se está (y las ventajas innatas)” (ACE, 2018a, p. 7). Claro et al. (2016) han establecido

3. En adelante, “EE / CPP-UC”.

que una mentalidad de crecimiento es positivamente predictiva de buen rendimiento, incluso en estudiantes situados en contextos deprivados; sin embargo, esta mentalidad es mucho más habitual en contextos de altos ingresos.

Como las mentalidades no surgen espontáneamente, resulta esencial manejar el escenario de expectativas y acciones en donde se configura la mentalidad de cada estudiante, es decir, las condiciones provistas por el profesorado, escuela y familia-comunidad. Según la ACE, basándose en [Claro \(2017, citado en ACE, 2018a\)](#), para el desarrollo de una mentalidad de crecimiento en el estudiantado es preciso comprender y aceptar la plasticidad cerebral, centrarse en los procesos y las acciones de quien aprende, y finalmente, valorar el fracaso.

Es importante tener presente que el desarrollo de una u otra mentalidad no está monopolizado por lo externo. Intervienen aspectos biológicos y el propio historial académico ([Chaia et al., 2017](#)).

2.5 Motivación docente

La motivación determina el comportamiento de un sujeto frente a diversas tareas ([Franco, Vélez y López, 2018](#)), asociándose debidamente a, por un lado, la satisfacción personal y/o laboral ([Flores, 2017](#)), y por otro, a la obtención de una compensación -interna o externa- y al interés individual que moviliza una acción.

La motivación docente (MD), en su variable intrínseca, resulta esencial en el desempeño profesional. [Ruiz, Moreno y Vera \(2015\)](#) agregan que en esta variante, el docente “se involucra en la enseñanza por la propia satisfacción personal que le provoca enseñar” (p. 69). La MD se expresa mediante la alta dedicación a la profesión, incluso sobrepasando su carga horaria definida; la persistencia en el cumplimiento de sus tareas; un alto esfuerzo y una definición de metas exigentes para sí mismo ([Ringelhan et al., 2013, citado por Franco et al., 2018](#)).

Por otro parte, en su sentido extrínseco, los docentes se motivan a partir de las variables que enfrentan en su contexto laboral: “el uso de nuevas metodologías para la formación de estudiantes, hasta una incesante presión del medio académico para el cambio en los patrones de enseñanza” ([Franco et al., 2018, p. 153](#)). A su vez, [Deci y Ryan \(1991, citado en Ruiz et al., 2015\)](#), enuncian tres tipos de motivación extrínseca: control laboral, sistema de recompensas y castigos al interior de la institución.

Además, la MD se ve afectada por las condiciones física del trabajo de aula, el apoyo de los equipos directivos de los establecimientos ([Franco et al., 2018](#)), las creencias que emergen desde la interacción del docente con la comunidad educativa ([Ruiz et al., 2015](#)), el rendimiento escolar estudiantil, la convivencia escolar, la carga burocrática, la cooperación con las familias, el reconocimiento de los logros, el ingreso económico, las posibilidades de un desempeño autónomo y creativo, entre otras ([Flores, 2017](#)).

En una dirección negativa, basados en estos factores, el profesorado desmotivado “no tiene intención de aceptar ningún compromiso con la enseñanza, bien porque no se percibe eficaz para desempeñar la tarea docente, bien porque no obtiene los resultados adecuados y los sentimientos que le proporciona son negativos” ([Ruiz et al., 2015, p. 69](#)).

Por el contrario, la literatura científica ha establecido una relación positiva entre las motivaciones intrínsecas del docente y la motivación del estudiantado, repercutiendo en el logro de aprendizaje ([Ruiz et al., 2015](#)). Además, se ha descubierto que las condiciones de desempeño adverso no necesariamente resultan en una desmotivación. Hay casos en que el interés docente por afectar positivamente la vida de otros alimenta la MD intrínseca ([Flores, 2017](#)).

3. Metodología

Este trabajo se basa en una metodología cualitativa, con un diseño de tipo “revisión sistemática”, a fin de consolidar el conjunto de evidencia científica producida sobre un objeto de estudio común, a partir de fuentes primarias (Hederich, Martínez y Rincón, 2014; Ramírez, Meneses y Flórez, 2013).

Se indagó en reportes, artículos e informes de investigación, desde octubre de 2019 hasta enero de 2020, consultando en:

- Bases de datos: *BEIC*, *ERIC*, *WOS*.
- Catálogo de artículos y estudios disponibles en las páginas web de las revistas científicas chilenas, de la Agencia de Calidad de la Educación, del Consejo Nacional de Educación y del Ministerio de Educación de Chile.

Los términos de búsqueda aplicados fueron “creencia”, “docente”, “percepción”, “teoría implícita”, “teoría subjetiva”, “escuela”, “liceo”, “profesores”, “profesorado”, “pensamiento docente” y “Chile”. Igualmente, estos se tradujeron al idioma inglés para ampliar la búsqueda. Se estableció como periodo objeto los años 2011 y 2020. Para ser seleccionadas, además de centrarse en la pregunta de investigación declarada más adelante y el contexto chileno, las fuentes de información debían cumplir con uno de los siguientes criterios de elegibilidad:

- a) Presentar resultados de investigaciones sometidas a arbitraje científico.
- b) Presentar resultados de investigaciones de entidades privadas con financiamiento público.
- c) Presentar resultados de investigaciones ejecutadas por instituciones públicas.

Complementariamente, se excluyeron de la selección los resultados de tesis, tesinas e investigaciones de pregrado. En total, fueron halladas 63 fuentes de información, de las que se seleccionaron 26, a razón de su referencia a las categorías apriorísticas del estudio. Los estudios seleccionados se describen a continuación:

Tabla 2

Estudios seleccionados.

Año	Autores	Metodología			Do-centes partici-pantes	Dependencia estable-cimiento			Territorio	Vul-nera-bilidad
		Cuan-titativa	Cuali-tativa	Mix-ta		Mun.	Part. Subv.	Part. Pag.		
2011	Galaz, A.			X	64	X	X		Región Metropolitana	
2012	Ávalos, B. y Sotomayor, C.			X	2.009	X	X	X	La Serena, Valparaíso, Santiago, Talca y Niebla	
2013	Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C.		X		3		X		Villa Alemana	
2013	Guzmán, C		X		7	X			Región de Valparaíso	X
2015	Acuña, F.		X		No de-clarado	X	X		Región Metropolitana	

2015	Covarrubias, C. y Mendoza, M.	X			544	X	X	X	Áreas urbanas de provincias Marga-Marga, Quillota y Valparaíso	
2016	Cisternas, T.		X		24	-	-	-	-	
2016	Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Riquelme, E.	X			34	-	-	-	-	X
2016	Cabrera, E. y Udaquiola, C.	X			13	X	X	X	Región Metropolitana	
2016	Covarrubias, C. y Mendoza, M.	X			544	X	X	X	Áreas urbanas provincias Marga-Marga, Quillota y Valparaíso	
2016	Inostroza, F.		X		3	X			Santiago	
2016	Salinas, J.J., Oller, M., y Muñoz, C.			X	17	X	X	X	Regiones O'Higgins, Biobío, Araucanía y Metropolitana	
2016	Donoso, P., Rico, N., y Castro, E.	X			418	-	-	-	Provincias Chacabuco, Maipo, Santiago y Talagante	
2017	Elige Educar / Centro UC Políticas Públicas	X			1.000	X	X		Todo el país	
2017	Camacho, J.	X			142	-	-	-	Región Metropolitana	
2017	Gaete, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D.		X		28	X	X	X	Regiones Coquimbo, Metropolitana, Biobío, La Araucanía y Los Lagos	
2017	Agencia de Calidad de la Educación	X			39.328	X	X	X	-	
2017	Hernández, C., Pavez, A., González, A. y Tecpan S.	X			224	X	X	X	Todo el país	
2017	Gubbins, V., Tirado, V. y Marchant, V.		X		No declarado			X	Región Metropolitana	
2018	Agencia de Calidad de la Educación	X			13.115	X	X	X	Todo el país	
2018	OCDE	X			1.963	X	X	X	Todo el país	
2018	OCDE	X			1.963	X	X	X	Todo el país	
2019	Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M.T.			X	12	X			-	X

2019	Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., y Ortega, L.	X			102	X			Estación Central, Renca, Recoleta, Santiago y Quinta Normal	X
2019	Ramírez, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C., y Duarte, R.		X		7	X	X		-	
2019	Joglar, C., Rojas, S., y Manzanilla, M.	X			184	X	X	X	Región Metropolitana	

Fuentes: Datos recogidos desde estudios seleccionados.

Del total de investigaciones, doce utilizaron metodología cuantitativa, diez cualitativa y cuatro aplicaron un modelo mixto. Además, 59.785 docentes participaron del conjunto de estudios, considerando solo los datos expuestos en las fuentes⁴.

El trabajo pretende responder la pregunta: ¿Cuál es la evidencia científica producida durante el periodo 2011-2020, respecto al pensamiento del profesorado chileno sobre su desempeño profesional e impacto educativo? Para esto se levantaron cinco categorías apriorísticas, es decir, elaboradas deductivamente, a partir de la revisión bibliográfica y definición de objetivos: motivación, identidad, autoeficacia, expectativas sobre el estudiantado y atribución de aprendizaje.

4. Resultados

4.1 Motivación

De acuerdo a lo recogido en el estudio cuantitativo de [Hernández, Pavez, González y Tecpan \(2017\)](#), en su mayoría, el profesorado afirma que si bien volvería a estudiar pedagogía, dicha decisión no la recomendaría ni a sus estudiantes escolares ni a cercanos.

El estudio internacional TALIS 2018 ([OECD, 2019](#)) informa que la principal motivación (97%) que llevó al profesorado actual a estudiar pedagogía fue “la oportunidad de influir en el desarrollo infantil o contribuir a la sociedad” (p. 1). En [Ávalos y Sotomayor \(2012\)](#)⁵, las razones o motivaciones docentes para ingresar a la carrera se expresan más detalladas, combinándose motivaciones intrínsecas y extrínsecas ([Franco et al., 2018](#); [Ruiz et al, 2015](#)):

1. Vocación para la enseñanza (autorrealización, la valoración de la educación y del trabajo con gente joven, comunicación de conocimientos, interés por una disciplina/contenido específico, entre otros).
2. Contribución social.
3. Condiciones de trabajo y el status de los profesores.
4. La influencia de modelos de profesores conocidos.

4. La cantidad de docentes es superior, debido a que algunos estudios no declararon este dato.

5. Para evitar el uso excesivo de frases como “en el estudio de” o “en la investigación de”, de aquí en adelante se utilizará únicamente la preposición “en” junto al nombre de los autores.

Ávalos y Sotomayor (2012) también indagan sobre la motivación del profesorado que está en ejercicio. Se reporta que “los docentes son positivos respecto a su motivación actual. Más de dos tercios (74%) indican sentirse, actualmente, motivados o altamente motivados por su trabajo” (p. 69). Sin embargo, los resultados también expresan que la motivación disminuye significativamente a medida que aumenta la experiencia docente o si el desempeño es en un establecimiento público.

4.2 Identidad

Primeramente, en Galaz (2011), estudio mixto, el profesorado se identifica mayormente con los modelos docentes “práctico reflexivo” y “crítico reflexivo”⁶; no obstante, se reconoce que “esta identificación es compleja y dinámica, porque no significa que ellos no compartan contenidos de otro modelo. Los profesores con mayor experiencia, por ejemplo, sostienen sin mayores cuestionamientos una coexistencia de referentes identitarios prácticos y técnicos (conservadores)” (p. 104). En síntesis, la identificación docente en cuanto a los modelos es heterogénea.

Se entiende que hablar de “identidad docente” es también hacerlo del contexto de desempeño profesional: una identidad situacional (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Czop, 2008 y Hong, 2010, citados en Galaz, 2011). Como muestra, Ávalos y Sotomayor (2012) caracterizan la identidad del profesorado que trabaja en contextos vulnerables y principalmente en establecimientos públicos de esta manera: “Parecen tener más marcada una visión de sí mismos como apoyo a los alumnos que necesitan más ayuda, o de contención respecto a conductas sociales no enteramente aceptables entre ellos” (p. 79).

En Guzmán (2013), los investigados cualitativamente, docentes con desempeño en liceos públicos, aseguran mantener un rol que excede la enseñanza de contenidos, por lo que “enfatan en el aspecto formativo, en la posibilidad de formar la persona del estudiante. Enseñar es más que revisar sólo contenidos, educar es enseñar a vivir, educar en valores, en estilo de vida, en normas de comportamiento, en aspectos de autocuidado, en formar con el ejemplo. (...). Esta creencia surge a partir de la visión de que los estudiantes provienen de familias con carencias afectivas y de un contexto socio-cultural complejo. Se trata, entonces, de acompañar a los jóvenes en su desarrollo, de manera cariñosa, respetuosa y cercana, con preocupación y conocimiento por aquello que les va ocurriendo en sus vidas cotidianas, sus problemas, sus alegrías” (p. 882). Algo de esto también es recogido por uno de los estudios de la ACE (2018c, p. 76): “(El profesorado cree que) a partir del vínculo afectivo (entre docente y estudiante) se logra que los estudiantes se sientan felices y protegidos”. Tal identidad podría vincularse a motivaciones intrínsecas del profesorado, a razón de su interés por repercutir en el desarrollo de otros sujetos en contextos adversos (Flores, 2017).

Del mismo modo, la docencia en este contexto se orientaría hacia la formación de “la persona”, a través de la compensación “emocional”, dando por descontado que el estudiante de estas escuelas tienen tales carencias y que deben ser priorizadas, por sobre aspectos cognitivos e intelectuales, que también escasean⁷.

6. Respectivamente, capaces de resignificar, interpretar y construyen su saber profesional; y capaces de develar los supuestos ideológicos de los programas educativos y de implementar estrategias para el desarrollo de posiciones crítico-constructivistas.

7. Una pregunta que se proyecta para nuevos trabajos sería establecer qué hace creer que una carencia es más importante que otra para el profesorado.

4.3 Autoeficacia

Previo al abordaje del sentimiento de autoeficacia del profesorado chileno, se revisará lo que este entiende por la realización positiva de sus labores, desde los hallazgos de [Acuña \(2015\)](#). Sustentándose en estos resultados cualitativos, el profesorado tiende a asociar el buen desempeño con el concepto de “vocación”, haciendo referencia a una “motivación profunda por enseñar”. Aunque tal motivación ofrece una nueva complejidad, debido a su ramificación en dos subtipos: “vocación de salvador” y “vocación de profesional”. Siempre en [Acuña \(2015\)](#), “vocación de salvador” se asocia a una idea “romántica” de la pedagogía que es descrita como “una vocación de entrega por el otro, en este caso por los estudiantes, sin importar ni pedir recompensas y que se enfoca específicamente en salvar a unos cuantos estudiantes de su terrible realidad.” (p. 15). En tanto, la vocación de profesional plantea “la realización de un trabajo profesional de la mejor forma posible y con todas las responsabilidades que ello implica, pero también con las recompensas propias de cualquier trabajo profesional, y se enfoca en enseñar a la mayoría del curso, no sólo a unos pocos” (p. 15).

Se entiende, entonces, que en el buen desempeño docente decididamente habita el concepto de “vocación”, ya sea como un “apostolado” del educador comprometido o en la de un profesional técnicamente preparado y responsable.

Considerando todo lo anterior, cuantitativamente, según *Voces Docentes II* ([EE / CPP-UC, 2017](#)), la mayoría del profesorado señala poseer seguridad para lograr aprendizajes y para desarrollar de manera adecuada el proceso educativo. Enfáticamente, se manifiesta capaz de sacar el máximo potencial a sus estudiantes según sus intereses y necesidades (87%), además de lograr que estos participen activa y espontáneamente en clases (84%), que quienes provengan de contextos vulnerables aprendan igual que el resto (77%), que trabajen autónomamente (76%), que reflexionen sobre sus propios aprendizajes (75%), que quienes muestran dificultades emocionales avancen (70%), que quienes tienen mal comportamiento aprendan (66%), que quienes muestran dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos (65%) y que quienes tienen una baja motivación se interesen en aprender (65%).

En forma coincidente, en [Ávalos y Sotomayor \(2012\)](#) hay un alto porcentaje de docentes que se siente capaz de comprometer el entusiasmo de los alumnos para aprender (87%), de ser creativo en el aula (88%), de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (87%) y de influir en el aprendizaje de todos o la mayoría de ellos (84%). Aunque detalladamente se reconoce que este sentimiento de autoeficacia varía, por ejemplo, entre el profesorado que trabaja en uno u otro nivel. Quienes se desempeñan en enseñanza secundaria se creen menos capaces “pedagógicamente hablando” que sus colegas de enseñanza primaria, lo que coincide con lo expresado por ([Covarrubias y Mendoza, 2016](#)).

Atendiendo a un número menor de sujetos (17), [Salinas, Oller y Muñoz \(2016\)](#) preguntaron a docentes de ciencias sociales sobre su autoeficacia en la enseñanza de la “ciudadanía”. La mitad de los encuestados respondió afirmativamente, poco más de un tercio contestó que carecía de esta competencia y 12,5% respondió “parcialmente”. Al margen, los autores del estudio destacan la inconsistencia entre el sentimiento de autoeficacia y el conocimiento curricular de los participantes: “Todos los profesores que han planteado sentirse preparados no logran diferenciar (en sus respuestas), ni siquiera parcialmente, la *educación cívica* de la *formación ciudadana*” (p. 153). Tal diferenciación es un elemento esencial para la enseñanza contemporánea de esta área.

En [Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme \(2016\)](#) se observan resultados similares. La mayoría de los participantes, docentes de educación básica en contexto mapuche, afirma ser capaz de generar instancias para que la familia y la comunidad participe en la escuela (68%) y de actuar como un agente de cambio social, capaz de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes (68%). De igual forma, esta percepción positiva del profesorado sobre su propia gestión se reafirma por lo recogido en [Hernández et al. \(2017\)](#), al valorar positivamente su rol, desempeño, formación y contribución a la sociedad. Mientras que en [Covarrubias y Mendoza \(2016\)](#) el sentimiento de autoeficacia del profesorado participante es también transversalmente alto.

A su vez, la investigación cualitativa de [Cabrera y Udaquiola \(2016\)](#), referida al pensamiento sobre el alumnado con talento académico, informa que los docentes no están dispuestos a “delegar la responsabilidad educativa (de los estudiantes excepcionales) en otros profesionales de la educación”; por el contrario, cada uno se asume “como un actor relevante en su educación (...) aunque reconocen que se guían más por la experiencia e intuición frente al tema, más no por contar con las herramientas pedagógicas que les ayuden a abordar las necesidades de estos estudiantes (excepcionales)” (p. 131). Tal interés del profesorado por participar en la formación de los estudiantes sobresalientes, podría motivarse por la necesidad de aparecer entre los factores del éxito, en coherencia a la idea generalizada de la alta responsabilidad educativa del docente ([Bravo et al., 2008](#), citado en [Vergara, 2011](#)).

De igual manera, la autoeficacia puede ser abordada indirectamente desde lo que expresa el profesorado que ha desertado del sistema escolar. En [Gaete, Castro, Pino y Mancilla \(2017\)](#), se evidencia que el sentimiento de baja autoeficacia no estaría entre las razones para abandonar el ejercicio. Entre otras explicaciones, la salida se fundamenta en la existencia de intereses diferentes al educativo, en asumir un cargo de gestión, en la insatisfacción con las remuneraciones y las condiciones laborales de la escuela, en la sensación de no ser considerado y en la prosecución de estudios de perfeccionamiento y posgrado.

Hasta este punto, es posible visualizar un profesorado nacional con un sentimiento de autoeficacia elevado o a lo menos respetable. ¿Qué tan duradera, genérica y homogénea es esta conclusión? Otras investigaciones permiten revisar más detalladamente esta categoría.

Una línea es la asociación entre la experiencia docente acumulada y el sentimiento de autoeficacia. Tanto en [Ávalos y Sotomayor \(2012\)](#) como en [Cortez et al., \(2013\)](#), el profesorado recién egresado manifiesta mayor inseguridad profesional respecto de los más veteranos. De hecho, cualitativamente, en [Cisternas \(2016\)](#) se identifica un conjunto de dudas profesionales que aquejan a los principiantes, entre otras, aquellas “derivadas de vacíos o debilidades conceptuales de la formación inicial (como, por ejemplo, enseñar contenidos específicos que no se manejan) o bien dilemas más prácticos asociados a la gestión y distribución del tiempo de la clase o el manejo del comportamiento y la participación de los estudiantes. (...) hay quienes sienten inseguridad en situaciones donde creen necesario contar con un repertorio de estrategias diversificadas para enseñar el mismo contenido” (p. 39). Complementariamente, también sienten debilidad para construir instrumentos de evaluación.

Sin embargo, la vinculación discursiva de los años de experiencia y el sentimiento de autoeficacia podría ser contrariada por los resultados cuantitativos de [Covarrubias y Mendoza \(2015\)](#). En el estudio se determina que “los profesores en el tramo de 6 a 10 años reportaron una alta autoeficacia para las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, los docentes con una trayectoria de 11 a 15 años evidenciaron niveles de autoeficacia menores para todos los factores del instrumento” (p. 74). Es decir, quienes superan la década en su ejercicio (hasta los quince años) manifestarían una autoeficacia similar a los profesores principiantes del estudio de [Cisternas \(2016\)](#). Aunque por la naturaleza paradigmática de cada estudio debe existir cautela en las conclusiones.

En [Covarrubias y Mendoza \(2015\)](#), también se tratan otras variables que podrían explicar el sentimiento de autoeficacia. Primeramente, ni el género del docente ni el nivel escolar (inicial, primaria, secundaria) en que se desempeñan, incidirían en el sentimiento de autoeficacia. No obstante, sí jugarían un papel importante, tanto el contexto, como el tipo de dependencia del establecimiento, en donde se desempeña. En efecto, se observan “mayores sentimientos de autoeficacia en los profesores que se desempeñan en centros privados, y menores sentimientos de autoeficacia para los profesores que imparten enseñanza en centros públicos” (p. 348). Una hipótesis para esto último puede ser una posible relación entre el sentimiento de autoeficacia y los resultados obtenidos por gran parte de los establecimientos públicos en evaluaciones como el SIMCE o por sus estudiantes egresados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Complementariamente, en [Joglar, Rojas y Manzanilla \(2019\)](#) se estudia el correlato entre los sentimientos de autoeficacia y de seguridad profesional del docente, en el contexto de la interacción pedagógica con estudiantes de ciencias. Se concluye “una fuerte incertidumbre del profesorado frente a las preguntas inesperadas que le realiza el estudiante, esto debido a una visión tradicional de su rol, donde el profesor es el detentor y validador del saber” (p. 354). Se puede sostener que la seguridad del docente sobre sus capacidades dependería de un marco de referencia fuerte ([Bernstein, 1985](#)) y una relación social de tipo vertical estable con su estudiantado. En este caso, probablemente, la premisa sería que, a mayor rigidez y silencio, mayor sería la sensación de seguridad profesional y el sentimiento de autoeficacia.

4.4 Expectativas sobre el estudiantado

La encuesta “Voces Docentes II” ([EE / CPP-UC, 2017](#)) muestra que el 80% del profesorado confía en que sus estudiantes ingresarán a la educación superior y lograrán titularse. Este hallazgo sobre alta expectativa docente se refuerza por lo recogido también por dos estudios realizados posteriormente por la ACE.

El primer trabajo ([ACE, 2018a](#)) indaga en el papel de las emociones en el desarrollo personal y académico del estudiantado. Valiéndose solo de las opiniones del profesorado se obtiene que el 77% de los docentes de Lenguaje de II° medio confía en que sus estudiantes se integrarán a la educación superior. El segundo estudio, denominado “Voces de los Docentes 2017”⁸ ([ACE, 2018b](#)), revela que, independiente del contexto, el 92% de los encuestados manifiesta tener altas expectativas sobre las capacidades de su alumnado y que el 67% tiene seguridad de que sus estudiantes obtendrán algún título en educación superior. No obstante, también se observa un porcentaje de profesorado que cree que su alumnado solo terminará la enseñanza media. Al separar esta información por dependencia escolar del profesorado encuestado, se obtiene que el porcentaje de docentes municipales que adscriben a esta idea alcanza el 35%, en tanto, en los particulares subvencionados la cifra baja al 23%. En los docentes de colegios particulares pagados quedarse solo con 4° medio es una idea muy excepcional: solo 1,7%. Esto grafica una marcada diferencia de expectativas sobre el alumnado según contexto y GSE, aun sin distinguir si prevalecen, en uno u otro caso, expectativas de tipo individual o de tipo interactiva ([Muñoz et al., 2015](#)).

Aunque en forma transversal a los diversos estudios las bajas expectativas docentes están en un plano de minoría, no dejan de tener un valor significativo. Como muestra, con los resultados de “Voces Docentes II” ([EE / CPP-UC, 2017](#)) surgen dos evidencias notables: (1) la idea de que siempre habrá un grupo de estudiantes que se quedará atrás en su aprendizaje es defendida por el 28% de docentes; (2) la disposición de que por más esfuerzo que ponga un

8. No confundir con “Voces Docentes II” de Elige Educar y Centro Políticas Públicas UC.

estudiante en su tarea, si no tiene las condiciones de entrada, no logrará aprender lo pretendido, alcanza el 25%. En estos casos opera una perspectiva individual (Muñoz et al., 2015).

De igual manera, en el contexto de las expectativas educativas existen otros elementos: estereotipos y prejuicios. Ambos conceptos acusan la predisposición negativa hacia un sujeto, por asociación a un grupo particular.

Camacho (2017) investigó las creencias docentes en cuanto a la relación ciencia y género en establecimientos mixtos. Se reportó la existencia de ideas docentes “estereotipadas” sobre los roles y la actividad científica según el género, al manifestar que las mujeres tendrían mejores habilidades para las ciencias de la vida (biología) y que “el aprendizaje científico, el rendimiento académico y las habilidades dependen del sexo al que pertenece, ya que son características innatas del estudiantado” (Camacho, 2017, p. 76). Se informa que estas ideas son transversales al género del docente investigado. En un sentido contrario, en matemática, en Gelber, Treviño, González, Escribano y Ortega (2019) se reporta que el 90% del profesorado encuestado está de acuerdo con que el género del estudiante no define la facilidad o complejidad para desarrollar una actividad de aprendizaje.

Bajo la misma temática de género, ahora desde una perspectiva cualitativa, en Ramírez, Cabezas, Parada, Quintrileo y Duarte (2019) se estudian las representaciones sociales del profesorado. Según los resultados, los investigados describen a sus estudiantes como “iguales” y aseguran haber modificado su práctica para adaptarse a esta pretensión igualitaria, no obstante, lo asumen como algo complejo y que requiere esfuerzo, sobre todo en estudiantes con “conflictos de identidad” o “cambio de género”. Por lo mismo, es natural para este profesorado continuar con una mirada heteronormada sobre “ser mujer” o “ser hombre”, sumándose la “inversión” de la discriminación de género.

Sobre el aula, en el mismo estudio se exponen estereotipos habituales: estudiantes hombres, desordenados y violentos; mujeres ordenadas y tranquilas, aunque más “conversadoras”, atribuyéndose esto a una madurez temprana de las niñas. Finalmente, algunos participantes creen que los varones tienen mayor facilidad para aprender matemáticas (p. 134).

Al respecto, se pone de manifiesto que el sistema de creencias del profesorado se traslada a las creencias de su alumnado, por tanto, las expectativas docentes son clave en la definición del autoconcepto del estudiantado, y en la construcción de un tipo de mentalidad (ACE, 2018a). Esto puede explicar los resultados escolares diferenciados entre distintos géneros en una misma disciplina, por ejemplo.

En otro ámbito, Inostroza (2016) investiga el discurso docente y la noción de “estudiante de buen rendimiento académico en matemáticas” (EBRAM). Los entrevistados plantean cuatro atributos para un EBRAM: “una habilidad matemática de naturaleza innata, la racionalidad, (la) autorregulación y la pertenencia a una familia ‘bien constituida’ (...) entendiendo a esta (última) como aquella en la cual están presentes ambos progenitores” (p. 231). Este profesorado tiende a asociar la “familia disfuncional” con un bajo rendimiento en matemática. Esta tendencia es coherente a la creencia recogida, cuantitativamente, en “Voces Docentes II” (EE / CPP-UC, 2017).

Respecto al atributo de la “naturaleza innata” de un EBRAM, defendida por el profesorado en Inostroza (2016) y vinculada a una perspectiva individual (Muñoz et al., 2015), hay divergencia, de acuerdo a Donoso et al. (2016), desde una visión cuantitativa. El grupo docente encuestado sostiene no conceder “excesivo valor a la predisposición genética de los sujetos hacia las matemáticas para el aprendizaje de la materia. (...). Para estos profesores cualquier individuo puede aprender matemáticas, creencia que se aleja de aquella que considera que el aprendiz de matemáticas requiere de una capacidad intelectual superior, ligada a los genes, al género o a condiciones sociológicas” (p. 91).

En sentido similar, [Cabrera y Udaquiola \(2016\)](#) indagan cualitativamente en el pensamiento de trece docentes de estudiantes con talento académico. Los participantes plantean que el aula regular y homogénea no es precisamente lo recomendable para quienes manifiestan habilidades excepcionales, a menos que el docente priorice un trabajo parcelado con ellos. El profesorado exige “una formación que favorezca la construcción de clases desafiantes para todos sus estudiantes, incluidos los niños con talento” (p. 131).

Finalmente, y por el contrario, el informe de investigación “Tarea de Todos” ([ACE, 2018c](#)) sostiene que “los docentes de formación general (es decir, de la modalidad de Educación Media Técnico-Profesional), en muchos casos, reducen sus expectativas de logros académicos de sus estudiantes, generándose así, un importante problema pedagógico” (p. 95).

4.5 Atribución de aprendizaje

Aplicada a un millar de docentes nacionales, uno de los hallazgos más relevantes de la encuesta “Voces Docentes II” ([EE / CPP-UC, 2017](#)) refiere que solo dos de diez profesores creen que el aprendizaje de los estudiantes es atribuible a su desempeño profesional en el aula. Las restantes atribuciones de aprendizaje radican -en orden decreciente- en la familia del alumnado (30,8%), en la capacidad y esfuerzo individual de cada estudiante (28,8%) y en el contexto social en que se desarrolla (15,4%). Por una parte, se hace evidente la “predominancia de la percepción de que el aprendizaje es un fenómeno multicausal” (p. 8), validando la necesidad de involucrar el contexto cercano en el proceso educativo. Es llamativa la creencia docente del bajo impacto de su gestión en el aprendizaje, a pesar que una parte de la literatura, basada en el Informe [McKinsey \(2007\)](#), sostiene lo contrario.

Si el profesorado atribuye mayor impacto al contexto y la familia como factores de aprendizaje del estudiante, la pregunta siguiente es qué piensan los docentes sobre estos.

Al investigar cualitativamente la disposición docente hacia las y los apoderados de un establecimiento particular, [Gubbins et al. \(2017\)](#) rescatan que el profesorado tiende a creer que la “escuela es la única institución capaz de educar y formar de manera suficientemente adecuada frente a lo que padres, madres y apoderados logran hacer. Lo académico y lo formativo son responsabilidad primera de la escuela; los padres, madres y apoderados sólo deben colaborar en que los estudiantes respondan de manera adecuada a los requerimientos de la escuela” (p. 118). Este resulta un hallazgo atractivo, por cuanto el contexto del estudiante en este tipo de establecimientos responde a un alto capital cultural que supondría mayor preparación familiar para encargarse de su formación. A pesar de ello, el profesorado no descansa en su responsabilidad formativa, pues sus razones para validar o no a un apoderado o familia no se enmarcarían en su capital cultural, sino en otra categorías: “Los docentes parecen clasificar a los apoderados en ‘buenos’ o ‘malos’ padres, madres o apoderados según su capacidad de respuesta a las demandas de los docentes y/o a su presencia en actividades predefinidas y organizadas por la escuela” (p. 118). Tal asunto, educabilidad atada a un tipo de familia en particular, fue recogido convenientemente por [Precht \(2018\)](#), llevando a la idea -generalizada en casos de bajos resultados- de que las posibilidades de aprendizaje se determinan por la familia de origen. En [Madrid et al. \(2019\)](#) se recogen las perspectivas docentes sobre la colaboración familia-escuela. El profesorado se cree un agente catalizador del involucramiento de las familias en la formación de sus hijos, aunque expresa un repertorio de estrategias limitado para lograr dicha participación. A su vez, los educadores tienden a mantener su protagonismo, definiendo una relación asimétrica: “Se ven a sí mismos como los que deben definir el tipo de participación de las familias y quienes son los expertos en las materias en que los padres deben involucrarse” (p. 7). Es más, las y los docentes muchas veces responsabilizan directamente a las familias de su baja participación en la escuela. Al respecto, es innegable

que el vínculo positivo escuela-familia tiene un alto impacto en el aprendizaje (Gubbins et al., 2017). En consecuencia, se sitúa la posición docente investigado a contracorriente de la evidencia.

En forma similar, en el contexto del desarrollo de habilidades ciudadanas (Salinas et al., 2019) el profesorado coincide “en que la mayoría de las familias chilenas actuales juegan un papel mínimo en la formación de los jóvenes como ciudadanos” (p. 156). La misma perspectiva se recoge en Madrid et al. (2019).

Referente al sentido de responsabilidad docente, Guzmán (2013) investiga cualitativamente el profesorado de liceos públicos calificado en la Evaluación Docente como “competente” y “destacado”. Según sus resultados, los participantes (siete), con un promedio de diez años de experiencia, se sentían “responsables del aprendizaje de estos (estudiantes) y consideraban que es parte de su tarea luchar contra estas condiciones estructurales asociadas a la discriminación y estigmatización sociales” (p. 881). Esto podría contrariar lo concluido en Ávalos y Sotomayor (2012), en que se enfatiza que son los más jóvenes quienes demuestran mayor “compromiso social” en la enseñanza. Sin embargo, tal comparación tiene como límite los tamaños de cada muestra.

Finalmente, en otra línea de análisis, en el estudio “Voces Docentes II” se concluye positivamente sobre la relación entre el sentimiento de autoeficacia y la atribución de los resultados del estudiantado. En otras palabras: un docente con un alto sentimiento de autoeficacia es probable que se sienta más responsable del aprendizaje de sus alumnos. Por el contrario, un docente con un sentimiento discreto de autoeficacia es probable que responsabilice a las familias por el aprendizaje escolar (EE / CPP-UC, 2017).

5. Conclusiones

En relación a la categoría “Motivación”, las principales razones para ingresar a la FID son la necesidad de contribuir a la sociedad y cumplir con un llamado o “vocación por la enseñanza”. Además, el profesorado asegura que volvería a escoger la carrera docente, pero no la recomendaría a otros. Al menos tres explicaciones surgen: desvalorización de la profesión, disminuir o controlar la competencia entre los docentes en el sistema, desalentando nuevos ingresos o advertir un contexto laboral, profesional y educativo complejo. Finalmente, un grupo importante de docentes en ejercicio está motivado profesionalmente, aunque hay una baja significativa a medida que se avanza en experiencia o si se trabaja en el sistema público.

Sobre la identidad se concluye una adscripción heterogénea a los diversos modelos docentes, aunque principalmente se vinculan a modelos reflexivos y críticos, en los que el ser docente tiene un carácter profesionalizante, más que técnico. Otra distinción de identidad docente se enmarca en los contextos de desempeño. En el caso de la vulnerabilidad, el profesorado se identifica como un agente de apoyo y contención pedagógica, valórica y social de su alumnado, enfatizándose lo “formativo” -por sobre lo cognitivo e intelectual-, y en la compensación emocional y afectiva de este.

Respecto al sentimiento de autoeficacia este aparece en estrecha vinculación con lo que se entiende por vocación (motivación por enseñar), ya sea como la de un “salvador del estudiante” o la de un “profesional competente”. En general, la información da cuenta de un profesorado con alto sentimiento de autoeficacia, aunque esto no necesariamente tenga correlato con las reales competencias pedagógicas o disciplinarias o sea homogénea para todos los niveles educativos y para todas las dependencias. De hecho, el profesorado de la escuela pública muestra una menor autoeficacia respecto de quienes trabajan en la educación privada. En tanto, la autoeficacia no guardaría demasiada relación con la experiencia acumulada, salvo en el caso del profesorado principiante que demuestra un bajo sentimiento de autoeficacia y seguridad profesional.

Por otro lado, según lo expresado por los docentes, sus expectativas sobre el estudiantado son generalmente altas, en cuanto al término de sus estudios escolares e ingreso a la educación superior. Sin embargo, sobre esta última posibilidad, existe una marcada diferencia de expectativas sobre el alumnado según contexto, dependencia y GSE, aunque siempre la visión pesimista es minoritaria.

En un sentido más descriptivo de las expectativas, se sintetiza la idea del mantenimiento de estereotipos negativos asociados al género, al tipo de familia (favoreciendo a la familia “bien constituida”), a la capacidad talentosa o no del estudiantado, o al tipo de enseñanza al que asiste el estudiante (educación técnico-profesional).

En cuanto a la atribución de aprendizaje que realiza el profesorado, se concluye que en general considera su desempeño como un factor menor, frente al esfuerzo individual de cada estudiante y el tipo de familia, sin embargo, llamativamente estiman que la familia no tiene la capacidad para educar y formar adecuadamente a sus hijas e hijos. Valoran a la familia en función de su respuesta a los requerimientos de la escuela, y se estiman como agentes clave de su participación.

Finalmente, el profesorado con desempeño en establecimientos públicos se atribuye una mayor responsabilización por los resultados de aprendizaje. De la misma forma, se establece que los docentes tienden a atribuirse un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes si mantienen también un alto sentimiento de autoeficacia.

Referencias

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios Pedagógicos*, XLI (1), 7-26. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018a). *La importancia de las emociones en el desarrollo personal y académico de los estudiantes*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/La_importancia_de_las_creencias_y_emociones.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018b). *Voces de los docentes 2017*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Voces_de_los_docentes_V04_18_04_19_Web.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018c). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf.
- Alarcón, P., Vergara, J., Concha, R., y Díaz, C. (2014). ¿Robots, niñeras o héroes? Conceptualizaciones metafóricas del rol del docente. *Paideia*, 54, 75-98. Recuperado de <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1686/2231>.
- Álvarez, A., y Vera, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Integra Educativa*, VII(4), 171-187. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100009.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/74/32>.
- Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar*. Nota técnica N° 3. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf.

- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>.
- Beyer, A., Miranda, C., y Arancibia, M. (2019). Concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares de docentes de básica especializados en matemática, 151-172. En Torres, B. (compilador). *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas* (CONFAUCE). Editorial Universidad de Concepción. Recuperado de <http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2019/06/EducaciA%CC%83%C2%B3n-Escuela-UdeC.pdf>.
- Cabrera, E., y Udaquiola, C. (2016). ¿Qué piensan los profesores sobre los niños con talento académico? Una aproximación a las concepciones de profesores de segundo ciclo de educación básica en Chile. *Universitas Psychologica*, 15(2), 121-134. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.ppnt>.
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia – género en la educación científica. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3), 63-81. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., y Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 573-591. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200012.
- Castro, P., Flores, A., Lagos, A., Porra, C., y Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.6>.
- Centro de Estudios Mineduc (2012a). Estadísticas de la Educación 2010. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2410>.
- Centro de Estudios Mineduc (2012b). Evaluación Docente y resultados de aprendizaje: ¿Qué nos dice la evidencia? *Serie Evidencias*, 1(6), 1-6. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N6_EvaluacionDocente-1.pdf.
- Centro de Estudios Mineduc (2019). *Minuta 10: Minuta Docentes 2019*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/12/MINUTA-10_Docentes_FD.pdf.
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 31-48. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500003>.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 4(2), 107-123. Recuperado de <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/161>.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 63-78. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2016). Determinantes e impacto de los sentimientos de autoeficacia en los profesores. *Educación y Educadores*, 19(3), 339-354. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.2>.

- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 97-113. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>.
- Claro, S., Paunesku, D., y Dweck, C. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *PNAS*, 113(31), 8664-8668. Doi: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1608207113>.
- Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M., y Mourshed, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company. Recuperado de <https://www.calidadeducativasm.com/wp-content/uploads/2018/04/Factores-Desempe%C3%B1o.pdf>.
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado*, 20(2), 76-97. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/52092>.
- Elige Educar / Centro UC Políticas Públicas (2017). *Encuesta "Voces Docentes II" (2016). Parte I: Todos pueden aprender y yo puedo enseñar a todos*. Recuperado de https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/voces_docentes-II-creencias-y-expectativas-docentes-.pdf.
- Flores, M. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3-4), 141-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113008.pdf>.
- Franco, J., Vélez, F., y López, H. (2018). La motivación docente y su repercusión en la calidad educativa: Estudio de caso. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 151-172. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/16530/144814483032.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1), 123-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 89-107. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>.
- Gelber, D., González, A., Escribano, R., y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/967>.
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González M.P., Guerra P., y Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, XXXVI(144), 173-188. Doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2014.144.46020>.
- Gubbins, V., Tirado, V., y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155), 107-122. Doi: <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2017.155.58109>.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300009.
- Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.66rce19.54>.

- Hernández, C., Pavez, A., González, A., y Tecpan, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. Doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>.
- Inostroza, F. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 223-241. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400012>.
- Joglar, C., Rojas, S., y Manzanilla, M. (2019). Formulación y Uso de las Preguntas en la Clase de Ciencias Naturales a Partir de las Creencias de los Profesores. Un Estudio en la Región Metropolitana de Santiago, Chile. *Información Tecnológica*, 30(5), 341-356. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000500341/>.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>.
- Ministerio de Educación, República de Chile (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Ministerio de Educación, República de Chile (2017). *Minuta Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/Minuta-Ley-SDPD.pdf>.
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>.
- Ley N° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 01 de abril de 2016. Diario Oficial de la República de Chile, N° 41.421. Recuperado de <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2016/04/01/do-20160401.pdf>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Nota País Chile. Doi: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ortega, L., Malmberg, L., y Sammons, P. (2018). Teacher Effects on Chilean Children's Achievement Growth: A Cross-Classified Multiple Membership Accelerated Growth Curve Model. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 473-501. Doi: <https://doi.org/10.3102/0162373718781960>.
- Pascual, J., y Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado*, 22(04), 71-90. Doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>.
- Precht, A. (2018). "Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela": problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 119-132). Ediciones UCM. Recuperado de <https://portal.ucm.cl/content/uploads/2018/04/Reflexiones-y-experiencia-Digital-UCM.pdf>.
- Puga, I., Polanco, D., y Corvalán, D. (2015). Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad. *Calidad de la Educación*, 43, 57-102. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200003>.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200015>.

- Ramírez, R., Meneses, J., y Flórez, M. (2013). Una propuesta metodológica para la conducción de revisiones sistemáticas de la literatura en la investigación biomédica. *CES Movimiento y Salud*, 1(1), 61-73.
- Ramírez, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C., y Duarte, R. (2019). "Ser femenina, ser delicada, ser madre". Representaciones sociales de género del profesorado: un estudio cualitativo. *Páginas de Educación*, 12(2), 124-139. Doi: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1869>.
- Ravela, P. (ed.) (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas. PREAL*. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/fichas-didacticas-para-comprender-las-evaluaciones-educativas>.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>.
- Rojas, M., y Berger, C. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.7764/pel.54.1.2017.8>.
- 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*, XLII(4), 261-279. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Ruiz, M., Moreno, J., y Vera, J. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>.
- Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161. Doi: <https://doi.org/10.29344/07180772.27.801>.
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J., y Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *PSYKHE*, 24(1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>.
- Santelices, M., y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 233-254. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200014>.
- Soto, V. (2008). Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario. *REXE*, 7(14), 25-35. Recuperado de <http://www.rexe.cl/14/pdf/142.pdf>.
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos. *Acción Pedagógica*, 20, 06-18. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/34322>.
- Villalta, M., y Assaél, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 49-68. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049>.