
archivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

Volumen 34 Número 47

12 de mayo 2026

ISSN 1068-2341

Rendición de Cuentas de Alto Impacto y Malestar Docente en Chile: Un Estudio de Casos Múltiples en Dos Escuelas Públicas de Zonas Desaventajadas

Cristian Oyarzún Maldonado

Investigador Independiente
Chile

Rodrigo Cornejo Chávez

Universidad de Chile
Chile



Jesús Redondo Rojo

Universidad de Chile
Chile

Citación: Oyarzún, C., Cornejo, R., & Redondo, J. (2025). Rendición de cuentas de alto impacto y malestar docente en Chile: Un estudio de casos múltiples en dos escuelas públicas de zonas desaventajadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(47).

<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9271>

Resumen: En Chile, la relación entre el bienestar docente y las políticas de rendición de cuentas de alto impacto ha sido poco abordada, pese a su extensa aplicación. Este estudio analizó cualitativamente cómo docentes de dos escuelas públicas municipales relacionan la puesta en práctica de la categorización del desempeño y la evaluación para la carrera docente con sus

Página web: <https://epaa.asu.edu>
Facebook: /EPAAAAPE
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 10-04-2025
Revisiones recibidas: 21-12-2025
Aceptado: 22-20-2025

experiencias de bienestar y malestar. Se utilizó un diseño de casos múltiples, mediante entrevistas, revisión documental y análisis temático. El análisis incluyó dos fases. Primero, con base en la teoría de recontextualización de políticas, se reconstruyeron los contextos locales e identificaron las interpretaciones y traducciones predominantes de las políticas en cada escuela. Segundo, se exploró la relación construida por los docentes entre dichas políticas, sus condiciones laborales y sus experiencias de bienestar y malestar. Los resultados muestran que estas políticas inciden en cómo los docentes experimentan ciertas condiciones laborales clave, profundizando su malestar. El malestar general, asociado a las precariedades de la enseñanza en zonas desfavorecidas, se agrava con un malestar específico relacionado con estas políticas. No obstante, esta influencia negativa varía entre las escuelas. Finalmente, los resultados son discutidos en función de sus implicancias teóricas y prácticas para las políticas educativas y el bienestar docente.

Palabras clave: rendición de cuentas de alto impacto; recontextualización de las políticas; condiciones de trabajo; bienestar docente; malestar docente

High-stakes accountability and teachers' discomfort in Chile: A multiple-case study of two public schools in under-resourced areas

Abstract: In Chile, the relationship between teacher well-being and high-stakes accountability policies has received limited scholarly attention, despite their extensive use. This study qualitatively examined how teachers from two municipal public schools interpret the effects of performance categorization and the evaluation system for the teaching career on their experiences of well-being and discomfort. A multiple case study design was employed, combining interviews, document analysis, and thematic analysis. The analysis was conducted in two phases. First, drawing on policy enactment theory, the local contexts were reconstructed, and the prevailing interpretations and translations of the policies within each school were identified. Second, the relationships established by teachers between these policies, their working conditions, and their experiences of well-being and discomfort were explored. The findings indicate that these policies shape how teachers perceive certain key working conditions, deepening their sense of discomfort. General discomfort, associated with the precariousness of teaching in under-resourced areas, is compounded by policy-specific sources of discomfort. However, the intensity and nature of this negative effect vary across the two schools. Finally, the results are discussed in light of their theoretical and practical implications for educational policy and teacher well-being.

Key words: high-stakes accountability; policy enactment; working conditions; teacher well-being; teacher discomfort

Prestação de contas de alto impacto e o mal-estar docente no Chile: Um estudo de casos múltiplos em duas escolas públicas de zonas desfavorecidas

Resumo: No Chile, a relação entre o bem-estar docente e as políticas de prestação de contas de alto impacto tem sido pouco explorada, apesar de sua ampla aplicação. Este estudo analisou qualitativamente como professores de duas escolas públicas municipais relacionam a implementação da categorização de desempenho e da avaliação para a carreira docente com suas experiências de bem-estar e mal-estar. Utilizou-se um desenho de casos múltiplos, por meio de entrevistas, análise documental e análise temática. A análise incluiu duas fases. Primeiramente, com base na teoria da recontextualização das políticas, reconstruíram-se os contextos locais e identificaram-se as interpretações e traduções predominantes das políticas em cada escola. Em seguida, explorou-se a relação construída pelos professores entre essas políticas, suas condições de trabalho e suas experiências de bem-estar e mal-estar. Os resultados mostram que essas políticas incidem sobre a forma como os professores vivenciam determinadas condições de trabalho fundamentais,

aprofundando seu mal-estar. O mal-estar geral, associado às precariedades do ensino em zonas desfavorecidas, é agravado por um mal-estar específico relacionado a essas políticas. Contudo, essa influência negativa varia entre as escolas. Por fim, os resultados são discutidos à luz de suas implicações teóricas e práticas para as políticas educacionais e o bem-estar docente.

Palavras-chave: prestação de contas de alto impacto; recontextualização das políticas; condições de trabalho; bem-estar docente; mal-estar docente

Rendición de Cuentas de Alto Impacto y Malestar Docente en Chile: Un Estudio de Casos Múltiples en Dos Escuelas Públicas de Zonas Desaventajadas

El bienestar y el malestar docente impactan tanto en el desempeño profesional como en la salud del profesorado, influyendo en su compromiso, prácticas pedagógicas e intención de abandonar la profesión, además de aumentar el riesgo de afecciones psicosomáticas (Collie, 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2018, 2021; Viac & Fraser, 2020). El bienestar se refiere a percepciones positivas, estados afectivos satisfactorios y conductas saludables que surgen cuando se comparten propósitos profesionales en un ambiente laboral adecuado (Shirley et al., 2020). Aunque están relacionados, bienestar y malestar constituyen experiencias distintas. El malestar docente implica desgaste emocional o estrés, desmotivación y tensiones persistentes asociadas a un entorno laboral deficiente. Promover el bienestar no solo implica reducir condiciones adversas como la sobrecarga laboral, sino también garantizar condiciones que faciliten el logro de los propósitos educativos, especialmente el desarrollo intelectual y socioemocional del estudiantado (Hargreaves & Shirley, 2022). Desde esta perspectiva, bienestar y malestar dependen directamente de las condiciones en que se ejerce la profesión.

Además de las condiciones materiales, la investigación ha identificado en la docencia condiciones psicosociales particularmente problemáticas: presión y sobrecarga laboral, autonomía, soporte social, relaciones interpersonales con estudiantes, apoderados, colegas y directivos, y la significatividad del trabajo (Sandilos et al., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2018, 2023). Aunque menos estudiadas, también resultan relevantes la percepción de justicia organizacional, la doble presencia y las oportunidades de desarrollo profesional (Viac & Fraser, 2020).

Un tema emergente es la relación entre el bienestar y malestar docente y las políticas de rendición de cuentas (RdC) con consecuencias de alto impacto, entendidas no solo como dispositivos que vinculan evaluaciones estandarizadas con consecuencias trascendentes para escuelas y profesores (Viac & Fraser, 2020), sino también como arreglos institucionales que, mediante indicadores de desempeño y evaluación permanente, orientan y regulan el trabajo docente (Ball, 2003). Al respecto, una reciente revisión de literatura identificó un corpus incipiente de investigaciones, desarrolladas principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y Hong Kong (Oyarzún et al., 2022). Estos estudios evidencian que, cuando estas políticas implican consecuencias materiales, como pagos por mérito o desvinculaciones, el estrés docente se intensifica (von der Embse et al., 2016). Además, su aplicación deteriora condiciones psicosociales clave al amplificar la presión y la sobrecarga (Ryan et al., 2017), reducir la autonomía (Shernoff et al., 2011), fomentar actividades de escasa significatividad pedagógica y social (Perryman & Calvert, 2020) y debilitar el soporte social (Shaw, 2016). Con todo, esta evidencia sugiere que dichas políticas impactan negativamente el bienestar docente, pues fomentan una cultura institucional que deteriora condiciones especialmente relevantes para la docencia.

No obstante, los efectos de las políticas varían sustancialmente según los contextos sociales, económicos, históricos y políticos de cada país (Holloway et al., 2017). Por ello, es fundamental investigar países con modelos extremos de RdC que aún carecen de evidencia sobre el tema. Chile es un caso ejemplar, con cuatro décadas de reformas que combinan políticas de mercado y RdC de alto impacto, las cuales regulan tanto las escuelas como el trabajo docente (Assaél & Cornejo, 2018). En Chile, estas políticas se materializan en dos evaluaciones a gran escala. La primera categoriza el desempeño de las escuelas, principalmente, según sus resultados en el SIMCE¹, asociando la categoría alcanzada con sanciones, como advertencias de clausura (Ley N° 20.529, 2011). La segunda evalúa el desempeño individual del profesorado en el marco de una política de Desarrollo Profesional Docente (Carrera Docente), asignando tramos de experticia que determinan el acceso a incrementos salariales o, incluso, riesgo de despido (Ley N° 20.903, 2016).

Aunque en Chile se ha desarrollado un corpus relevante de investigación sobre las políticas de RdC, gran parte de estos estudios se ha centrado en sus efectos sobre la cultura escolar y en las respuestas subjetivas del profesorado, particularmente en términos de resistencia y reconfiguración del trabajo docente (Assaél et al., 2014; Campos-Martínez & Morales, 2016). Sin embargo, persisten vacíos respecto de su impacto en el bienestar y malestar docente, así como en las condiciones laborales, ya que son escasos los estudios que han buscado comprender explícitamente cómo estas políticas influyen en tales experiencias desde la perspectiva del profesorado. Además, como se señaló, el caso chileno constituye un escenario analíticamente relevante, dada la temprana y sostenida intensidad con que se han aplicado políticas de RdC a escala nacional. Ello permite examinar de forma paradigmática dinámicas que también podrían manifestarse —con sus propias variaciones— en otros sistemas educativos que han incorporado estas políticas en años recientes.

Este artículo busca contribuir a abordar dicha brecha mediante una investigación cuyo objetivo general fue comprender la perspectiva subjetiva de docentes chilenos sobre la relación entre las políticas de RdC y sus experiencias de bienestar y malestar. El estudio se llevó a cabo en dos escuelas públicas municipales de enseñanza básica, ubicadas en zonas desaventajadas, pero con trayectorias divergentes en el sistema de categorización del desempeño: una con advertencias de clausura y otra sin ellas. Además, se entrevistaron docentes de distintos tramos de la Carrera Docente, lo que permitió contrastar sus perspectivas. Para alcanzar el objetivo general, se abordaron los siguientes objetivos específicos: describir el contexto local de cada escuela; analizar las interpretaciones y traducciones predominantes de las dos políticas estudiadas en ambas escuelas; y analizar la relación construida por el profesorado de cada escuela entre estas políticas, sus condiciones laborales y sus experiencias de bienestar y malestar.

De este modo, el análisis se estructuró en dos fases. Primero, a partir de la teoría de recontextualización de políticas (Ball et al., 2012), se reconstruyeron los contextos locales e identificaron las interpretaciones y traducciones predominantes de las políticas en cada escuela. Segundo, se exploró la relación construida por los docentes entre dichas políticas, sus condiciones laborales y sus experiencias de bienestar y malestar. El artículo continúa con una revisión teórica sobre la recontextualización de políticas y los antecedentes locales de las políticas analizadas, seguido por la metodología, los resultados y las conclusiones.

Recontextualización de Políticas

La recontextualización de políticas es una perspectiva teórica e investigativa que analiza cómo las políticas educativas cobran vida en las escuelas, o más específicamente, cómo los actores las interpretan y traducen en su práctica cotidiana. Esta perspectiva sostiene que los actores no

¹ Evaluación estandarizada aplicada de forma anual y censal en Chile para medir los aprendizajes en distintas áreas, como lenguaje, matemáticas y ciencias.

aplican las políticas de manera pasiva o mecánica, sino que las resignifican y transforman activamente en función de sus contextos (Ball et al., 2012).

Las interpretaciones y traducciones son respuestas que los actores producen frente a los imperativos y exhortaciones de las políticas. Para Ball et al. (2012), “la interpretación se trata de estrategia y la traducción de tácticas” (p. 47). Es decir, ambos procesos operan en registros distintos y no necesariamente ocurren de forma coherente y simultánea. Específicamente, las interpretaciones son la “lectura inicial, una comprensión del sentido de la política —¿qué significa este texto para nosotros?, ¿qué debemos hacer?, ¿tenemos que actuar?—” (Ball et al., 2012, p. 43). La traducción, en cambio, implica materializar la política en acciones dentro de la cotidianidad, supone su puesta en práctica mediante decisiones y acciones específicas, como, por ejemplo, la adopción de una metodología de enseñanza (Ball et al., 2012).

Según Braun et al. (2011), “lo que sucede dentro de una escuela en términos de cómo se interpretan y traducen las políticas estará mediado por factores determinados en el contexto institucional” (p. 586). Por su parte, Ball et al. (2012) añaden que:

... el contexto es una fuerza ‘activa’, no solo un telón de fondo contra el cual las escuelas deben operar. El contexto inicia y activa los procesos y elecciones políticas que se construyen y desarrollan continuamente, tanto desde dentro como desde fuera, en relación con los imperativos y expectativas políticas. (p. 24)

Ball et al. (2012) identifican cuatro contextos claves. El contexto situado abarca los aspectos históricos y socioculturales de la escuela, como su ubicación geográfica y las características del estudiantado. La cultura profesional, definida por los valores y prácticas del profesorado, modula las respuestas a las políticas y varía según la experiencia y la jerarquía, pudiendo generar cohesión o conflictos internos. En tanto, el contexto material refiere a los recursos disponibles, como la infraestructura, los materiales pedagógicos o el presupuesto. Finalmente, el contexto externo comprende las expectativas impuestas por las políticas locales y nacionales, como, por ejemplo, la posición en el sistema de categorización del desempeño.

La recontextualización de políticas es especialmente pertinente para estudiar políticas que emplean imperativos y exhortaciones, es decir, que estructuran el campo educativo con mensajes persuasivos y mecanismos de control, delimitando los propósitos y los criterios de lo que es una buena docencia (Ball et al., 2011). Es el caso de las políticas de RdC de alto impacto, cuyos efectos pueden comprenderse con el concepto de performatividad, definido como “una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y demostraciones como medio de incentivo, control, desgaste y cambio —basado en recompensas y sanciones (tanto materiales como simbólicas)—” (Ball, 2003, p. 216). En otras palabras, la performatividad opera mediante sistemas de monitoreo y datos sobre el desempeño, regulando actitudes y comportamientos según las metas de las políticas. Así, los resultados constituyen demostraciones del cumplimiento de esas metas, mientras que la evaluación constante, junto con recompensas y sanciones, sirven como mecanismos de control.

Sin embargo, en regímenes performativos las respuestas no son uniformes. Contrariamente, la especificidad de los contextos locales y la reflexividad de los procesos de interpretación y traducción producen versiones únicas de las políticas en cada escuela. De esto se desprende que las tecnologías performativas generan múltiples respuestas, como: resistencia, alineamiento, subordinación o simulación (Ball & Olmedo, 2018; Holloway & Brass, 2018).

La producción de respuestas frente a tecnologías performativas transforma las subjetividades de los actores (Ball & Olmedo, 2018). Así, cuando “los profesores se involucran con la política y aplican su creatividad en la recontextualización, también son influenciados por ella”, es decir,

“ciertamente cambian la política, pero ese trabajo también los cambia a ellos” (Ball et al., 2012, p. 48). Específicamente, respecto de las transformaciones subjetivas que derivan en alineamiento, Perryman et al. (2017) enfatizan el carácter dual de las traducciones: cuando los profesores logran eficacia ante las metas de las políticas, también pueden intensificar su compromiso con ellas y trabajar genuinamente en sus capacidades para asegurar la eficacia de sus respuestas. Por ello, algunos profesores no solo se sienten disciplinados por las políticas, sino que también adoptan un autodisciplinamiento y creen firmemente en la validez de su propia práctica, sin intentar fabricar resultados que simulen un buen desempeño (Holloway & Brass, 2018; Perryman et al., 2017).

Categorización del Desempeño y SIMCE

El sistema escolar chileno es un cuasimercado regulado por mecanismos de RdC de alto impacto. Su origen data de la década de 1980, durante la dictadura civil-militar, cuando se impusieron reformas neoliberales en diversos sectores sociales, incluida la educación (Assaél & Cornejo, 2018). Este cambio suprimió la tradición del Estado como proveedor educativo y dio paso a políticas de mercado, como la libre elección de escuela, el subsidio a la demanda, la incorporación de sostenedores privados con escasa regulación y el traspaso de las escuelas públicas a las municipalidades, promoviendo la competencia entre proveedores públicos y privados (Bellei & Muñoz, 2023). Desde 1990, en democracia, este modelo fue reafirmado, consolidándose tres tipos de proveedores: municipales, financiados con subvención estatal; particulares subvencionados, de propiedad privada, pero con financiamiento mixto (subvención estatal y aranceles); y privados, cuyos ingresos provienen solo del cobro de aranceles. Este modelo provocó una alta segregación socioeducativa, concentrando a las clases bajas en escuelas municipales, a las clases medias en particulares subvencionados y a las clases altas en privadas (Redondo, 2015; Valenzuela et al., 2014).

En el siglo XXI, nuevas reformas buscaron regular los negativos efectos del mercado mediante políticas de RdC. Estas reformas surgieron en respuesta a protestas realizadas por estudiantes secundarios en 2006, quienes demandaban mayor equidad y calidad educativa (Inzunza et al., 2019). Así, se promulgaron dos leyes claves: la Subvención Escolar Preferencial (SEP) de 2008 y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de 2011. La ley SEP fue la primera en vincular financiamiento, sanciones y desempeño académico, exigiendo a las escuelas cumplir metas de rendimiento en las pruebas SIMCE para mantener la subvención (Bellei & Muñoz, 2023). La ley SAC perfeccionó este modelo, creando una categorización del desempeño basada mayormente en los resultados del SIMCE, con cuatro categorías (insuficiente, medio-bajo, medio y alto), incluyendo la disposición de clausurar escuelas que permanecen en la categoría insuficiente durante cuatro años (Ley 20.529, 2011).

Entre 2014 y 2018, se promulgó una última reforma que contenía la ley de Inclusión y la Nueva Educación Pública². Esta “reforma mantiene las reglas básicas de funcionamiento del mercado educativo (vouchers y libre elección de escuela tanto para la educación pública como privada), pero elimina o reduce algunas de sus características más extremas”; además, “mantiene la RdC basada en pruebas estandarizadas con consecuencias de alto impacto para todo el sistema, sin distinción entre escuelas públicas o privadas” (Bellei & Muñoz, 2023, p. 11).

Específicamente, sobre la categorización del desempeño instituida por el SAC, en 2021, la categorización y sus sanciones fueron suspendidas por la pandemia de COVID-19, aunque los resultados del SIMCE continúan publicándose anualmente, permitiendo comparar el rendimiento de

² Política que transforma la gobernanza de la educación pública en Chile, reemplazando el sistema municipal instaurado en dictadura por un modelo estatal descentralizado, al que se transfieren progresivamente los establecimientos. Las escuelas municipales participantes en este estudio han sido transferidas durante 2025.

cada escuela en relación con otras de similar nivel socioeconómico. Sin embargo, esta suspensión es de carácter temporal, pudiéndose reestablecer si las autoridades así lo determinan.

La evidencia sugiere que las escuelas en Chile interpretan y traducen la política de categorización de manera diversa, pues sus respuestas están mediadas por las características del contexto local y el grado de presión percibida para mejorar el rendimiento (Falabella, 2019; Verger et al., 2021). En esta línea, Verger et al. (2021) reportan una tipología que incluye distintos posicionamientos. Por ejemplo, identifican el alineamiento inducido, caracterizado por una alta presión y alineamiento con la política, típico de escuelas particulares subvencionadas que atienden a sectores medios y mantienen altas expectativas de rendimiento. También describen la dilución, con una baja presión y un enfoque en que el rendimiento en SIMCE no es prioritario. En estos casos, el ethos escolar se aleja de la política, pues la categoría alcanzada no representa un gran riesgo. En contraste, identifican la fabricación de resultados, una respuesta adoptada por escuelas con alta presión y una postura adversa a la política, común en escuelas municipales de crónico bajo rendimiento, que intentan mejorar su categoría mediante prácticas instrumentales.

Esto último coincide con estudios sobre escuelas de bajo desempeño en zonas desaventajadas, donde el profesorado ve afectada su autoestima profesional, experimenta frustración ante el estancamiento académico y responde a la política con prácticas instrumentales (e.g., entrenamiento para la prueba), a fin de evitar las consecuencias materiales y reputacionales de la categorización (Acuña et al., 2014; Assaél et al., 2014; Falabella, 2019). También, se ha reportado que, ante resultados deficientes, las comunidades tienden a atribuir su bajo desempeño al contexto; en cambio, cuando obtienen buenos resultados, los atribuyen al esfuerzo colectivo de la comunidad (Contreras et al., 2024).

Finalmente, Levatino et al. (2023) reportaron que las consecuencias simbólicas y materiales son predictores igualmente significativos de comportamientos corruptos (e.g., entrenamiento para la prueba). En particular, sobre la influencia de las consecuencias simbólicas del SIMCE, señalan que “el juicio y cuestionamiento que proviene de colegas y superiores es un asunto de particular preocupación, ya que los profesores conciben los resultados de estas pruebas como un insumo que puede alterar su estatus en la comunidad profesional” (Levatino et al., 2023, p. 21).

Evaluación para Carrera Docente

Una trayectoria similar puede trazarse sobre el uso de RdC con consecuencias en la política docente de Chile. Puntualmente, en dictadura, la docencia se deterioró gravemente debido a recortes salariales, precarización laboral, pérdida del estatus de funcionario público y desregulación de la formación docente (Ávalos & Assaél, 2006). En democracia, se intentó restituir los derechos y condiciones expropiadas. La reforma más relevante de este periodo fue el Estatuto Docente de 1991, una ley que reconoció el carácter profesional de la docencia y fijó una renta básica mínima (Ávalos & Assaél, 2006).

A comienzos del siglo XXI, surgieron demandas políticas y sociales que responsabilizaban al profesorado por los bajos resultados educativos y exigían evaluar su desempeño anualmente con posibilidad de despido. En este contexto, se desarrolló un debate entre el gremio docente, el Ministerio de Educación y los administradores municipales, que concluyó con la promulgación de la Evaluación Docente en 2003 (Ávalos & Assaél, 2006). Vigente entre 2003 y 2022, esta evaluación estandarizada tenía fines formativos y consecuencias de alto impacto, como pago por mérito y despido por bajo desempeño reiterado, siendo obligatoria para profesores municipales (Taut & Sun, 2014). Incluía cuatro instrumentos —autoevaluación, informe de terceros, entrevista con un par evaluador y portafolio— que medían el ajuste al Marco para la Buena Enseñanza (MBE), un instructivo que define estándares sobre prácticas correctas en el ejercicio de la docencia, cuyos resultados clasificaban el desempeño en cuatro categorías con distintas consecuencias (Taut & Sun,

2014). Esta evaluación introdujo la RdC de alto impacto como mecanismo regulador del trabajo docente en Chile (Ávalos, 2018).

Si bien la Evaluación Docente pretendía fortalecer la profesión, resultó insuficiente frente a las múltiples deficiencias que afectaban al profesorado. Por ello, en 2016 se promulgó la ley de Carrera Docente, un marco legal que estableció regulaciones para la formación docente, el incremento del tiempo no lectivo y un sistema de reconocimiento y promoción profesional. La evaluación analizada en esta investigación forma parte de este sistema de reconocimiento y promoción, y consta de tres componentes: el proceso de evaluación, los tramos de progresión en la Carrera, y el sistema de asignaciones y remuneraciones (Ley N° 20.903, 2016).

Específicamente, el proceso de evaluación emplea dos instrumentos estandarizados: un portafolio, derivado de la antigua Evaluación Docente, y una prueba que mide conocimientos disciplinares. Los resultados de estos instrumentos se ponderan junto con la experiencia laboral y determinan el avance en los tramos, implicando incrementos salariales y posibilidad de despido para quienes no avancen en dos evaluaciones consecutivas. Los tramos son: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II (Ley N° 20.903, 2016). Tanto el gremio docente como algunos investigadores consideran que esta política consolidó un modelo de RdC, que reproduce una visión estrecha del trabajo docente, vincula la noción de remuneración justa con la acreditación del desempeño individual e intensifica el agobio laboral con procesos de evaluación externa (Sisto et al., 2022).

La evidencia indica que la antigua Evaluación Docente careció de legitimidad entre los profesores, quienes la percibían como un mecanismo de vigilancia y control, lo que dio lugar a múltiples formas de resistencia y respuestas instrumentales (Fardella, 2013; Tornero & Taut, 2010). Por ejemplo, Taut y Sun (2014) reportaron el potencial de corrupción de algunos instrumentos, como la compra de portafolios. Esta falta de legitimidad, junto con la percepción de vigilancia y las respuestas instrumentales, se ha trasladado a la actual evaluación para Carrera Docente, manteniéndose una opinión desfavorable entre los profesores acerca de los instrumentos evaluativos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2023). Además, su coexistencia con la antigua Evaluación Docente hasta 2021 intensificó la sobrecarga, agravada por la falta de mecanismos formativos y apoyos efectivos dentro del proceso evaluativo (Carrasco-Aguilar et al., 2023; PNUD, 2023).

Metodología

La investigación empleó un diseño de estudio de casos múltiples (Miles et al., 2014), realizando un análisis intensivo en dos escuelas municipales (Escuela 1 y Escuela 2) de enseñanza básica con características similares y diferencias. Ambas compartían el mismo sostenedor, contaban con una dotación docente semejante, estaban ubicadas en zonas desaventajadas y sus profesores se distribuían en diversos tramos de la Carrera Docente. Empero, diferían en su trayectoria en las categorías de desempeño: una estuvo clasificada como insuficiente durante más de tres años consecutivos, enfrentó advertencias de clausura y logró superarlas; la otra, ubicada en la categoría medio-bajo, no recibió tales advertencias. Este criterio de selección responde a evidencia que indica que la presión percibida varía según la categoría de desempeño (Verger et al., 2021). La Tabla 1 resume las características de ambas escuelas.

Tabla 1*Características de las Escuelas*

Escuelas	Sostenedor	Dotación docente	Categoría de desempeño	Advertencia de clausura	IVE ³
Escuela 1	Municipal	24	Insuficiente (2016-2019) Medio-bajo (2020-2021)	Sí	91%
Escuela 2	Municipal	21	Medio-bajo (2016-2021)	No	93%

Fuente: Elaboración propia.

Para garantizar la diversidad en los tramos de Carrera Docente, se aplicó un muestreo dentro del caso, bajo el criterio de máxima variabilidad (Miles et al., 2014). Esto permitió incluir profesores de distintos tramos en cada escuela. La Tabla 2 detalla las características de los profesores participantes.

Tabla 2*Características de los Profesores*

Escuela 1: Seudónimo / Posición / Años de Servicio / Tramo Carrera	Escuela 2: Seudónimo / Posición / Años de Servicio / Tramo Carrera
Ana / directora / 10 años / Sin encasillamiento ⁴	Cecilia / directora / 10 años / Sin encasillamiento
Alejandra / profesora de aula / 3 años / Profesional Inicial	Macarena / profesora de aula / 13 años / Profesional Avanzado
Constanza / profesora de aula / 13 años / Profesional Temprano	Alexandra / integrante ED / 12 años / Experto 1
Nereida / educadora de párvulos / 40 años / Experto II	Josefina / integrante ED / 15 años / Sin encasillamiento
Patricia / integrante equipo directivo (ED) / 12 años / Experto I	Héctor / profesor de aula / 14 años / Experto 1
Lourdes / profesora de aula / 12 años / Sin encasillamiento	Ofelia / profesora de aula / 39 años / Sin encasillamiento
Angela / profesora de aula / 8 años / Profesional Avanzado	Pamela / educadora de párvulos / 22 años / Profesional Temprano
Fernanda / profesora de aula / 9 años / Profesional Temprano	Leonor / profesora de aula / 24 años / Profesional Avanzado

³ Índice de Vulnerabilidad Escolar, indicador utilizado en Chile para estimar el porcentaje de estudiantes vulnerables en cada escuela.

⁴ Las profesoras 'sin encasillamiento' no participaron en la Carrera Docente por pertenecer al ED o por estar en la etapa final de su carrera cuando esta entró en vigencia. Empero, algunas realizaron la antigua Evaluación Docente.

Escuela 1: Seudónimo / Posición / Años de Servicio / Tramo Carrera	Escuela 2: Seudónimo / Posición / Años de Servicio / Tramo Carrera
Liliana / profesora de aula / 11 años / Profesional Temprano	Javiera / profesora de aula / 3 años / Profesional Inicial
Susana / integrante ED / 12 años / Experto I	
Pedro / profesor de aula / 7 años / Profesional Avanzado	

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas de producción de datos incluyeron análisis documental y entrevistas. Para comprender los *contextos locales*, se revisaron proyectos educativos institucionales, datos de matrícula, reportes SIMCE e informes de supervisión. Las entrevistas, realizadas en 2023 y con una duración de entre 70 y 100 minutos, se estructuraron en dos momentos: una *entrevista semiestructurada* —que permitió indagar en características del estudiantado, metas institucionales y otros aspectos— y, luego, una *entrevista con artefactos*.

Se optó por *entrevistas con artefactos* porque los objetos no son meramente funcionales: transportan discursos de política que estructuran la experiencia docente y configuran las condiciones de trabajo (Ball et al., 2012; Uitto et al., 2023). Su inclusión promovió una reflexividad situada, facilitando relatos subjetivos más ricos y anclados en lo cotidiano (Reavey & Brown, 2021). En concreto, se utilizaron tres imágenes representativas de las políticas: un reporte oficial sobre la categorización del desempeño, un informe referencial de Evaluación Docente y la tabla con los tramos de la Carrera Docente. Estos artefactos se presentaron de forma secuencial, promoviendo una reflexión diferenciada sobre cada política. Esta estrategia, junto con el uso combinado de fuentes, constituyó una forma de *triangulación metodológica* (Miles et al., 2014).

El número de entrevistas se definió según el criterio de *poder de la información* (Braun & Clarke, 2022), valorando la suficiencia de los datos para los objetivos del estudio. Para el análisis, se empleó *análisis temático reflexivo* (Braun & Clarke, 2022). El estudio de los contextos locales, interpretaciones y traducciones de las políticas se realizó de forma deductiva, mientras que el análisis de las experiencias de bienestar y malestar se desarrolló inductivamente, centrado en el significado manifiesto de los relatos.

El trabajo de campo fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad de afiliación. Se aplicó un protocolo ético que incluyó cartas de autorización, consentimientos informados y uso de seudónimos.

Resultados

El reporte de cada escuela se presenta individualmente con la siguiente estructura: contexto local, interpretaciones y traducciones; relación entre categorización del desempeño y malestar; relación entre la evaluación para Carrera Docente y malestar. En adelante, se emplea malestar, pues fue la experiencia predominante asociada con las políticas.

Escuela 1

La Tabla 3 resume las cuatro dimensiones del contexto local, así como las interpretaciones y traducciones acerca de las políticas estudiadas en la Escuela 1.

Tabla 3

Contexto Local, Interpretaciones y Traducciones Escuela 1

Contexto Local	Interpretaciones y Traducciones
<p>Contexto Situado: La escuela está ubicada en un área urbana de pobreza extrema, colindante con zonas rurales y rodeada de industrias y terrenos agrícolas. Atiende a estudiantes del área, caracterizados por carencias económicas, sociales, culturales y emocionales. En 2023, atendió a 380 estudiantes, de los cuales 115 estaban inscritos en el Programa de Integración Escolar (PIE)⁵.</p> <p>Cultura Profesional: La escuela se distingue por un fuerte compromiso con la mejora en los estándares oficiales de aprendizaje, una estructura técnico-pedagógica jerarquizada y un enfoque centrado en el cumplimiento de metas. Un rol clave en este proceso lo desempeña la directora, quien lidera la institución desde 2014, cuenta con el respaldo de la comunidad y ha promovido esta estructura de trabajo.</p> <p>Contexto Material: Presenta condiciones materiales deterioradas y una dotación limitada, producto de la crisis financiera del sostenedor, quien, en bancarrota, ha abandonado sus responsabilidades. Esto ha generado déficits en materiales pedagógicos e incumplimientos salariales que llevaron a una paralización de asistentes de la educación entre mayo y agosto de 2023.</p> <p>Contexto Externo: A nivel de políticas locales, el abandono del sostenedor se refleja en la falta de apoyo para la gestión. A nivel nacional, tras tres años consecutivos en la categoría insuficiente —período en que recibió advertencias de clausura y cuatro inspecciones ministeriales—, en 2020 ascendió a la categoría medio-bajo. Este logro fue atribuido al trabajo colectivo, fortaleciendo las prácticas de gestión de la</p>	<p>Categorización del desempeño y SIMCE: Se identificó tres interpretaciones sobre esta política. Primero, es interpretada como una amenaza para la supervivencia de la escuela. La posibilidad de cierre generó incertidumbre y miedo entre los profesores, frente al riesgo concreto para la continuidad de la escuela. Segundo, los docentes interpretan la política como un criterio normativo que fija las ‘reglas del juego’ a las cuales deben ajustarse, exigiendo organizar el trabajo pedagógico en función de lo establecido por la política. Finalmente, también se interpreta como un indicador confiable de los niveles de aprendizaje, cuyos resultados son un insumo que orienta la labor docente. Al respecto, Lourdes señaló: “yo pienso que la escuela necesita subir sus resultados porque lograr cosas también hace que tú sientas satisfacción. Si los niños se dan cuenta que les fue bien en una prueba a nivel nacional, ellos también van a decir: ‘estamos bien, vamos subiendo, hemos ido aprendiendo’”.</p> <p>En cuanto a las traducciones, se identificó una variedad de acciones instaladas en la escuela desde la advertencia de clausura, las cuales siguen vigentes. Algunas de estas acciones buscan mejorar los resultados en el corto plazo, como los planes de apoyo especial para cursos que rinden SIMCE, las sesiones de <i>entrenamiento para la prueba</i> y las arengas al estudiantado. Otras traducciones reflejan el <i>modus operandi</i> de la escuela, predominantemente, son respuestas producidas en el periodo de advertencia de clausura, entre ellas: la ampliación del ED, incorporando a profesoras Experto en funciones de monitoreo de planificaciones y evaluaciones; la instalación de una metodología, centrada en el desarrollo de habilidades de lectoescritura (Modelo Equilibrado); sesiones grupales para analizar los resultados SIMCE y las orientaciones</p>

⁵ Política educativa que entrega apoyos y recursos para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas que reciben subvención.

Contexto Local	Interpretaciones y Traducciones
<p>escuela. Empero, los informes SIMCE de 2023 indican que sus resultados siguen siendo significativamente inferiores a los de escuelas con similar nivel socioeconómico.</p>	<p>ministeriales; y sesiones de trabajo colaborativo entre profesores que enseñan en cursos paralelos, para resolver dificultades de aprendizaje. En conjunto, las interpretaciones y traducciones identificadas reflejan alineamiento y promoción de los valores de esta política.</p> <p>Evaluación para Carrera Docente: Sobre esta política, emergen tres interpretaciones. Primero, todos los entrevistados ven, con resignación, que esta política es una instancia para alcanzar un salario justo. Segundo, entre quienes accedieron al tramo Experto, esta política es considerada como la representación de una buena docencia. Patricia señaló: “Como profesores debíamos tener aprendido al revés y al derecho el MBE, porque todo lo que se hace en la evaluación es la clase en sí. Entonces, los aprendizajes de los estudiantes serían quizás mucho mejores si nosotros nos avocáramos a eso que nos pide la evaluación”. Tercero, contrastantemente, quienes están en los tramos iniciales o no han participado de la evaluación manifiestan una interpretación desfavorable, que concibe a esta política como una representación artificial de su labor, enfatizando el potencial de corrupción de los instrumentos evaluativos. Las traducciones abarcan acciones instrumentales dirigidas a lograr eficacia en la evaluación, destacando la contratación de asesoramientos para la elaboración de los instrumentos. A un nivel institucional, también se realizan traducciones de los tramos, ubicando a las profesoras Experto en roles de supervisión del profesorado de aula. Resumiendo, las interpretaciones y traducciones sobre la evaluación de Carrera Docente reflejan alineamiento entre quienes acceden al tramo Experto y resistencia pasiva entre quienes están en tramos menores o no han participado de esta.</p>

Fuente: Elaboración Propia.

Miedo Colectivo, Presión y Angustia ante la Exigencia de Mejorar el Desempeño

La advertencia de clausura es recordada como un período de alto riesgo e incertidumbre que el profesorado describe como una experiencia de malestar, caracterizada por un miedo colectivo, una intensa presión y la angustia de mejorar el desempeño en el corto plazo. Al respecto, Liliana señaló que este periodo representó “una amenaza y miedo”. Otras profesoras lo describieron como un momento conmocionante y terrible:

... de acuerdo a los resultados SIMCE entramos a la categoría de insuficiente, y nosotros estuvimos en insuficiente durante tres años y al cuarto año cerraban la escuela, se supone ¡Fue terrible! porque se trata de una escuela de 100 años, y una con 40 años acá, y ¿qué hacemos? (Nereida)

La presión y el miedo colectivo se sustentaban en la posibilidad de clausura. No obstante, los profesores señalaron que estas emociones también surgieron al sentirse responsables de salvar a la escuela. Al respecto, la directora indicó que la advertencia de clausura “le sirvió al profesor para darse cuenta de que su trabajo impactaba en cerrar una escuela”. Por ende, en el plano simbólico, esta amenaza de cierre desafió a los docentes en su identidad y reputación profesional.

En este amenazante escenario, la presión y el miedo actuaron como un motor de la acción colectiva, impulsando a los docentes a generar respuestas que les permitieran ascender de categoría y garantizar la continuidad de la escuela. Estas respuestas evidencian un alineamiento con esta política y están arraigadas en la escuela, ya que los profesores las han apropiado como parte de su sentido de autoría y eficacia profesional:

... todos estos resultados (ascenso de categoría) son por un trabajo riguroso, desde el ED que se traspasa a los profesores. Yo llegué en 2016, cada uno hacía lo que quería, se empezó con el trabajo del Modelo Equilibrado en 2018, el resto fue puro aprendizaje y aplicar lo que aprendíamos, y ahí logramos subir a la categoría medio-bajo ... y, si bien las pruebas SIMCE evalúan algunos cursos, el trabajo es transversal, porque todos trabajamos con los niños desde pequeños y les enseñamos todo lo que tienen que saber para poder tener un buen SIMCE. (Fernanda)

El sentido de autoría sobre la eficacia en el ascenso de categoría, consolidó la idea de que el SIMCE es una medida incuestionable del aprendizaje y del desempeño docente. Como señaló Susana: “No podemos hacernos los ciegos, los resultados del SIMCE son datos reales”. Así, la cultura de RdC se ha fortalecido, marcada por una presión constante para aumentar los puntajes del SIMCE. Actualmente, esta presión aparece autoimpuesta y naturalizada:

No hay algo que me diga: ‘Fernanda vas a dar SIMCE, te tienes que poner las pilas’. No hay alguien que me diga eso, pero uno se siente con esa responsabilidad. Uno se siente con esa responsabilidad, de que hay SIMCE, ‘tenemos que rendir, busquemos estrategias, qué vamos a hacer’. La escuela también depende de esto, y para uno se genera una preocupación. (Fernanda)

Empero, la presión autoimpuesta no solo busca optimizar los resultados, sino que también genera experiencias de malestar docente. La combinación de intensa presión y angustia se hace patente en el relato de Alejandra, profesora a cargo de un curso que rindió el SIMCE. Narra que, en los días previos, siente “nervios a full, nervios porque damos el SIMCE”. Luego, describe

vívidamente cómo involucra a sus estudiantes en todo lo que conlleva la prueba, incluida su propia angustia:

Se sienten nervios, sí. Tenemos que preparar la sala, ‘saquen todo lo de la sala chiquillos, vamos’. Y preparando a los chiquillos también en el aspecto emocional, mentalmente. ‘Ya, chiquillos, nos quedan pocos días, vamos, lo vamos a lograr, quedan dos días para el día más importante’. Tratando de subirles el ánimo, ‘lo vamos a lograr, nosotros podemos’. Pero uno por dentro está con eso, ‘¿lo harán o será que me lo dicen a mí porque me quieren?, para que no me vean así, angustiada’... No hay que negar que si nos va bien hay un reconocimiento, ‘no estábamos tan perdidos con lo que estábamos haciendo’. Si nos va mal, ‘oye, no pasó nada este año’. O sea, uno ve caras cuando le dicen ‘no pasó nada este año’. Obviamente, uno se cuestiona, ‘¿qué hice mal?’ Y llega también a un tema de culpabilidad. (Alejandra)

Resumiendo, la advertencia de clausura generó miedo y presión entre el profesorado, impulsando una acción urgente. El ascenso de categoría, atribuido al trabajo colectivo, reforzó tanto las prácticas como una cultura de RdC, donde la presión y la angustia se han naturalizado y predominan ante la exigencia de mejora continua.

Doble Jornada, Presión y Angustia en la Carrera por el Salario y el Prestigio

En esta escuela, la evaluación para Carrera Docente es una fuente de sobrecarga laboral. Además, su realización intensifica la presión y es experimentada con angustia por el profesorado, quienes sienten que su salario y prestigio profesional están en riesgo.

El abrumador volumen de trabajo que los profesores enfrentan a diario se ve exacerbado durante este proceso evaluativo, duplicando su carga laboral. En este período, están obligados a dedicar una jornada adicional en casa, exclusivamente a la preparación de los instrumentos que conforman la evaluación:

(Se hace) ... fuera del horario laboral, entonces es algo estresante para los profesores porque es demasiado. Por ejemplo, si nos van a evaluar, que nos hagan una prueba de conocimiento, y listo. O el portafolio. Pero no todas las cosas que tenemos que entregar, porque es mucho. Son las planificaciones, es el análisis, son varios elementos. Y hay que estudiar; si bien está incorporado en nuestra práctica, requiere mayor teoría que debemos evidenciar en la prueba (de conocimientos). (Ángela)

En este escenario de jornadas extremas, el profesorado se siente afectado no solo por un gran agotamiento físico y mental, sino también por dinámicas que socavan sus relaciones familiares. Por ejemplo, Liliana señala: “Yo tengo que dejar de lado a mi familia” y, por eso, “prefiero quedarme trabajando hasta más tarde, para llegar a mi casa, descansar, atender a mis hijos, conversar con ellos”. El esmero en la realización de esta evaluación se explica por sus consecuencias materiales y reputacionales. Al respecto, las preocupaciones por el aumento salarial se viven con una inmensa presión y estrés durante todo el proceso. Pedro, por ejemplo, plantea que “a pesar de que después, cuando se da la prueba, y si te va bien, es un aporte de dinero significativo, aun así, es bastante estresante ese año completo”. Además, los relatos sugieren que la presión y el estrés asociados con las recompensas salariales pueden conducir a prácticas orientadas a asegurar resultados, sin necesariamente garantizar su integridad. Fernanda, quien describió la evaluación como “una instancia de estrés”, menciona con optimismo haber contratado servicios de asesoramiento para avanzar en la Carrera:

Yo estoy en clases de portafolio y en clases para la evaluación, todo lo que tiene que ver con la evaluación. Es una capacitación que hace una ATE⁶, lo veo como una inversión en el fondo, porque si avanzo sube mi sueldo, tengo toda la fe puesta ahí. (Fernanda)

Asimismo, los relatos muestran que los resultados de la evaluación pueden generar estigmatización entre los profesores. Más allá de si se perciben como una representación fiel o distorsionada de su trabajo, los docentes experimentan una intensa presión y angustia ante el temor de ser ubicados en los tramos inferiores y el estigma que esto conlleva. Al respecto, Patricia señaló: “está la angustia de salir mal evaluada, es así como que llegan los resultados acá a la escuela y todos están, así como ‘¿cómo te fue?’ ‘¿cómo estás catalogada?’”.

En síntesis, la evaluación para la Carrera Docente genera agotamiento físico y mental, ya que su preparación implica una segunda jornada de trabajo en casa. Además, los profesores experimentan una intensa presión y angustia debido a las consecuencias económicas y reputacionales asociadas a esta política.

Conflictos Interpersonales Latentes debido a la Jerarquización basada en los Tramos de la Carrera

Las respuestas a la advertencia de clausura y a los tramos de la Carrera se intersectan en un sistema de monitoreo interno de las planificaciones y evaluaciones del profesorado. Este sistema está a cargo de las profesoras en tramo Experto II, cuya función se presenta como un reconocimiento a su experticia. En paralelo, las profesoras del tramo Experto I forman parte del ED, lo que les otorga un rol de supervisión sobre sus colegas de aula.

Sin embargo, esta estructura jerárquica ha propiciado un modelo de relaciones basado en la vigilancia, la rivalidad y la desvalorización según el estatus, fomentando un ambiente laboral marcado por la tensión y el estrés:

Entrevistada: ¿Sabes qué causa estrés? Cuando el ambiente, no en la sala de clases, el ambiente profesional no es bueno, eso te causa estrés ...

Entrevistador: ¿y han ocurrido ese tipo de situaciones?

Entrevistada: Sí, sí hay situaciones de estrés acá ... a causa de comentarios mal hechos, el creer que uno porque dio una prueba y está en un tramo diferente es mejor que otro (alude a profesoras Experto). (Lourdes)

Como muestra la cita, este tenso ambiente provoca una división entre los docentes de aula y las profesoras del tramo Experto. Esta dinámica genera diversas formas de malestar, como la tristeza de quienes han presenciado actos de menosprecio y el aislamiento de las profesoras del tramo Experto, que sienten el rechazo de sus colegas:

... a mí me da mucha pena cuando hay compañeros que les gritan, que los retan, que todo se lo encuentran mal. He escuchado cosas denigrantes que se dicen de otros. Entonces me da pena eso, me desmotiva. Siento que pasan cosas infantiles, de personas que tienen conocimiento (profesoras Experto II), que se supone son las personas que nos guían, las personas que revisan nuestro trabajo, tienen que ver con la forma del trato. Me ha tocado observar y callarme.” (Liliana)

⁶ Entidades, generalmente empresas de consultoría, que proveen servicios de apoyo técnico y pedagógico a las escuelas.

“Este es un ejemplo muy personal, algo que me sucedió. Cuando era profesora de aula, todos los días viernes salíamos a distraernos. Estaba invitada. Y ahora pasé al ED, ya nadie me invita. Entonces, las conversaciones cambiaron. Hay cosas que ya no se hablan cuando estoy yo ... (Susana)

En suma, el sistema de monitoreo interno a cargo de profesoras Experto II, junto con el rol directivo asignado a las profesoras Experto I, traduce las políticas en una estructura de trabajo fuertemente jerarquizada y caracterizada por conflictos latentes. Esta dinámica, además del malestar emocional, deteriora una condición laboral clave: el soporte social.

Escuela 2

La Tabla 4 sintetiza las cuatro dimensiones del contexto local, así como las interpretaciones y traducciones predominantes en la Escuela 2.

Tabla 4

Contexto Local, Interpretaciones y Traducciones Escuela 2

Contexto Local	Interpretaciones y Traducciones
<p>Contexto Situado: La escuela, ubicada en una zona urbana de pobreza extrema, atiende a estudiantes con carencias económicas, sociales, culturales y emocionales. En 2023, acogió a 264 estudiantes, de los cuales 107 estaban inscritos en el PIE.</p> <p>Cultura Profesional: La escuela se orienta al bienestar socioemocional del estudiantado y promueve la horizontalidad, la fraternidad y la autonomía docente. La directora, en el cargo desde 2013, juega un rol activo en la consolidación de esta cultura, conformando una comunidad escolar fuertemente cohesionada.</p> <p>Contexto Material: Sus condiciones materiales son deficientes, con dotación limitada, problemas de infraestructura, escasos materiales pedagógicos e incumplimientos salariales. Al estar bajo la administración del mismo sostenedor que la Escuela 1, también sufrió el paro de asistentes de la educación durante 2023.</p> <p>Contexto Externo: A nivel de políticas locales, tanto el ED como el profesorado critican el abandono del sostenedor y la falta de apoyos efectivos para su labor cotidiana. Acerca de su desempeño, la escuela se ha mantenido en la categoría medio-bajo, sin advertencias de clausura, predominando una actitud de</p>	<p>Categorización del desempeño y SIMCE: En esta escuela predomina una valoración desfavorable de esta política. Este posicionamiento se manifiesta en dos interpretaciones interrelacionadas. Primero, la política es interpretada como un modelo evaluativo injusto que mide los niveles de aprendizaje, sin considerar las características y necesidades singulares de sus estudiantes ni los desafíos diarios que enfrentan los profesores. Al respecto, Leonor señaló: “es injusto porque si tú ves el SIMCE de los colegios particulares, particulares pagados, es distinto. Es claramente distinto. ¿Por qué? Porque en los colegios particulares pagados todos los niños tienen una familia que está todo el rato ahí, apoyándolos. Hay otro bagaje cultural”. Segundo, se plantea que esta política ofrece una representación distorsionada de la escuela y su labor, pues reduce la riqueza y complejidad de los procesos educativos a simples puntajes. Así, las traducciones de la política se limitan a prácticas instrumentales, como sesiones de entrenamiento para la prueba semanas previas al SIMCE.</p> <p>Evaluación para Carrera Docente: También predominan interpretaciones desfavorables de la evaluación de Carrera Docente, vista como una oportunidad de incremento salarial y una</p>

Contexto Local	Interpretaciones y Traducciones
conformidad, pues consideran este desempeño acorde con los recursos disponibles. Por su parte, los informes oficiales del SIMCE 2023 indican que sus resultados fueron significativamente inferiores a los de escuelas con similar nivel socioeconómico.	representación artificial del trabajo docente, carente de utilidad y sentido pedagógico. En este sentido, la directora planteó: “la evaluación de los docentes es totalmente artificial. Yo también fui evaluada cuando era profesora. Entonces, resulta que, para prepararme para la clase filmada, yo iba a la peluquería el día anterior y me producía, y ponía los carteles (en el aula)”. Y sabemos que muchos profesores no hacen eso cuando hacen clases habitualmente”. Las traducciones de esta política incluyen acciones instrumentales orientadas a maximizar la eficacia en la evaluación, como la elaboración de los instrumentos fuera del horario laboral o la preparación coreográfica de las clases grabadas para el portafolio, entre otras. En conjunto, las respuestas a ambas políticas reflejan una postura adversarial que puede interpretarse como una forma de resistencia pasiva, caracterizada por el cumplimiento de los requisitos mínimos sin un compromiso con los valores y metas de las políticas.

Fuente: Elaboración propia.

Ni Bienestar ni Malestar: “Nuestro enfoque no está en el SIMCE”

El ED y los profesores reconocen su responsabilidad en la mejora de los aprendizajes, pero la asumen considerando las condiciones específicas de la escuela y su contexto. En lugar de centrarse exclusivamente en las métricas de rendimiento, consideran aspectos como las condiciones materiales, las necesidades de los estudiantes y los recursos disponibles. Al respecto, la directora critica el sistema, señalando que, según la lógica de esta política, “el profesor de cuarto básico de matemáticas o lenguaje debería sentirse totalmente responsable de una situación de la cual no lo es”. En este sentido, los relatos enfatizan las limitaciones estructurales y la falta de apoyos externos:

Siento que el SIMCE no refleja el trabajo que uno hace. En SIMCE nos ha ido bastante mal. Eso yo lo he conversado acá. Nos va muy mal. Y hay que hacerse cargo de eso. Pero también entiendo que cuando uno muestra un resultado, uno dice: ‘¿Qué pasa en esta escuela, cierto?’. Y uno acá, en la escuela, dice: ‘Por favor, nos estamos ahogando. ¿Quién me viene a ayudar? ¿Quién me tira un salvavidas? ¿Tengo que tirarme yo solo el salvavidas? ¿Tengo que buscar yo solo un perfeccionamiento?’. Porque, claramente, si a nosotros no nos está yendo bien en SIMCE, es porque necesitamos apoyo. (Héctor)

Por otro lado, el ED y los docentes priorizan el desarrollo socioafectivo del estudiantado sobre el aumento de los puntajes en SIMCE. La directora es enfática: “Lo académico no es lo primordial. Si no tengo un niño que se sienta bien aquí, querido, poco voy a lograr con lo otro”. El hecho de que la escuela nunca haya estado en riesgo de cierre, también les ha otorgado un margen de

autonomía. Como señala Alexandra: “Trabajamos con cierta flexibilidad porque no estamos en una situación de alto riesgo”.

En síntesis, una postura de bajo alineamiento con la política, coincide con una presión reducida respecto a la mejora de los resultados. Esta postura, lejos de ser indiferente, implica una demanda implícita de mejores condiciones y mecanismos de apoyo para la docencia. El SIMCE, entonces, no parece afectar significativamente el bienestar o malestar docente, ya que el trabajo se orienta hacia prioridades que se consideran más relevantes para la comunidad escolar.

Doble Jornada, Estrés y Pérdida de Sentido en la Carrera por Mejorar el Salario

En relación con la Carrera Docente, los relatos evidencian malestar debido al aumento de la sobrecarga, el intenso estrés generado por la presión de mejorar el salario y la indignación ante la falta de sentido de esta evaluación.

A la sobrecarga habitual de una escuela municipal, caracterizada por un exceso de labores administrativas, en 2023 se sumó el paro de asistentes de la educación, lo que duplicó las funciones del profesorado. En este contexto, la evaluación para Carrera Docente es una tarea que debe realizarse en casa, después de la jornada laboral. Consiguientemente, los docentes experimentan un profundo malestar, reflejado en la alteración de su vida familiar y un agotamiento extremo a nivel físico y emocional:

La gente busca la excusa para no hacerlo (la evaluación) porque es agobiante. Yo, hoy día llevo una semana y media acostándome a la una de la mañana porque acá soy profesor, no puedo hacer esto (la evaluación) acá (en la escuela), no tengo los tiempos. Yo aquí estoy en clase hasta las tres y media, luego atiendo apoderados, tengo jefatura, hay que ver las ferias científicas, hay que hacer una infinidad de cosas. Yo salgo de mi trabajo hoy día a las cinco de la tarde, cuando me voy tengo que ir a buscar a mis hijos. Llego a la casa, trabajamos los dos en pedagogía con mi señora. Cocinamos, armamos loncheras, me siento a comer con mi familia para conversar un rato. Después cuando ellos se van a acostar, ya con los ojos rojos, ya cansado, ahí recién puedo sentarme con el computador a las diez y media de la noche y decir ‘ahora voy a hacer mi portafolio’. Eso, si soy honesto, sino ya lo hubiese comprado. (Héctor)

El esfuerzo por lograr eficacia en la evaluación implica pasar muchas horas frente al computador en momentos que deberían destinarse al descanso. Esta dinámica, provoca una intensa presión y agotamiento emocional, habitualmente, descrito como experiencias de estrés y frustración:

Es un estrés porque estoy muy cansada, porque ya lo miro, me siento al computador y... ¡Ay, Dios mío! ¡Cómo que no viene ni la idea ya! Entonces, no sé, el día domingo que me puse a trabajar, ya me dio angustia, me puse a llorar. Estaba angustiada porque no podía, no lograba desarrollar una parte, no me venían las palabras, ya estaba agotada ¿Por qué agotada? Porque tú tienes que cumplir con esto, porque tienes un tiempo, hasta el 3 de noviembre. O sea, ya queda muy poco. (Pamela)

Los relatos explican la doble jornada laboral y el estrés percibido como una consecuencia de la necesidad de mejorar el salario. Alexandra lo sintetiza así: “Tienes que demostrar quién eres en un instrumento que no refleja la realidad, simplemente para ganar más dinero”. Los docentes perciben la evaluación como indispensable para obtener una remuneración digna, pero desconectada de la realidad. Esto se expresa en los relatos como indignación por su falta de sentido y utilidad pedagógica. Al respecto, Héctor expresa su rabia sin reservas: “¡Esto (la evaluación) no mejora mis

prácticas educativas, esto mejora mi sueldo!”. Mientras tanto, otros docentes manifiestan su molestia por la inutilidad de esta política para apoyar su desarrollo profesional. Pamela, por ejemplo, afirma: “¡Con esta evaluación no puedo decir si un profesor es bueno o malo, ni encasillarlo en un Experto I, II o cualquier otra categoría! El profesor necesita recursos, necesita apoyo profesional para ser mejor en el aula. ¡Eso necesita, no esto!”.

Discusión y Conclusión

Este estudio analizó la perspectiva subjetiva de docentes chilenos de dos escuelas municipales respecto a la relación entre las políticas de RdC de alto impacto y sus experiencias de malestar. En esta sección, se discutirán los resultados, contrastándolos con investigaciones previas y explorando sus implicaciones teóricas y prácticas.

Esta sección seguirá la siguiente estructura: primero se discutirán las interpretaciones y traducciones de las políticas; y luego se discutirá cómo estas se relacionan con las experiencias de malestar.

En cuanto a las políticas, los resultados muestran que, aunque ambas escuelas tienen similitudes, difieren en sus interpretaciones y traducciones. Estas diferencias están vinculadas al contexto local, que influye en las disposiciones y experiencias del profesorado. A su vez, se relacionan con la presión y el control percibido sobre las consecuencias, tanto materiales como simbólicas, de las políticas. En la Escuela 1 predominan una mayor presión, y respuestas de alineamiento y promoción; mientras que en la Escuela 2 prevalecen la resistencia pasiva y las acciones instrumentales. A continuación, se profundizará en cada política por separado.

Categorización del Desempeño y SIMCE

En la Escuela 1 se identifica un alineamiento con esta política. Los docentes han validado su discurso y, a partir de él, construyen subjetividades centradas en la competencia y la eficacia. Como expresó Fernanda: “No hay algo que me diga: ‘Fernanda, vas a dar SIMCE, te tienes que poner las pilas’. No hay alguien que me diga eso, pero uno se siente con esa responsabilidad”.

Esta situación se comprende por tres aspectos interrelacionados. Primero, la presión y el miedo por la amenaza de cierre indujeron una respuesta colectiva. Las tecnologías performativas afectan las emociones de los trabajadores bajo vigilancia, interpellando su capacidad profesional y generando vergüenza si los resultados no son los exigidos (Ball & Olmedo, 2018). Paralelamente, el esfuerzo mancomunado refleja una cultura corporativa que prioriza el prestigio institucional, fomenta el espíritu de equipo y refuerza la jerarquización en la gestión (Holloway & Brass, 2018).

Segundo, la eficacia de las respuestas ante la amenaza de cierre intensificó la relación entre el sentido de autoría, la competencia profesional y los valores de la política (Perryman et al., 2017). Como señaló orgullosamente Fernanda: “Todos estos resultados (ascenso de categoría) son por un trabajo riguroso, desde el ED que se traspasa a los profesores”. Lograr este ascenso reforzó la percepción de que sus acciones eran significativas y sus capacidades adecuadas en el marco de esta política.

Tercero, la cultura profesional de la escuela muestra afinidad a esta política, lo que amplifica su influencia. En esta escuela, el SIMCE es considerado un indicador fidedigno del desempeño docente, y sus resultados son valorados como herramientas de retroalimentación. En este contexto, el liderazgo del ED ha sido clave, ejerciendo un control sin contrapeso sobre la gestión escolar y promoviendo los valores de la política.

En la Escuela 2, se observa un posicionamiento contrastante, que se sustenta también en tres aspectos. Primero, la ausencia de amenazas a su continuidad redujo significativamente la presión externa. Segundo, mientras en la Escuela 1 predomina un locus de control interno sobre sus

resultados, en la Escuela 2 el estancamiento se atribuye a la falta de apoyo de las políticas y a condiciones estructurales adversas. Esto coincide con investigaciones previas que señalan que, ante resultados deficientes, la responsabilidad suele proyectarse hacia el exterior (Contreras et al., 2024), pero sobre todo enfatiza la necesidad de soporte efectivo para el desarrollo docente. Tercero, la cultura profesional en esta escuela prioriza el bienestar socioemocional de los estudiantes y valores como la horizontalidad, la fraternidad y la autonomía. Este contexto, caracterizado por una relativa independencia y baja presión externa, favorece la construcción de un ethos propio, alejado de la competencia y la eficacia promovidas por esta política.

Evaluación para Carrera Docente

El análisis de la evaluación para Carrera Docente muestra similitudes con la categorización del desempeño. En la Escuela 1, la relación entre el sentido de autoría, la competencia profesional y los valores de la política juega un rol crucial en el alineamiento o la resistencia. Cuando las docentes obtienen buenos resultados, refuerzan su identificación con los criterios y valores de la política. Así, las profesoras en el tramo Experto se presentan como emprendedoras y promotoras de la política, en línea con estudios que indican que, a medida que los docentes avanzan en los tramos, aumenta su aprobación respecto de la evaluación (PNUD, 2023).

Los resultados sugieren que la eficacia en esta evaluación afecta la subjetividad, moldeando la identidad profesional. Específicamente, se asocia con un sentido de apropiación de la política, una percepción de eficacia profesional y una preocupación por la autorregulación individual y grupal (Perryman et al., 2017). Patricia lo sintetizó así: “Como profesores debiéramos tener aprendido al revés y al derecho el MBE, porque todo lo que se hace en la evaluación es la clase en sí. Entonces, los aprendizajes de los estudiantes serían quizás mucho mejores si nosotros nos avocáramos a eso que nos pide la evaluación”. En contraste, los docentes en los tramos iniciales critican la evaluación por su artificialidad, su falta de valor pedagógico y su potencial de corrupción. A diferencia de las profesoras Experto, estos docentes no desarrollan un sentido de autoría ni perciben una expansión de sus capacidades, lo que los lleva a adoptar una postura adversarial.

Los procesos de subjetivación, tanto de alineamiento como de resistencia, están atravesados por experiencias emocionales. Concretamente, los resultados indican que las consecuencias salariales y reputacionales generan una fuerte carga emocional, que no solo implica una presión afectiva, sino que puede derivar en emociones de vergüenza u orgullo, dependiendo del tramo alcanzado. Además, la cultura profesional refuerza estas dinámicas, pues el tramo Experto ha sido validado como indicador de experticia, otorgando prestigio y mayor jerarquía a quienes lo logran.

En la Escuela 2, en cambio, los docentes conciben esta evaluación desde una perspectiva economicista e instrumental, percibiéndola como una simulación cuyo único propósito es ajustarse al criterio exigido para mejorar el salario. Así, las traducciones de la política remiten a prácticas instrumentales, como la compra de portafolios o las puestas en escena para la clase grabada. Este posicionamiento se asemeja al concepto de profesor defensivo de Holloway y Brass (2018), caracterizado por el desacuerdo explícito con las tecnologías performativas y el cumplimiento mínimo de sus exigencias. La cultura profesional también influye en esta postura, ya que privilegia valores como la fraternidad y la horizontalidad, en oposición a la competencia individual. Además, a diferencia de la Escuela 1, aquí no existe una estructura organizativa que refuerce las diferencias de estatus entre los docentes.

Relación entre Políticas, Condiciones Laborales y Experiencias de Malestar Docente

En lo que sigue, se discutirá cómo las interpretaciones y traducciones de ambas políticas fueron relacionadas con las condiciones laborales y experiencias de malestar docente. Al respecto, los resultados sugieren que la puesta en práctica de las políticas influye en la manera en que los

profesores valoran y experimentan ciertas condiciones laborales —tanto materiales como psicosociales—, agravando su malestar. Empero, esta influencia varía entre las escuelas.

En la Escuela 1, donde coinciden alineamiento con las políticas y fuerte presión por sus consecuencias, algunas condiciones laborales amplifican su efecto perjudicial, mientras que otras pierden capacidad protectora. Además, las repercusiones materiales de estas políticas generan presión e incertidumbre en lo referido al salario.

La sobrecarga y la presión se intensifican tanto por la categorización del desempeño como por la evaluación para la Carrera Docente. Los relatos vinculan esta presión con la necesidad de evitar el cierre, acceder a incrementos salariales y preservar la reputación. Esta dinámica podría verse potenciada porque, en comparación internacional, el profesorado chileno presenta una carga laboral total superior al promedio de la OCDE y salarios relativamente más bajos (PNUD, 2023).

Como se ha discutido, el alto riesgo asociado a estas consecuencias opera como un movilizador, pero también intensifica el miedo y la angustia. Puntualmente, respecto a la categorización del desempeño y el SIMCE, se identificó alineamiento con sus metas. No obstante, como lo ilustran los relatos, este alineamiento se experimenta bajo una gran presión afectiva. Al respecto, la evidencia sostiene que un esquema de metas orientado al rendimiento en pruebas estandarizadas se relaciona con una débil cultura colaborativa y una baja percepción de autoeficacia colectiva, lo que en esta escuela puede relacionarse con las dinámicas de vigilancia desde el ED a los profesores de aula y la tendencia a recurrir al entrenamiento para la prueba (Skaalvik & Skaalvik, 2023). En cuanto a la evaluación para Carrera Docente, los resultados indican que un grupo de profesoras se alinea con esta política, mientras el otro manifiesta una visión desfavorable. A pesar de esto, se reconoce transversalmente que la realización de esta evaluación se experimenta con fuerte presión y angustia, tanto por el incremento salarial como por sus consecuencias reputacionales.

Por otro lado, la evaluación para Carrera Docente, al intensificar la sobrecarga, también amplifica la doble presencia, lo que genera un agotamiento físico y emocional significativo, además de reducir el tiempo libre y familiar.

Siguiendo en la Escuela 1, los resultados muestran un deterioro en una condición laboral clave: el soporte social (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Específicamente, el apoyo del ED hacia el profesorado se ha visto deteriorado por prácticas orientadas a incrementar la eficacia del sistema técnico-pedagógico durante el período de amenaza de cierre. Estas prácticas han generado una jerarquización basada en los tramos de la Carrera Docente, lo que ha intensificado la vigilancia sobre los docentes de aula y propiciado un conflicto latente con las profesoras del ED.

En la Escuela 2 se identifican algunas similitudes, pero también diferencias en la relación entre estas políticas y el malestar docente. En esta escuela, la categorización del desempeño y el SIMCE tienen una escasa relevancia, mientras que la evaluación para Carrera Docente intensifica la sobrecarga y la presión, incrementa la doble presencia, genera incertidumbre salarial y presenta tanto un escaso sentido pedagógico como una limitada utilidad para el desarrollo profesional.

Como en la Escuela 1, la elaboración de los instrumentos evaluativos para Carrera Docente aumenta la carga de trabajo y la presión, reforzando la dinámica de doble presencia. Específicamente, la jornada laboral está marcada por un exceso de tareas administrativas y una constante falta de tiempo, que exige realizar la evaluación en casa. En los relatos, esta dinámica se describe como agotadora tanto física como emocionalmente, además de afectar las rutinas familiares. En esta escuela, la presión está fundamentalmente vinculada con la necesidad de asegurar un salario que los docentes consideran justo, preocupación agudizada por los reiterados incumplimientos salariales del sostenedor. Por último, el profesorado reporta un profundo malestar moral, expresado como indignación ante lo que consideran una política carente de sentido pedagógico y de utilidad para mejorar sus prácticas. Esta falta de utilidad y el sinsentido de las tareas asociadas a esta

evaluación, reflejan un juicio negativo sobre su pertinencia como instancia de desarrollo profesional, en línea con evidencia reciente (Carrasco-Aguilar et al., 2023).

En conclusión, los resultados evidencian que el malestar general, vinculado al exceso de tareas administrativas y a las precariedades de la educación municipal en contextos de pobreza, se ve agravado por un malestar específico derivado de las exigencias y consecuencias de las políticas de RdC. Específicamente, estas políticas deterioran las condiciones laborales al intensificar la sobrecarga y la presión, amplificar la doble presencia, debilitar el soporte social y subordinar los salarios a criterios cuestionados por el profesorado. Además, su impacto en el desarrollo profesional es limitado y no han promovido mejoras significativas en los resultados académicos.

En suma, estos resultados evidencian cómo estas políticas siguen generando efectos deletéreos en ambas escuelas, afectando las condiciones y dinámicas del trabajo docente. Asimismo, subrayan la urgencia de diseñar políticas educativas que realmente respondan a las necesidades del ejercicio docente en su conjunto, con especial énfasis en el desarrollo profesional y el apoyo institucional. Esto incluye, por ejemplo, la instalación efectiva de dispositivos de mentoría entre pares, la reducción de tareas burocráticas no esenciales y la promoción de formas de acompañamiento pedagógico que no sean sancionatorias ni competitivas.

Más allá del contexto chileno, esta investigación aporta aspectos relevantes al debate internacional sobre las políticas de RdC y su relación con el bienestar docente. En primer lugar, como ha documentado la literatura internacional, estas políticas generan efectos diferenciados en el profesorado (Holloway & Brass, 2018; Perryman et al., 2017), lo que también ha sido identificado en Chile (Verger et al., 2021). Sin embargo, en línea con otros estudios (Perryman et al., 2017), los resultados sugieren que tanto las respuestas de alineamiento como de resistencia pueden vincularse con procesos de afirmación de la identidad profesional, en contextos de fuerte presión externa. En segundo lugar, respecto del bienestar, los resultados muestran que ambas respuestas se asocian con un deterioro de condiciones laborales clave y, en consecuencia, con experiencias de malestar docente, tal como también ha sido reportado en investigaciones previas (Oyarzún et al., 2022). Ambos aspectos representan puntos relevantes para futuros análisis comparados.

Finalmente, a partir de estos resultados se abren nuevas posibilidades para futuras investigaciones, incluyendo la exploración en escuelas de alto desempeño, tanto dentro como fuera de zonas desaventajadas, para comprender cómo estas políticas afectan el bienestar docente en distintos contextos. Al respecto, resulta pertinente replicar estudios de caso ampliando los contextos y diversificando las técnicas de producción de datos. Por ejemplo, un enfoque etnográfico permitiría profundizar en la relación entre docentes y estudiantes en el aula bajo regímenes performativos, una condición psicosocial del trabajo docente que no fue explorado en esta investigación, pero que algunos relatos sugieren como una fuente de presión y culpabilidad. Asimismo, sería valioso avanzar en estudios comparativos regionales e internacionales que permitan situar esta problemática en un marco más amplio y observar patrones convergentes o divergentes en la relación entre estas políticas y el bienestar y el malestar docente.

Agradecimientos

Esta investigación contó con el apoyo del Programa de Becas de Doctorado Nacional, convenio N° 21212101, y del Proyecto FONDECYT N° 1240155, titulado “La articulación de las prescripciones emocionales, las condiciones laborales y los sentidos profesionales en el trabajo emocional cotidiano que realizan docentes en escuelas públicas vulnerables. Un estudio cualitativo complejo multi componencial”, ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Gobierno de Chile. Expresamos nuestro reconocimiento póstumo a la profesora Jenny Assaél Budnik, quien participó en el desarrollo de esta investigación.

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46–55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Assaél, J., & Cornejo, R. (2018). Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and accountability policies in Chile. In R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Andrade & L. Levasseur (Eds.), *Education policies and the restructuring of the educational profession* (1st ed., pp. 245–257). Springer.
- Ávalos, B. (2018). Teacher evaluation in Chile: Highlights and complexities in 13 years of experience. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(3), 297–311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>
- Ávalos, B., & Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45, 254–266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools* (1st ed.). Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2018). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. In B. J. Stephen (Ed.), *Foucault and education. Putting theory to work* (1st ed., pp. 70–81). Routledge.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24, 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2020.101151>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide* (1st ed.). SAGE.
- Campos-Martínez, J., & Morales, P. G. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos CEDES*, 36(100), 355–374. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171351>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Teacher professional development: Catalysts and barriers in teaching careers in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31(56), 1–23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>

- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and turnover intentions: Investigating the roles of job resources and job demands. *British Journal of Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12587>
- Contreras, P., Santa Cruz, E., Assaél, J., Palma, E., Albornoz, N., Fernández, M. B., & Redondo, J. (2024). Re-contextualization of school quality assessment policies: An ethnography approach to SIMCE on Chilean disadvantaged schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 36, 31–52. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09425-2>
- Falabella, A. (2019). The ethics of competition: Accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23–45.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83–92.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-294>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2022). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world* (1st ed.). ASCD.
- Holloway, J., & Brass, J. (2018). Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361–382.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1372636>
- Holloway, J., Sørensen, T. B., & Verger, A. (2017). Global perspectives on high-stakes teacher accountability policies: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(85).
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.3325>
- Inzunza, J., Assaél, J., Cornejo, R., & Redondo, J. (2019). Public education and student movements: The Chilean rebellion under a neoliberal experiment. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490–506. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1590179>
- Levatino, A., Parcerisa, L., & Verger, A. (2023). Understanding the stakes: The influence of accountability policy options on teachers' responses. *Educational Policy*, 38(1), 1–30.
<https://doi.org/10.1177/08959048221142048>
- Ley N° 20529, Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. (2011). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN*.
<https://bcn.cl/2exqt>
- Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. (2016). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN*. <https://bcn.cl/3ljdw>
- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Oyarzún, C., Cornejo, R., & Assaél, J. (2022). Teacher's occupational well-being and accountability: Review of international evidence. *Educação e Sociedade*, 43.
<https://doi.org/10.1590/ES.260346>
- Perryman, J., Ball, S. J., Braun, A., & Maguire, M. (2017). Translating policy: Governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745–756.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity, and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2023). *Informe final: "Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903"*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Reavey, P., & Brown, S. D. (2021). Visual data. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analyzing visual data in qualitative research in psychology* (1st ed., pp. 100–121). SAGE.
- Redondo, J. M. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. CLACSO.
- Ryan, S., von der Embse, N., Pendergast, L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education, 66*, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.03.016>
- Sandilos, L., Goble, P., Ezra, P., & Kane, C. (2023). Head Start classroom demands and resources: Identifying associations with teacher burnout. *School Psychology, 39*(3), 280–290.
<https://doi.org/10.1037/spq0000568>
- Shaw, R. D. (2016). Music teacher stress in the era of accountability. *Arts Education Policy Review, 117*(2), 104–116. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1005325>
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*(2), 59–69.
<https://doi.org/10.1007/S12310-011-9051-Z/TABLES/1>
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education, 92*(102987), 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Sisto, V., Núñez, L., López, A., & Ramírez, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives, 30*.
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*, 1251–1275.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Collective teacher culture and school goal structure: Associations with teacher self-efficacy and engagement. *Social Psychology of Education, 26*(4), 945–969. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09778-y>
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives, 22*(71). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Tornero, B., & Taut, S. (2010). A mandatory, high-stakes national teacher evaluation system: Perceptions and attributions of teachers who actively refuse to participate. *Studies in Educational Evaluation, 36*(4), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.02.002>
- Uitto, M., Lassila, E. T., Jokikokko, K., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2023). Using artefacts in narrative pedagogies: A case from beginning teachers' peer group meetings. *European Journal of Teacher Education, 46*(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889506>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy, 29*(2), 217–241.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Verger, A., Ferrer-Esteban, G., & Parcerisa, L. (2021). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. In S. Grek, S. Maroy & A. Verger (Eds.), *World yearbook of education 2021: Accountability and datafication in the governance of education* (1st ed., pp. 219–239). Routledge.

- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (213; OECD Education Working Papers). OECD. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- von der Embse, N., Schoemann, A., Kilgus, S., Wicoff, M., & Bowler, M. (2016). The influence of test-based accountability policies on teacher stress and instructional practices: A moderated mediation model. *Educational Psychology*, 37(3), 312–331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1183766>

Sobre los Autores

Cristian Oyarzún Maldonado

Investigador independiente

cristian.oyarzunm@usach.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4811-8633>

Psicólogo de la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Sociología y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile.

Rodrigo Cornejo Chávez

Universidad de Chile

rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6713-0166>

Psicólogo y Doctor en Psicología de la Universidad de Chile. Académico titular Departamento de Psicología, Universidad de Chile. Director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), miembro de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente (ESTRADO).

Jesús Redondo Rojo

Universidad de Chile

jredondo@uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-2590>

Psicólogo y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, España. Académico titular Departamento de Psicología, Universidad de Chile.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 47

12 de mayo 2026

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 Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la Universidad de Guadalajara de México. 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/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
