

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 31 Número 56

16 de mayo 2023

ISSN 1068-2341

---

## Desarrollo Profesional Docente: Facilitadores y Barreras a Partir de la Carrera Docente en Chile

*Claudia Carrasco-Aguilar*

*Sebastián Ortiz Mallegas*

Universidad de Playa Ancha  
Chile

Universidad de Granada  
España

*Tabisa Verdejo Valenzuela*

Universidad de Playa Ancha  
Chile

Universidad de Málaga  
España



*Alexandra Soto Flores*

Universidad de Playa Ancha  
Chile

**Citación:** Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>

**Resumen:** En distintos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el desarrollo profesional docente, especialmente la formación inicial y continua ha sido considerado relevante para la mejora educativa. En Chile, el sistema de

desarrollo profesional docente se ha vinculado a la carrera docente, asociando reconocimiento económico con resultados y desempeño del profesorado. Este sistema basado en rendición de cuentas no considera las trayectorias del profesorado como un aprendizaje situado y colectivo. Este estudio se centra en describir y analizar los facilitadores y barreras para el desarrollo profesional docente, en el marco de una carrera docente bajo un modelo de rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*). Se realizó un estudio cualitativo, en el cual se entrevistaron a 30 profesores desde un enfoque narrativo. En el análisis de contenido realizado, se identificaron como facilitadores la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica y poder ser reconocidos a través del incentivo económico. Las barreras identificadas se relacionan con la escasa validación y descontextualización de la evaluación docente, se cuestionan las consecuencias punitivas y la ausencia de un enfoque formativo. Lo anterior muestra la valoración profesional y la necesidad de un cambio en una estructura para el mejoramiento continuo, por sobre las consecuencias salariales.

**Palabras clave:** profesión docente; carrera profesional; aprendizaje profesional; Chile

### **Teacher professional development: Catalysts and barriers in teaching careers in Chile**

**Abstract:** In different countries belonging to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the professional development of teachers, especially initial and continuing training, has been considered relevant for the educational improvement. In Chile, the teacher professional development system is incorporated within the teaching career, associating economic recognition with the outcome and performance of the teachers. This system, based on an accountability model, does not consider teachers' trajectories as situated and collective learning. The objective of this investigation is to describe and analyse catalysts and barriers in the professional development of teachers within in the context of a high stakes' accountability model. A qualitative study was conducted, in which 30 teachers were interviewed from a narrative approach. The content analysis identified catalysts as the possibility to reflect on their own practice and be recognized through economic incentives. The barriers identified related to limited validation and decontextualization of teacher evaluation, and teachers questioned punitive consequences and the lack of a training approach. These results show a need for professional valorization and structural change for continuous improvement outweighs issues of compensation.

**Key words:** teaching profession; career development; apprenticeship; Chile

### **Desenvolvimento profissional dos professores: Facilitadores e barreiras baseadas na carreira docente no Chile**

**Resumo:** Em diferentes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente o treinamento inicial e em serviço, tem sido considerado relevante para a melhoria educacional. No Chile, o sistema de desenvolvimento profissional dos professores tem sido vinculado à carreira docente, associando o reconhecimento econômico aos resultados e desempenho dos professores. Este sistema baseado na responsabilidade não considera as trajetórias dos professores como aprendizagem situada e coletiva. Este estudo se concentra na descrição e análise dos facilitadores e barreiras para o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito de uma carreira docente sob um modelo de responsabilidade de alto risco. Foi realizado um estudo qualitativo, no qual 30 professores foram entrevistados utilizando uma abordagem narrativa. A análise de conteúdo identificou como facilitadores a possibilidade de refletir sobre a própria prática e a possibilidade de ser reconhecido através de incentivos financeiros. As barreiras identificadas estão relacionadas à falta de validação e

descontextualização da avaliação dos professores, questionando as consequências punitivas e a ausência de uma abordagem formativa. Isto mostra a avaliação profissional e a necessidade de uma mudança de estrutura para uma melhoria contínua, acima das consequências salariais.

**Palavras-chave:** profissão docente; desenvolvimento da carreira; aprendizagem profissional; Chile

## Desarrollo Profesional Docente: Facilitadores y Barreras a Partir de la Carrera Docente en Chile

En materia de desarrollo profesional docente, se suele abordar tanto la carrera como la evaluación del desempeño. En América Latina, y a partir del año 2002, se instala la preocupación por la calidad de la enseñanza y por la motivación del profesorado, lo que llevó a la región a establecer sistemas de promociones como parte de la reforma de la carrera docente. Paulatinamente se ha ido avanzando hacia carreras meritocráticas que generan sistemas de reconocimiento económico basadas en los resultados de las evaluaciones de su desempeño (Normand et al., 2018; UNESCO, 2015). Estas iniciativas han sido impulsadas por políticas supranacionales de organismos de articulación y alianza inter-países como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Parcerisa, 2020; Verger et al., 2019).

Actualmente, la mayoría de los países que adhieren a la OCDE exigen diferentes mecanismos de evaluación del desempeño del profesorado, sugiriendo que éstas se encuentren centralizadas y que no dependan exclusivamente de las direcciones de los centros educativos (OCDE, 2015). Con ello, se espera regular el trabajo docente a partir de sistemas de evaluación y cualificación del desempeño, las que suelen combinar aumento salarial con apoyo al profesorado (Akiba et al., 2012; Anderson y Cohen, 2015; Normand et al., 2018). Sin embargo, si bien en algunos países pertenecientes a la OCDE se ha invertido en formación inicial y continua con el fin de fortalecer el desarrollo profesional, en gran parte de Latinoamérica esto ha sido más bien escaso (Carrasco et al., 2020). En este continente ha primado, más bien, la regulación de carreras salariales por sobre la formación continua, la inserción en contextos complejos o la regulación de su estatus profesional (Tello, 2013).

En países como México y Chile se han instaurado mecanismos de evaluación del desempeño docente bajo principios de mercado (Cuevas y Rangel, 2019; Roa-Tampe, 2017), mientras que, en países como Colombia y Perú, se han establecidos estándares de desempeño sin regulaciones de la trayectoria profesional (Tello, 2013). En todos estos países se ha coincidido en el intento político y legal de objetivar el desempeño docente mediante la instalación de sistemas de rendición de cuentas bajo lógicas gerenciales (Anderson y Cohen, 2015).

En Chile, hasta el año 2015, las regulaciones sobre la carrera docente no habían conseguido mejorar las desigualdades ni la precarización laboral del profesorado (UNESCO, 2015). Por ello, se impulsó una reforma que se materializó en la Ley N° 20.903/2016 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, impactando en diferentes áreas de la carrera docente (OCDE, 2017). Esta ley se articula con otros cuerpos legales, regulando temas como la evaluación docente, normas laborales del estatuto de los profesionales de la educación, y los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y superior. Todas ellas han sido parte de diferentes mecanismos de rendición de cuentas (*accountability*), a través de la vigilancia del cumplimiento de estándares de desempeño sobre el profesorado (Etcheberrigaray et al., 2017; Parcerisa, 2020).

La carrera docente chilena constituye un caso en el contexto latinoamericano debido a las débiles negociaciones para su promulgación, el fuerte papel de las redes políticas y el acuerdo final negociado con el gremio (Mizala y Schneider, 2019). Además, Chile ha sido reportado en la literatura

internacional como un modelo educativo mercantilizado y con altos niveles de presiones y rendición de cuentas (Parcerisa, 2020). Este contexto político ha puesto en tensión a las políticas educativas y al profesorado, respecto de las formas de concebir e interactuar con el desarrollo profesional. De este modo, se configuran nuevos regímenes para el quehacer profesional, y se producen nuevas subjetividades docentes. Por ello, analizar el desarrollo profesional permite repensar la labor educativa, lo que se puede dar tanto en concordancia como en oposición a la política (Escudero et al., 2017; Tomelin y Rausch, 2021).

El desarrollo profesional docente tiene una importante dimensión social, exigiendo crecientes procesos de reflexividad, autonomía y trabajo colaborativo, por lo que exige procesos tanto de aprendizaje, como de participación. Si se utiliza la noción de barrera y facilitador desarrollada por la teoría sobre inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2000), es posible pensar que existirían aspectos que operarían como barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación del profesorado en su propio desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, los facilitadores promueven y permiten el aprendizaje y la participación, mientras que aquellos aspectos que los inhiben, se denominan barreras. Este estudio buscó describir y analizar los facilitadores y barreras que el profesorado ha debido enfrentar en su desarrollo profesional en Chile. Para ello, el foco estuvo puesto en la experiencia del propio profesorado en torno a la carrera docente.

Como se verá a continuación, la literatura sobre desarrollo profesional docente se ha desarrollado sobre los procesos de formación continua, pero existe escasa evidencia sobre su relación con la evaluación del desempeño del profesorado, y las carreras profesionales que se construyen sobre la base de la misma. El peso de la evaluación de desempeño en las carreras profesionales del profesorado chileno, permite incorporar un elemento que puede estar tensionando sus trayectorias.

## **Desarrollo Profesional Docente en Contextos de Rendición de Cuentas**

El desarrollo profesional es un proceso complejo y permanente de búsqueda sistemática por mejorar el quehacer y conocimientos del profesorado. La evidencia internacional muestra que el desarrollo profesional se facilita a través de mecanismos colectivos con progresivos niveles de desarrollo de conciencia crítica y transformación de la acción docente (Escudero et al., 2017; Trillo et al., 2017; Tomelin y Rausch, 2021). Sin embargo, es común que éste se confunda con formación continua. Si bien ésta forma parte del primero, el desarrollo profesional se compone de múltiples factores, entre los cuales destaca la situación laboral, el aprendizaje informal y las experiencias acumuladas por el profesorado (Gairín et al., 2020; Sánchez y Huchim, 2015). El desarrollo profesional ocurre a lo largo de toda la vida laboral del docente, y prioriza procesos tanto de aprendizaje, como de participación colectiva, destacando el lugar del contexto social y de la política educativa (Sánchez y Huchim, 2015).

Las políticas educativas basadas en sistemas de rendición de cuentas, sostienen que los centros educativos deben hacerse responsables de la oferta que proveen (Parcerisa, 2020). En Chile, las políticas educativas tienen un modelo de rendición de cuentas por desempeño, que combina la subsidiaridad de la educación desde el Estado con la existencia de evaluaciones estandarizadas para estudiantes y docentes (Falabella, 2020; Falabella y de la Vega, 2016). Ya que estas evaluaciones traen consigo consecuencias de alto costo para quienes son evaluados, la rendición de cuentas chilena puede ser catalogada como de altas consecuencias (*high stakes accountability*). Desde esta perspectiva, estas altas presiones podrían inhibir el aprendizaje continuo del profesorado, tecnificando su labor, y, por lo tanto, presentándose como una barrera para un desarrollo propiamente profesional (Ehren, y Hatch, 2013).

La rendición de cuentas de la política educativa chilena viene acompañada de la estandarización, ocupando un rol central en el control del desarrollo profesional del profesorado (Cavieres-Fernández y Apple, 2016; Fernández et al., 2021). Esto puede llevar a que convivan significados sobre desarrollo profesional de tipo técnico con otros de tendencia más crítica u orientados a la autonomía profesional (Anderson y Cohen, 2015). Diferentes investigaciones sobre profesionalización docente argumentan que, en la era del neoliberalismo, ha operado una nueva forma de profesionalización “desde arriba”, gestionada desde un control externo. Ésta estaría colonizando la subjetividad docente desde un discurso político que valida el resultado y el cumplimiento de métricas externas estandarizadas (Anderson y Cohen, 2015; Normand et al., 2018). ¿Es posible que este control “desde arriba” facilite un desarrollo profesional docente orientado al aprendizaje continuo y la participación del profesorado?

Cuando las políticas educativas de estandarización tienen altas consecuencias sobre el profesorado, conllevan altos costos para quienes no logran alcanzar los estándares. Esto genera desprofesionalización y tecnicización del trabajo docente, impactando en el desmantelamiento y disminución de su estatus laboral (Falabella y de la Vega, 2016; Kim, 2018), y con ello, pueden actuar como barreras para la profesionalización. En Chile, se ha establecido este modelo a través de métricas y estándares de desempeño, por medio de un sistema centralizado de evaluación y desarrollo profesional. El riesgo que corre esta política de desarrollo es el de empujar el rol docente hacia tareas de tipo técnicas, dejándolo relegado a un ejecutor de las políticas educativas, y con ello, despolitizar la labor transformadora de la educación (Etcheberrigaray et. al., 2017; Fernández et al., 2021).

Algunas investigaciones evidencian una amplia gama de respuestas docentes frente a estas políticas, que van desde el miedo hasta la seducción, tensionando lo que se entenderá por desarrollo profesional (Roa-Tape, 2017). Un Estado que evalúa, inspecciona y sanciona al sistema educativo, promueve una relación de dependencia entre el profesorado y la política educativa; lo que genera altos niveles de intensificación laboral como parte del proceso de desprofesionalización (Falabella, 2021). Recientes estudios muestran que estas políticas han sido de compleja implementación, presentando diferentes tensiones y contradicciones en el profesorado (Hutt y Lewis, 2021). Un estudio llevado a cabo en India muestra cómo la burocratización del trabajo docente vinculada con las políticas estandarizadas, aproxima la idea de desarrollo profesional a una nomenclatura eficientista. Desde la perspectiva de este profesorado, la estandarización y rendición de cuentas sería una barrera para el desarrollo profesional (Chandran, 2020). Así, autores como Wilkins et al. (2020) dan cuenta de una cultura de rendición de cuentas con altas consecuencias cada vez más intensificada, que coloca el modelo gerencial en el centro del desarrollo profesional. Investigaciones en Estados Unidos, Australia e Inglaterra han mostrado el impacto de políticas de rendición de cuentas en la desprofesionalización docente, concluyendo que el uso que se le suele dar a las evidencias de las mediciones estandarizadas, tiene un débil impacto en los procesos de planificación y aprendizaje profesional (Mockler y Stacey, 2020).

En todas estas experiencias se aprecia una perspectiva “instrumental y carencial” del desarrollo profesional docente, que concibe al profesorado como sujetos en falta que tienen que ser transformados para cumplir con nuevos desafíos educativos (Fernández et. al., 2021).

## **Rendición de Cuentas y Estandarización: La Carrera Docente en Chile**

El modelo educativo chileno posee un enfoque de rendición de cuentas con altas consecuencias y de estandarización, y el sistema de desarrollo profesional docente es expresión de ello (Carrasco et al., 2020; Jarpa y Castañeda, 2018). Este sistema, llamado también “carrera docente”, se materializa en varios cuerpos legales, destacando especialmente la Ley N° 20.903/2016.

A partir de la ley, se instala el Sistema de Reconocimiento, que es un proceso evaluativo que considera años de experiencia profesional, así como los resultados de dos instrumentos: portafolio y prueba de conocimientos específicos y pedagógicos. En primer lugar, se ofrece un recorrido por cinco tramos, en el que sólo los primeros tres son obligatorios: inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II; con un tramo provisorio denominado “acceso” en el cual se mantiene el profesorado que comienza a hacer clases y que aún no ha sido evaluado. A estos tramos se accede según el nivel de logro obtenido en el “portafolio” y en la prueba de conocimientos, consiguiendo un mayor salario en cada uno de ellos. El portafolio está constituido por tres módulos: en el módulo 1 se pide una planificación de tres clases, y contestar preguntas de reflexión; en el módulo 2 se graba una clase, más una ficha descriptiva de la misma, que es revisada por pares externos al centro educativo; en el módulo 3 el docente debe seleccionar una experiencia de trabajo colaborativo reciente para analizar (Ramírez et. al., 2019). Como parte del sistema de evaluación docente, el profesorado recibe informes de referencia del director y jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del centro en que trabaja. Aunque en la carrera docente también se consideran los años de experiencia, estos sólo constituyen una condición para poder optar a transitar de un tramo a otro.

El Reglamento sobre Evaluación Docente establece que todo el profesorado evaluado debe quedar asociado a un nivel de desempeño específico, lo que da cuenta de los resultados de la evaluación. Si bien estos se condicen con un solo tramo, los niveles de desempeño son diferentes de los resultados de la evaluación docente. Estos niveles de desempeño son: destacado, competente, básico e insatisfactorio. El nivel competente es aquel considerado como el mínimo esperado por la política de desarrollo profesional (Mineduc, 2021). Debido a que el profesorado se debe evaluar periódicamente y el tramo de la carrera docente se actualiza en plazos diferentes, puede ocurrir que no siempre se encuentren en concordancia los niveles de desempeño obtenidos en la última evaluación docente con el tramo actual.

Además de lo anterior, esta carrera impacta sobre la formación inicial y continua, e incorpora asignaciones económicas que se han incrementado y/o creado a partir de esta ley (Roa-Tape, 2017). Pese a que la ley consagra el derecho a la formación gratuita y pertinente para el desarrollo profesional y la mejora continua del profesorado, señala que los profesionales de la educación son los responsables de su avance en el desarrollo profesional, individualizando esta responsabilidad. Asimismo, les otorga autonomía a los directivos educativos para determinar las necesidades de formación, aunque el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es un colaborador en esta tarea. La formación se encuentra mayoritariamente dirigida a quienes llevan menos de cuatro años, o han obtenido evaluaciones deficientes, y no se puede acceder a ésta sin la autorización de la administración del centro educativo.

La carrera docente chilena busca que el profesorado se mantenga en su ejercicio de aula y en el mismo centro educativo (Carrasco y Ortiz, 2020), en tanto quienes pueden asumir otras tareas son sólo quienes alcanzan los últimos tramos de desempeños y acceden a la Red de Maestros de Maestros, convirtiéndose en tutores de otros profesores en su trayectoria laboral. La carrera docente en Chile es de orientación horizontal. El régimen individual de la misma no contempla trayectorias verticales o que tengan distintas funciones como consecuencia de los resultados alcanzados, lo que podría desincentivar al profesorado (Ruffinelli, 2016).

Como señala la OCDE (2017), al revisar la carrera docente se evidencia regulaciones en diferentes niveles que se sostienen en la flexibilidad laboral al asociar las remuneraciones al mérito individual. Por ello, esta carrera no genera mejoras sustanciales en las condiciones o la organización del trabajo docente, pudiendo reproducir una sensación de menoscabo y pauperización del profesorado (Jarpa y Castañeda, 2018), lo que hace pensar que puede contener muchos obstáculos para el desarrollo profesional. Pese a ello, este dispositivo contiene nuevas oportunidades de compensación positiva, lo que debiese estar actuando como un facilitador o motivador en la carrera

docente. Por ejemplo, ésta fue creada bajo una consulta en la que participaron veinte mil docentes en el país, y ha incrementado de forma importante los salarios del profesorado (Cavieres-Fernández y Apple, 2016). Además, ofrece procesos de inducción para el inicio de las trayectorias docentes, buscando recuperar el trabajo colaborativo, mediado y reflexivo de la profesión; y reivindica el derecho a la formación continua gratuita (Ruffinelli, 2016).

Sin embargo, su carácter meritocrático lleva a esta carrera a poner el foco casi exclusivamente en el profesorado, descuidando los escenarios en los que se da su quehacer (Jarpa y Castañeda, 2018). Ejemplo de ello es que los incentivos se dirigen a los profesores más que a los empleadores, y, además, son insuficientes para que el profesorado con altos niveles de cualificación se interese en desempeñarse en contextos vulnerables (Ortúzar et al., 2016). En este sentido, la literatura internacional ha demostrado que la asociación entre estandarización e incentivos no ha conseguido impactar en las formas de concebir la calidad de la enseñanza por parte del profesorado, ya que el prestigio docente, suele estar otorgado más bien por el reconocimiento percibido desde el estudiantado y sus familias, que por las recompensas y responsabilidades (La Londe, 2017; Míntrop y Ordenes, 2017). Asimismo, el énfasis individual de los procesos de evaluación del profesorado en Chile, conducen a generar sentimientos de frustración e incluso impactan en la obtención de bajos resultados, siendo considerados como barreras para una carrera docente más desafiante (Sepúlveda et al., 2019).

Esta política podría limitar el protagonismo y participación docente, ya que no ha sido capaz de resolver la paradoja histórica de un sistema educativo que presenta desafíos profesionales a sus profesoras y profesores, pero en la práctica, los desprofesionaliza (Cavieres-Fernández y Apple, 2016; Ruffinelli, 2016). De esta manera, esta política tensionaría los componentes de facilitación, así como las barreras que ofrece al desarrollo profesional del profesorado. Al reducir casi por completo el desarrollo profesional a los resultados de un proceso de evaluación, esta carrera refuerza la estandarización y medición para controlar al profesorado a propósito de resultados cuantificables (Roa-Tape, 2017). Así, la carrera docente chilena estaría ocultando las dimensiones contextuales del ejercicio profesional del profesorado (Carrasco y Ortiz, 2020).

Transitar por diferentes tramos o encasillamientos, a partir de los resultados de un proceso de evaluación, resulta insuficiente para referirse en propiedad a un sistema de desarrollo profesional. El solo aumento en las remuneraciones ha demostrado no tener un impacto significativo en la calidad educativa (Akiba et al., 2012). En este sentido, algunas herramientas asociadas al proceso de evaluación docente, se viven de manera contradictoria, como ocurre con el instrumento “portafolio”. Por un lado, éste podría facilitar la auto reflexión pedagógica como parte del desarrollo profesional, y promover una pedagogía colaborativa a través de espacios de articulación entre el profesorado (Arbesú y Gutiérrez, 2014; Martínez de la Muela et al., 2019; Ramírez-Casas et al., 2019). Sin embargo, por otro lado, la evidencia nacional muestra que también contiene implícitamente una pedagogía que responsabiliza individualmente al docente, tecnifica la enseñanza, y no ha conseguido situarse como un instrumento de aprendizaje profesional (Lara-Subiabre y Angulo-Brunet, 2020; Ramírez-Casas et al., 2019).

Si bien la OCDE (2017) se refiere de forma positiva al abundante trabajo en estándares docentes que trae consigo esta carrera profesional, critica el hecho de que la misma sea percibida mayoritariamente por el profesorado, como un instrumento de rendición de cuentas, con escasa posibilidad de retroalimentar la práctica pedagógica. En este sentido, esta política arriesga replicar lo ocurrido en países como Estados Unidos con iniciativas similares, las que han demostrado una reducción en la participación del profesorado en su desarrollo profesional (Wieczorek, 2017).

## Metodología

El presente estudio se trató de una investigación cualitativa con entrevistas individuales<sup>1</sup>. Para invitar al profesorado a formar parte de este estudio se realizó un muestreo intencional (Martínez-Salgado, 2012), ya que cada profesor y profesora fue cuidadosamente seleccionado con el fin de resguardar la diversidad en el muestreo. Así, se seleccionaron docentes que se encontraban en los tres tramos obligatorios y en los tramos opcionales, diferente sexo y diferente antigüedad en el sistema escolar. Además, se seleccionaron docentes del norte, centro y sur del país; y de centros educativos urbanos y rurales. Con esto, se buscó cumplir el principio de representación socioestructural del muestreo cualitativo, en el cual, cada persona elegida representa un nivel diferenciado en la estructura social del objeto de investigación, es decir, diversas posiciones sociales (Mejía, 2000); aunque el universo de este estudio se concentró en el sector de educación pública, con el fin de asegurar el acceso y permanencia en la carrera docente en el grupo seleccionado. El profesorado del sector privado y particular subvencionado, no está obligado a ingresar a la carrera docente. Así, se entrevistó a 33 profesoras y profesores de aula. Si bien este grupo es representativo en el nivel de las relaciones socioestructurales, el número de entrevistas realizadas obedece al criterio de saturación. En la investigación cualitativa, el punto de saturación puede llegar a ser inalcanzable, por lo que se siguieron las recomendaciones de Martínez-Salgado (2012), quien sugiere que éstas se terminen de realizar cuando, además de encontrar relatos cada vez más similares a los anteriores, aparezcan hallazgos novedosos sobre el fenómeno de estudio. El grupo de estudio estuvo compuesto por 17 mujeres y 16 hombres, 22 docentes de la zona centro del país, 9 de la zona sur y 2 de la zona norte. Sólo 4 se desempeñaban en un entorno rural. La Tabla 1 resume sus principales características.

Las entrevistas se realizaron bajo un enfoque narrativo, ya que la literatura internacional muestra la efectividad de investigar sobre las experiencias docentes, en contextos de rendición de cuentas, a través de este enfoque (Adams, 2017; Altan y Farber, 2018). Si bien se produjo información sobre las experiencias docentes desde el ingreso a la universidad hasta el momento actual, el foco de este análisis estuvo puesto en los facilitadores y barreras que han debido atravesar para su desarrollo profesional desde que se inició el sistema de desarrollo profesional docente en el país. Es así como a través de un enfoque histórico biográfico, se profundizó en el periodo laboral y profesional comprendido entre los años 2016 y 2020 indagando temáticas como la experiencia laboral, formación continua, actividades formativas que le gustaría cursar, y aprendizajes en el desarrollo profesional. Al tratarse de un estudio con enfoque biográfico, y no, de una evaluación de la política, las entrevistas fueron profundizando la experiencia que las personas entrevistadas señalaban como relevantes; aunque esto implicara no abordar todos los componentes y módulos del Sistema de Reconocimiento.

El análisis se realizó a través del análisis de contenido (Díaz, 2018), organizando la información en torno a los facilitadores y barreras del desarrollo profesional, asumiendo ambas dimensiones como categorías analíticas. En su interior, se identificaron subcategorías que permitieron responder el objetivo de este estudio, describiendo y analizando los facilitadores y barreras específicas. Los resultados se presentan acompañados de citas textuales de las entrevistas, con el fin de entregar evidencias del análisis.

---

<sup>1</sup> Este estudio se realizó gracias al proyecto Fondecyt de Iniciación “Trayectorias docentes: Análisis en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente” n° 11190339, así como con aportes relevantes de las investigaciones financiadas con la Beca Santander D.E. UPLA 1329/2022, y gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269 y Beca de Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039.

**Tabla 1***Características del grupo de estudio*

Género	Años exp.	Nivel	Materias que imparte	Tramo actual	Nivel de desempeño	Tipo de escuela	Zona del país
F	11	Secundaria	Tecnología	Temprano	Básico	Urbano	Centro
F	7	Primaria y Secundaria	Ciencias	Inicial	Competente	Urbano	Sur
F	13	Primaria y Secundaria	Lenguaje	Experto I	Destacado	Urbano	Centro
M	12	Secundaria	Lenguaje Educación General Básica	Avanzado	Competente	Urbano	Sur
M	8	Primaria	(unidocente)	Temprano	Competente	Rural	Sur
M	13	Secundaria	Lenguaje	Experto I	Competente	Urbano	Sur
M	10	Primaria	Ed. Física	Temprano	Destacado	Urbano	Centro
M	7	Secundaria	Historia	Inicial	Competente	Urbano	Centro
F	20	Secundaria	Lenguaje	Temprano	Competente	Urbano	Centro
M	7	Secundaria	Lenguaje	Temprano	Competente	Urbano	Centro
F	11	Primaria y Secundaria	Inglés	Temprano	Básico	Urbano	Centro
M	7	Secundaria	Música	Inicial	Competente	Urbano	Centro
F	9	Primaria	Lenguaje	Avanzado	Destacado	Urbano	Centro
F	36	Secundaria	Lenguaje	Avanzado	Competente	Urbano	Centro
F	14	Secundaria	Ciencias	Avanzado	Competente	Urbano	Centro
F	17	Secundaria	Lenguaje	Temprano	Competente	Urbano	Centro
M	15	Secundaria	Historia	Experto I	Destacado	Urbano	Sur
F	7	Secundaria	Ciencias	Inicial	Competente	Urbano	Centro
M	16	Primaria	Matemática	Temprano	Competente	Urbano	Sur
F	16	Primaria	Tecnología	Avanzado	Destacado	Urbano	Centro
M	8	Primaria	Matemática	Avanzado	Destacado	Urbano	Norte
F	23	Primaria	Matemática	Avanzado	Competente	Urbano	Sur
F	19	Primaria	Historia	Avanzado	Destacado	Urbano	Centro
M	3	Primaria	Matemática	Inicial	Competente	Urbano	Centro
F	36	Secundaria	Ciencias	Avanzado	Competente	Urbano	Sur
M	6	Primaria	Ed. Física	Sin tramo	Básico	Rural	Centro
F	8	Primaria	Historia	Avanzado	Competente	Rural	Sur
M	8	Secundaria	Ciencias	Temprano	Competente	Rural	Norte
F	4	Primaria	Matemática	Inicial	Competente	Urbano	Centro
F	3	Primaria y Secundaria	Lenguaje	Temprano	Competente	Urbano	Centro
M	5	Secundaria	Historia	Inicial	Competente	Urbano	Centro
M	9	Secundaria	Ed. Física	Avanzado	Destacado	Urbano	Centro
M	12	Secundaria	Matemática	Experto I	Destacado	Urbano	Centro

Respecto del procedimiento, en primer lugar, se contactaron profesores y profesoras de la zona centro del país con quienes había trabajado previamente el equipo de investigación de este proyecto. Se comenzó a entrevistar a un número reducido de docentes, y a ellos se les fue pidiendo apoyo en la búsqueda de nuevas y nuevos profesores que cumplieran con criterios específicos que aseguraran la diversidad buscada. De este modo, se fue avanzando hasta acceder a docentes que vivían en zonas cada vez más alejadas del centro del país, hasta llegar al norte y sur. Algunas entrevistas fueron realizadas presencialmente, y otras, a través de plataformas virtuales. Este estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de una universidad de la zona centro del país, y en concordancia con ello, en todos los casos se firmaron consentimientos informados con el fin de resguardar la identidad y confidencialidad de la información.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En términos generales, éstos reconocen una tensión o contradicción en torno a los facilitadores y barreras, ya que el profesorado evaluados se siente reconocido y valorado, identificando la utilidad del instrumento de evaluación para definir una ruta formativa según ciertas debilidades identificadas, pero, a la vez, cuestionan al instrumento y lo desacreditan, desvinculándolo de fines formativos.

Los resultados se presentan bajo dos categorías: facilitadores y barreras. Cada categoría contiene interpretaciones deductivas que resumen los principales hallazgos y que describen aquello que compone a cada subcategoría. Las interpretaciones son acompañadas de citas textuales con el fin de otorgar mayor evidencia a la lectura, y ofrecer una aproximación mayormente cualitativa. Se ha optado por no presentar cada categoría con sus subcategorías, con el fin de mostrar resultados de manera más integrada. La Tabla 2 resume los principales hallazgos del estudio.

**Tabla 2**

*Principales hallazgos del análisis*

Categorías	Subcategorías
Facilitadores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oportunidad de procesos reflexivos e introspectivos</li> <li>2. Portafolio como diagnóstico sobre la práctica pedagógica</li> <li>3. Crecimiento profesional colectivo (mediado por pares)</li> <li>4. Proceso desafiante con oportunidades de reconocimiento social y económico</li> </ol>
Barreras	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escasa validación de la evaluación docente</li> <li>2. Consecuencias punitivas de la carrera docente</li> <li>3. Tecnificación del trabajo docente</li> <li>4. Escaso vínculo entre evaluación docente y formación continua</li> </ol>

### Facilitadores

En primer lugar, un facilitador para el desarrollo profesional del profesorado en el contexto de la carrera docente en Chile ha sido la oportunidad de generar procesos reflexivos sobre la propia práctica. Como se señaló previamente, el instrumento “portafolio” de la evaluación docente consiste en todo aquello que no es la evaluación del director y jefe de UTP del colegio. De este modo, tanto el portafolio como la posibilidad de atravesar diferentes encasillamientos de la carrera, son asociados a un avance o evolución positiva de la profesión.

Yo encuentro que ha sido positivo para mí y, especialmente, porque me esforcé mucho por lograr el rango avanzado. Hay muchas personas que dicen que no, que no importa, pero a mí me importa y siempre he tratado de hacer todo el portafolio lo más completo posible. Y pedir ayuda, sugerencias a la jefa de UTP, en el trabajo colaborativo, en todas las etapas, pero al final poner mis respuestas propias. (Profesora de Matemática, primaria, 23 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño competente, colegio urbano, zona sur)

(...) si usted me dice ¿si es que me ha ayudado?, sí. Me ha ayudado a tener ciertas nociones, ciertas cosas técnicas para poder desarrollarlo en mi diario vivir, laboralmente. Me ha ayudado, no puedo decir, diría lo mismo que anteriormente: no me resta, me suma. (Profesor Educación Física, primaria, 10 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño destacado, colegio urbano zona centro)

En concordancia con lo anterior, el portafolio tendría un potencial de diagnóstico sobre la práctica pedagógica, el cual podría retroalimentar el quehacer docente. Así, las opciones de formación continua que elige el profesorado están retroalimentadas por este diagnóstico. De este modo, el portafolio se convierte en un instrumento para tomar decisiones basadas en evidencia, y una oportunidad de formación y aprendizaje continuo

La primera, me la tomé haciendo y no inventando ninguna cuestión. Con un curso extensivo de cómo desarrollar el portafolio. Pero no, yo planifiqué lo que planifico siempre, porque realmente quería hacerme un diagnóstico externo, para poder saber qué estaba bien, y qué me faltaba y cómo andaba, si era fome-aburrido-, o qué se yo. (...) Así que salí Competente de nuevo y obviamente, ya por segunda vez, me salió que mi debilidad estaba en la parte de Evaluación. Entonces, ya me estoy tomando seriamente la posibilidad de tomar algo por ahí, o tomar un taller, o hacer un diplomado, para mejorar esa parte. (Profesor de Música, primaria y secundaria, 7 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

¿Cómo me ayuda? Me ayuda a darme cuenta de que no hay cosas que no manejo, hay cosas que necesitan una especialización mayor, una profundización mayor. (Profesor de Historia, secundaria, 15 años de experiencia, tramo experto 1, nivel de desempeño destacado, colegio urbano zona sur)

Estos procesos de formación no sólo consistirían en cursos de especialización formales. La carrera docente propone el eventual apoyo de un mentor que, en determinadas circunstancias, acompaña el trabajo de ciertos profesores y profesoras. Esto también es percibido y valorado como una oportunidad de formación docente o de crecimiento profesional mediada por pares. Asimismo, la evaluación docente es considerada como una oportunidad para organizar el trabajo pedagógico, teniendo consigo, un componente de tipo colectivo. En este sentido, la preparación del portafolio muchas veces ha implicado un trabajo articulado, organizado y de apoyo, con quienes se encuentran en cargos de gestión, así como con el propio profesorado del centro educativo.

Yo creo que, una de las cosas buenas que me fijé, es que, por ejemplo, si sales mal evaluado, te ponen un mentor o alguien que te apoya. Entonces, yo creo que eso

igual es bueno. A lo mejor, no sé, que exista más gente que apoye el proceso pedagógico en las salas, yo creo que eso sería muy bueno. Y me imagino y espero que eso se vaya a implementar más en los colegios. (Profesora de Ciencias, primaria y secundaria, 7 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona sur)

En la escuela, nosotros, todos cuando nos evaluamos, generalmente siempre son de varios en la escuela, nunca ha habido una sola persona evaluándose en ese año. Entonces, trabajamos juntos en lo que es portafolio, en preparar las clases para las grabaciones, las entrevistas y todo eso. Generalmente trabajamos juntos nosotros, nos apoyamos, nos corregimos. Los que ya fuimos evaluados, “¿cómo nos fue?”. Vamos revisando a ver cómo es esto, no sé qué, y vamos. (Profesora de Historia, primaria, 19 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño destacado, colegio urbano zona centro)

El ciclo compuesto por la evaluación docente, una prueba de conocimientos, más el tránsito entre los diferentes tramos, es considerado como un proceso desafiante por diferentes docentes, quienes evalúan que la carrera docente presenta oportunidades de reconocimiento en diferentes niveles: por un lado, se evalúa de manera positiva el reconocimiento económico vinculado con el eventual aumento salarial si se avanza de un tramo a otro superior, y por otro lado, se evalúa de manera positiva la posibilidad de formar parte de equipos de apoyo institucionales como sería el caso de la conformación de la Red Maestro de Maestros. A esta red de apoyo solo accede el profesorado que obtiene las evaluaciones más exitosas en el sistema. El deseo de formar parte de esta red podría estar conectado con el punto anterior, y dar cuenta de la valoración de un proceso de aprendizaje entre pares.

Y si es gratificar, si hay una gratificación económica, mejor, para mí está bien. Tenemos que ir avanzando, si podemos avanzar a Expertos uno y así vamos, genial. Me parece muy bien. (Profesora de Ciencias, secundaria, 14 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

Con respecto a la carrera docente, yo quiero llegar a Experto 2, que es lo máximo. Y quiero llegar por un tema económico (...) Segundo, porque, bueno, me he dado cuenta que también soy bueno para competir, o sea, me gusta la competencia. Pero no con el otro, me gusta desafiarme. Entonces, si la carrera docente se ha planteado como, entre comillas, como un desafío personal. (Profesor de Educación Física, secundaria, 9 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño destacado, colegio urbano zona centro)

La carrera docente, a mí me gustaría, claramente, quiero seguir escalando. De hecho, como te digo, el próximo año se me viene la posibilidad de, tenemos que dar la prueba, no se me viene la posibilidad. Tenemos que dar la prueba, tenemos que entregar nuestro portafolio, la evaluación docente, más la prueba. ¿Uno, qué es lo busca? Claramente escalar, o sea, tú quieres también seguir en Avanzado, después llegar a un tema de Experto y así. Fuera de lo que significa el tema de la, digamos, de los ingresos, que también es bastante positivo para los profesores. O sea, para mí, en lo particular, me gustaría entrar a la Red de Maestros, que es una opción que se te da

cuando tú eres Avanzado. (Profesor Educación General Básica, 8 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño competente, colegio rural unidocente zona sur)

### Barreras

En primer lugar, una barrera que enfrenta el profesorado para que la carrera docente sea una oportunidad de desarrollo profesional a partir de los principios de aprendizaje y la participación, tiene que ver con la validación de la misma, ya que se trataría de un proceso poco confiable para ellos. Los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación docente y las orientaciones para la evaluación, así como el proceso mismo e idoneidad de los evaluadores, han sido cuestionados por diferentes profesores y profesoras. Desde estos cuestionamientos surgen preguntas en múltiples direcciones, cuya función es la de evidenciar la baja credibilidad que tendrían los instrumentos de evaluación y su proceso de implementación.

¿A quién nos estamos enfrentando? ¿Quién nos está evaluando? Bueno, y después ahí vienen todas las interrogantes de quiénes son las personas que te evalúan: ¿cuáles son las cantidades de experiencias que tiene esa persona que te está evaluando, ¿qué están viendo tu video, ¿qué te está haciendo el portafolio?, ¿qué está trabajando en el portafolio, ¿qué te lo está verificando que te lo está? Y si esto está dentro de un sistema, ¿cómo es el sistema computacional?, ¿cómo es la respuesta? (Profesor Educación Física, primaria, 10 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño destacado, colegio urbano zona centro)

Mi instrumento de evaluación yo lo construí y se lo mostré a mi profesora de Evaluación, que era una, es una profesora que es Doctora en Educación de la (Universidad) Católica y es experta en Evaluación (...) Y en el informe que me mandan: “que el instrumento presentaba errores en el desarrollo en la pregunta cinco”, ponte tú. Y esa pregunta yo la había sacado de un libro, la pregunta y la respuesta. Y estaba bien. Entonces, cuando tú dices “¿quién revisa eso?” (Profesora de Lenguaje, secundaria, 17 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

Entonces, en diciembre del año pasado me hicieron una prueba, la Prueba de la Carrera Docente y todo eso y resulta que, lo que preguntaron, ni siquiera está en los planes y programas. Entonces, encuentro que los que hacen estas cosas, no son especialistas en el área y crean pruebas como al azar. No sé, no entiendo, pero no tenían ningún contexto que yo pudiera enlazar. O sea, habían preguntas que sí, pero habían preguntas que no tenían ningún contexto enlazado a los contenidos de Educación Tecnológica. (Profesora de Tecnología, secundaria, 11 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño básico, colegio urbano zona centro)

Una segunda barrera que debe enfrentar el profesorado para su desarrollo profesional en el marco de esta carrera docente, son las consecuencias punitivas de la evaluación del desempeño, el encasillamiento en tramos, y la estandarización del proceso.

Pero es como demasiado estándar, eso es lo que me percibí: no se acomoda a realidades más complejas. (Profesora de Lenguaje, primaria y secundaria, 3 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

Si bien, como se vio anteriormente, algunos profesores consideran que el portafolio puede ser una oportunidad de auto-reflexión; se critica la ausencia de un enfoque formativo transversal al proceso evaluativo, que les permita desarrollar mejora continua y aprendizaje permanente, así como la descontextualización de la evaluación en relación con la práctica cotidiana. Con esto, se alude a un escenario de presiones y consecuencias punitivas que atentaría contra el desarrollo profesional.

Si todo esto fuera, por ejemplo, la evaluación docente, tuviera carácter formativo, no tuviera carácter punitivo y el enfoque fuera justamente eso, formativo y colaborativo, esto se desarrollaría en forma mucho más fluida, en forma mucho más normal. (Profesora de Ciencias, secundaria, 36 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona sur)

La carrera docente, no encuentro que sea, o sea, tiene muchas falencias como instrumento de evaluación. Partiendo por el hecho de que, la clase es básicamente una puesta en escena que no, no. A ver, no es que no mida la realidad, no muestra la realidad. (Profesora de Ciencias, primaria y secundaria, 7 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona sur)

Más allá que sea Competente o Insatisfactorio, como sea, en realidad son, literalmente, son estereotipos, calificaciones que hacen, o sea, encasillamientos que van haciendo. Más que nada por, por un, o sea, que un ente rector estipula que hay que estar dentro de esa, esas clasificaciones. (Profesor de Historia, primaria y secundaria, 5 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

A partir de lo anterior, una tercera barrera se desprende como consecuencia de la estandarización, ya que llevaría a la tecnificación o descualificación del trabajo docente. Como parte de la tecnificación del trabajo docente, el profesorado señala que el proceso de evaluación docente espera de ellos que cumplan con tareas más bien técnicas, indicando que no cuentan con apoyos específicos para que la evaluación se convierta en un proceso de aprendizaje profesional. En este sentido, la valoración de la mentoría como proceso de apoyo en la carrera docente que es destacada en la categoría anterior, resulta invisible frente a estas críticas.

Claro, como que piden más cosas técnicas, que uno sea como correcto, siento como que robotizan un poco al profesor, ¿ya? Lo enmarcan como: el profesor tiene que ser así, así no más, como una forma un poco rígida, siguiendo algunas reglas. Pero creo que también falta el estilo que tiene el profesor para enseñar. Como dije, también preguntarles a algunos alumnos si aprenden con el profesor, si les sirve lo que le está enseñando. (Profesor de Ciencias, secundaria, 8 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño competente, colegio rural zona norte)

Asimismo, el proceso e instrumentos de la evaluación docente, son interpretados como parte de todo un sistema de tecnificación que tendría escaso impacto en los procesos de desarrollo profesional del profesorado. En este sentido, el aumento salarial asociado a la carrera docente parece ser insuficiente para promover motivación hacia los procesos de mejoramiento continuo.

Entonces, hay un plan de desarrollo docente que debe ejecutarse y que, de repente, son palos de ciego, que se hacen por cumplir. Y hacemos las entrevistas, se hacen un par de visitas al aula, pero no tienen un real impacto, porque no tiene un seguimiento, no tiene un desarrollo. (Profesor de Música, primaria y secundaria, 7 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

Y me toca este año, de nuevo, hacer evaluación docente. Y, la verdad, es que no sé si quiera hacerlo, porque, finalmente, ese aspecto de mi vida no me ha traído créditos, comparado con lo que me ha traído haber sido resiliente en otros aspectos de mi vida. (Profesora de Lenguaje, secundaria, 36 años de experiencia, tramo avanzado, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

Como parte de los procesos de tecnificación del trabajo docente, el profesorado señala que tampoco contaría con las condiciones laborales para preparar la evaluación, denunciando que los tiempos son insuficientes para el proceso. Para el profesorado entrevistado, la evaluación docente dejaría fuera aspectos como los aprendizajes de sus estudiantes y generaría altos niveles de intensificación del trabajo.

Lo que me costó más, fue ver en qué momento, tiempo, realizar esas tareas. Era normal quedar hasta altas horas de la madrugada haciendo la planificación, de amanecida. Entonces, fue bueno. Pero también, los tiempos para desarrollarla, fue lo que más me incomodó. (Profesor de Ciencias, secundaria, 8 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño competente, colegio rural zona norte)

De verdad, yo sufrí todo ese año, todo el año, así como que estaba súper estresada. Porque, al mismo tiempo, tenía que estar dividiendo mi trabajo de planificaciones para el colegio, revisando evaluaciones, viendo temas de apoderados y eran temas bastante graves: cosas de drogas, tráfico. Entonces, así como ver eso y estar preparando también el tema de la evaluación, de verdad yo estuve a punto de cortarme la cabeza. (Profesora de Lenguaje, primaria y secundaria, 3 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

En cuarto lugar, una barrera que enfrenta el profesorado en su desarrollo profesional, se trataría del escaso vínculo entre el proceso de evaluación docente y las oportunidades de formación continua. Si bien en la categoría anterior se advierte cierta relación entre la generación de aprendizajes profesionales y la evaluación docente como parte de la carrera docente, el profesorado cuestiona que el sistema de desarrollo profesional se base casi exclusivamente en los resultados de una evaluación, y denuncia que los procesos formativos formales quedan relegados a segundo plano. De este modo, señalan que los estudios de postgrado no tendrían especial valor, ya sea porque no cuentan con ningún tipo de reconocimiento que impacte de forma positiva en la carrera docente, ya sea porque no es posible apreciar con facilidad los impactos que éstos pudieran tener sobre el proceso evaluativo atravesado. Este cuestionamiento es especialmente interesante si se considera que prácticamente todas las decisiones promocionales de la carrera docente están sometidas a la evaluación del desempeño. De forma implícita, lo que se cuestiona no es el impacto de la formación continua sobre la evaluación docente, sino sobre la trayectoria profesional que se recorre como parte

de la carrera docente. En términos simples, esta crítica parece cuestionar el trasfondo de una carrera docente poco multifactorial, que se basa casi exclusivamente en la evaluación del desempeño.

Con lo anterior, el profesorado estaría viviendo una experiencia cotidiana en la cual, la política de desarrollo profesional docente estaría definiendo el desarrollo profesional como rendición de cuentas en pruebas estandarizadas. La formación y aprendizajes del profesorado no tendrían mayor influencia en los tramos de su encasillamiento, ni mayor impacto en sus salarios. Con esto, el profesorado se cuestiona que exista un interés de la política educativa por potenciar la formación profesional.

La carrera docente debiese potenciar a los profesores que se siguen perfeccionando, ¿ya? Debiese privilegiar, o sea, debiese destacarlos, debiese tener algún puntaje. Por ejemplo, hay profesores que, no sé, digamos, que tienen 2 magíster, 3 magíster, si quieren seguir estudiando van a hacer un doctorado. Pero la carrera docente no privilegia esos docentes, sino la carrera docente netamente es las pruebas de conocimiento y el portafolio. (Profesor de Matemática, secundaria, 12 años de experiencia, tramo experto 1, nivel de desempeño destacado, colegio urbano zona centro)

Yo estaba ocupando cosas del magíster que eran muy nuevas, estaban recién saliendo en ciencia, en educación en ciencia y la secuencia. Y las cosas que yo puse del magíster me las evaluaron mal, entonces yo quedé, así como ¡plop! (Profesora de Ciencias, secundaria, 7 años de experiencia, tramo inicial, nivel de desempeño competente, colegio urbano zona centro)

Mi evaluación yo la doy en Matemática, por lo tanto, yo puedo haber vinculado lo que era el postítulo con el sistema de la carrera docente. Pero no, porque el postítulo a mí me permite refrescar conocimiento que a lo mejor tenía que haber adquirido en la universidad. Los refrescos, los puedo ver, pero no hay, no sí para mí, como vinculación directa entre la carrera docente, perfeccionamiento que uno los tiene que adquirir. (Profesor de Matemática, primaria, 16 años de experiencia, tramo temprano, nivel de desempeño competente, colegio urbano, zona sur)

## **Discusiones**

En primer lugar, es necesario señalar que estas barreras pueden tensionar los significados en torno a los facilitadores, pero no son contradictorias. En muchos casos se trata del mismo profesorado entrevistado que evalúa “dos caras de una moneda” mostrando cómo una misma característica de la carrera docente puede actuar tanto como facilitador, como barrera; pero no se trata de un “cambio de opinión” respecto de lo informado en una categoría u otra. No existe un grupo de docentes que consideren que la evaluación del desempeño trae consigo un instrumento perfecto para determinar su competencia, y que luego, lo desacredita.

Los resultados del estudio muestran que existen tanto facilitadores como obstaculizadores para el desarrollo profesional del profesorado chileno, en el marco de la actual carrera docente. Los facilitadores encontrados se refieren a la posibilidad de generar procesos reflexivos sobre la propia práctica, lo que se ve fortalecido con el instrumento de evaluación denominado “portafolio”, el que, además, ha servido en diferentes casos como diagnóstico para definir la formación continua; lo que evidencia un proceso reflexivo de desarrollo profesional (Arbesú y Gutiérrez, 2014; Martínez de la

Muela et al., 2019; Ramírez-Casas et al., 2019). Asimismo, el profesorado considera que un facilitador para el desarrollo profesional es la posibilidad de verse desafiados y reconocidos, valorando el aumento de salario que trae consigo el sistema de incentivos de la carrera docente. En este sentido, si bien la asociación entre aumento salarial y desarrollo profesional ha mostrado una baja correlación en la literatura internacional (Akiba et al., 2012), este estudio muestra que se trata más bien de la satisfacción que genera el reconocimiento profesional que trae consigo el incremento salarial. Estos facilitadores coinciden con aquellas ventajas advertidas por la OCDE (2017) respecto de la carrera docente chilena, ya que demuestra las ventajas de la instalación de una “cultura de evaluación”.

A pesar de lo anterior, aún existen muchas barreras que debe enfrentar el profesorado para atravesar un desarrollo profesional centrado en sus aprendizajes y con crecientes procesos de participación. Entre estas barreras se señala la escasa validación hacia el proceso evaluativo, cuestionando tanto los instrumentos como su implementación. En este cuestionamiento, se aprecia la desconfianza hacia la política y una escasa credibilidad respecto de sus oportunidades de desarrollo, pese a que se ha reconocido su valor para la valoración profesional y como elementos de diagnóstico que sirven a la formación continua. Asimismo, se cuestionan las consecuencias punitivas, la descontextualización de la evaluación docente, y la ausencia de un enfoque formativo, que terminarían con impactar en la tecnificación e intensificación del trabajo docente. En estos resultados se evidencia el rechazo a procesos de evaluación del desempeño que podrían atentar contra la autonomía docente – como consecuencia de la tecnificación-, cuestionando al sistema educativo por considerar que devalúa el trabajo del profesorado (Jarpa y Castañeda, 2018; Kim, 2018; Roa-Tape, 2017).

En un esfuerzo discursivo por re-valorar la profesionalización, el profesorado rechaza la suficiencia del aumento salarial como parte de una estructura de mejoramiento continuo. Si bien los hallazgos identificados dentro de los facilitadores muestran que los incentivos económicos tendrían una función performativa, y que sí pueden operar como fuente de reconocimiento social; lo que las barreras demuestran es que éstos no posibilitan la mejora de los aprendizajes o de la participación del profesorado. En síntesis, y en oposición a los hallazgos de los estudios liderados por La Londe, (2017) y Mintrop y Ordenes (2017), el incremento salarial sí funcionaría como fuente de reconocimiento, pero no, de desarrollo profesional. Así, una interpretación plausible podría ser que el profesorado estaría denunciando la paradoja de un sistema de desarrollo profesional que “desprofesionaliza” su trabajo, ya que promovería una relación de dependencia con la política educativa, lo que Falabella (2021) ha descrito como parte del proceso de desprofesionalización.

Todas estas barreras han sido reportadas en la literatura nacional e internacional respecto del impacto que las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias tienen sobre el profesorado. Sin embargo, resulta especialmente interesante de atender la última barrera encontrada. Ésta guarda relación con el sentido y función de la formación continua en la carrera docente. Como se ha señalado previamente en este artículo, el desarrollo profesional, las trayectorias y la formación docente son difíciles de separar, ya que ésta suele ser la respuesta más habitual en las políticas que promueven el aprendizaje continuo en el profesorado (Gairín et al., 2020; Sánchez y Huchim, 2015). Por ello, es especialmente crítico que esta carrera parezca hacer caso omiso a los procesos formativos del profesorado a lo largo de sus trayectorias. Más allá de la eventual posibilidad de formar parte de la Red Maestro de Maestros, las actividades formativas formales tendrían escaso impacto en el sistema de incentivos de esta carrera, así como en los procesos de evaluación y encasillamiento que atraviesa el profesorado.

Lo anterior, parece aún más crítico si se revisa en detalle los testimonios de las entrevistas, los que señalan que muchas veces no sólo habría una omisión de estos procesos de formación, sino que, además, parecen estar en direcciones contrarias, dando cuenta de la perspectiva carencial del

desarrollo profesional docente (Fernández et al., 2021). Al no existir mayor reconocimiento o transferencia visible para el profesorado, de sus procesos de aprendizaje formales en su carrera, el desarrollo profesional termina por quedar relegado a la rendición de cuentas. Para estos profesores, no se trata de validar una certificación sin transferencia, pero existe un rechazo a la sobre valoración del cumplimiento de estándares con escaso sentido de transferencia a la práctica cotidiana el resto de los días del año en que no hay evaluación. Si bien los procesos de aprendizaje entre pares aparecen como algo a destacar en la preparación de la evaluación docente, existen escasos apoyos formales intencionados desde la política pública más que para algunos casos muy específicos, y vinculados especialmente, con el grupo de docentes que obtiene bajos resultados en su evaluación (Roa-Tape, 2017). De esta manera, las experiencias de este grupo de docentes muestran que, ni los procesos académicos como cursos, postgrados, y otros, ni los procesos de aprendizaje informal y no formal, parecen ser relevantes en la promoción del desarrollo profesional. Así, la profesionalización queda relegada a los resultados de una prueba, con escaso impacto en las trayectorias profesionales (Gairin et al., 2020).

Estos resultados dejan abiertas interrogantes respecto del papel de las trayectorias académicas y laborales del profesorado, y su vinculación con la carrera docente; así como la visión de líderes educativos, estudiantes y familias, respecto del impacto que esta carrera pudiera estar teniendo sobre la construcción de la profesión docente. También llama la atención que, en la experiencia del profesorado participante, pareciera ser que casi toda la evaluación radica en el portafolio, omitiendo el rol de las pruebas de conocimientos. La carrera está estructurada de manera que los resultados de las evaluaciones se vinculen a la formación continua, lo que no parece ser central en la experiencia del profesorado. Asimismo, la dimensión colaborativa en la evaluación medida en el tercer módulo, tampoco parece ser valorada, pese a tratarse de una respuesta de la política educativa a de una demanda del gremio.

Finalmente, conviene precisar algunas limitaciones. Este estudio analiza facilitadores y barreras del desarrollo profesional, en el supuesto de que la participación en los espacios de desarrollo profesional y evaluación docente es una decisión individual. Sin embargo, se trata de una carrera docente a la cual se encuentra obligado el profesorado, y que ha transitado por momentos complejos de imposición política, con algunas negociaciones esporádicas que más bien se acercan a procesos de pseudo-participación (Mizala y Schneider, 2019; Ruffinelli, 2016). Esto podría hacer previsible algunas barreras, como el rechazo a algunos de sus instrumentos y procedimientos. Asimismo, este estudio no indaga respecto a aspectos cruciales del desarrollo profesional como la identidad docente y la práctica pedagógica, ni se aproxima a la experiencia del profesorado de establecimientos educativos particulares subvencionados o privados. Este estudio, además, deja el análisis de los procesos colectivos del aprendizaje continuo en un segundo lugar. Pese a ello, este estudio contribuye con un campo de investigación que avanza en la asociación de la carrera docente con procesos de aprendizajes y participación, involucrando la óptica y experiencia de profesoras y profesores para el desarrollo profesional.

## Referencias

- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability, *Teaching and Teacher Education*, 67, 161-170, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.007>
- Akiba, M., Chiu, Y.-L., Shimizu, K., & Liang, G. (2012). Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*, 53, 171-181, <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.007>

- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Altan, S., & Farber, J. (2018). Teachers' narratives: A source for exploring the influences of teachers' significant life experiences on their dispositions and teaching practices, *Teaching and Teacher Education*, 74, 238-248, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.012>
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Arbesú, M., y Gutiérrez, E. (2014). El portafolio formativo: Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 105-123. [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/44025/39834](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/44025/39834)
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., y López, V. (2020). Identidad docente y políticas de *accountability*: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Carrasco Aguilar, C., y Ortiz, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: El caso del *accountability* chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17 <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Cavieres-Fernandez, E., y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: Controlando el desarrollo de los profesores en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(1), 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Chandran, M. (2020). Teacher accountability and education restructuring: An exploration of teachers' work identities in an urban school for poor in India. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1855462>
- Cuevas, Y., y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Ehren, M., & Hatch, T. (2013). Responses of schools to accountability systems using multiple measures: The case of New York City elementary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 341-373. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9175-9>
- Escudero, J., Cutanda, M. T., y Trillo, J.F (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(3), 83-102. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790>
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., y Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Falabella, A. (2021). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A., y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fernández, M. B., Fernández, L., Díaz, M., y Jofré, P. (2021). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.9>

- Gairin, J., Muñoz, J. L., Silva, B. P., y Suárez, C. I. (2020). El aprendizaje informal del profesorado y su vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250046. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250046>
- Hutt, M., & Lewis, N. (2021). Ready for reform? Narratives of accountability from teachers and education leaders in Wales. *School Leadership y Management*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1942823>
- Jarpa, C., y Castañeda, D. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230075>
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003>
- La Londe, P. G. (2017). A failed marriage between standardization and incentivism: Divergent perspectives on the aims of performance-based compensation in Shanghai, China. *Education Policy Analysis Archives*, 25(88). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2891>
- Lara-Subiabre, B., y Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contextos de evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 24-44. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.3-art.1083>
- Martínez de la Muela, A., Arteaga, B., y García, M. (2019). El eportfolio, herramienta para el desarrollo profesional docente en educación obligatoria. *Digital Education Review*, 35, 1-17. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.1-17>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/el-muestreo-en-investigacion-cualitativa-principios-basicos-y-algunas-controversias/9129>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2021, s.f). ¿Cómo es el informe de evaluación individual? <https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/aspectos-especificos-evaluados-en-cada-dominio.php>.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165–180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Mintrop, R., y Ordenes, M. (2017). Motivación del trabajo docente en la era de los incentivos extrínsecos: Metas de desempeño y compromisos prosociales al servicio de la equidad. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 25(44), <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2482>
- Mizala, A., & Schneider, B. (2019). Promoting quality education in Chile: The politics of reforming teacher careers, *Journal of Education Policy*, 35(4), 529-555. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1585577>
- Mockler, N., & Stacey, M. (2020). Evidence of teaching practice in an age of accountability: When what can be counted isn't all that counts. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170-188. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1822794>
- Normand, R., Liu, R., Carvalho, L., Oliveira, D., & LeVasseur, L. (2018). *Education policies and the restructuring of the educational profession: Global and comparative perspectives*. Springer.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2015). *Education at a glance 2015. OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2017). *Education in Chile. Reviews of national policies for education*. OCDE.
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C., y Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: Nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la Educación*, (45), 251-287. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200008>

- Parcerisa, L. (2020). To align or not to align: The enactment of accountability and data-use in disadvantaged school contexts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 455-482. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09341-9>
- Parcerisa, L., y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, promulgación y tensiones en el sistema educativo chileno. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 25(89). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola Escudero, E., Sisto, V., y Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: Más allá de la organización y la gestión. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (22), 29-48, <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1447>
- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration y Leadership*, 36(2), <https://doi.org/10.1177/1741143207087773>
- Roa-Tampe, K. (2017). La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: El caso chileno. *Educación y Educadores*, 20(1), 41-61. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.3>
- 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*, 42(4), 261-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Sánchez, C., y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 148-167. <http://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>
- Tello, C. (2013). La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Inter-Ação*, 38(1), 67-87. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.25130>
- Tomelin, B. y Rausch, R. (2021). O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: O Círculo de Cultura como possibilidade. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 16(e2116429), 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v16.16429.057>
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez, B., y Escudero, J. M. (2017). Desarrollo profesional y colaboración docente: Analizando tensiones y fracturas entre teoría y práctica en un contexto español. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 25(117). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Catastro de experiencias relevantes de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. <https://dx.doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Wieczorek, D. (2017). Las percepciones de los directores sobre el desarrollo profesional de las escuelas públicas cambian durante NCLB. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 25(8). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2339>
- Wilkins, C., Gobby, B., & Keddie, A. (2020). The neo-performative teacher: School reform, entrepreneurialism and the pursuit of educational equity. *British Journal of Educational Studies*, 69(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1739621>

## Sobre los Autores

### **Claudia Carrasco-Aguilar**

Universidad de Playa Ancha, Chile; Universidad de Granada, España

[claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

Profesora Titular del Departamento de Mediaciones y Subjetividades en la Universidad de Playa Ancha, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Becaria Postdoctoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Su investigación se orienta hacia la construcción de subjetividades en educación, especialmente en el profesorado, a partir de las políticas públicas y de la convivencia escolar.

### **Sebastián Ortiz Mallegas**

Universidad de Playa Ancha, Chile; Universidad de Granada, España

[sebastian.ortiz@upla.cl](mailto:sebastian.ortiz@upla.cl)

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

Profesor Asociado del Departamento de Mediaciones y Subjetividades en la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Psicología Educativa por la Universidad de Chile. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada, España. Su investigación se orienta hacia los procesos psicosociales en educación, especialmente en torno a los movimientos de profesores y la convivencia escolar.

### **Tabisa Verdejo Valenzuela**

Universidad de Playa Ancha, Chile; Universidad de Málaga, España

[tabisa.verdejo@upla.cl](mailto:tabisa.verdejo@upla.cl)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4736-3015>

Profesora Asistente del Departamento de Mediaciones y Subjetividades en la Universidad de Playa Ancha. Magíster en Psicología Clínica de Adultos por la Universidad de Chile. Estudiante del Doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga, España. Su investigación se orienta hacia los procesos de subjetivación desde un enfoque psicoanalítico y de género.

### **Alexandra Soto Flores**

Universidad de Playa Ancha, Chile

[alexandra.sotoflores@gmail.com](mailto:alexandra.sotoflores@gmail.com)

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7922-627X>

Psicóloga y Licenciada en Psicología por la Universidad de Playa Ancha, Chile. Ayudante de Investigación en el Proyecto Fondecyt de Iniciación n° 11190339 “Trayectorias docentes: Análisis en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente.”

---

# archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 31 Número 56

16 de mayo 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---