



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA**

**LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN: FACTORES CONTEXTUALES Y
SOCIALES QUE INFLUYEN EL DESEMPEÑO DEL ROL DOCENTE**

POR

KARIN ROA TAMPE

Tesis presentada al Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile
Para optar al grado académico de Doctor en Sociología

Profesor Guía:

Carolina Milesi Carmona

Julio, 2018

Santiago, Chile

© 2018, Karin Roa Tampe

©2018, Karin Alejandra Roa Tampe

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

A Javier, Pilar, Elena y Antonia.

TABLA DE CONTENIDOS

Índice de tablas	5
Abreviaciones	6
Agradecimientos	7
Introducción	8
Capítulo 1	Revisión teórica: El estudio de la agencia entre pares como factor de cambio de las profesiones
	11
	Introducción
	11
	Marco referencial
	13
	La elección del caso de estudio
	30
	Evidencia sobre los factores que se asocian a los resultados en la Evaluación Docente
	50
	Efecto par y políticas docente
	53
	Discusión y conclusiones del capítulo
	55
	Bibliografía
	59
Capítulo II	Estudio en base a modelos jerárquicos lineales de los factores asociados a los pares sobre el desempeño docente
	71
	Introducción
	71
	Marco teórico referencial
	71
	Estrategia analítica
	80
	Metodología y datos de estudio
	81
	Estimación de modelos
	88
	Resultados
	92
	Análisis de sensibilidad
	99
	Limitaciones
	107
	Discusión y conclusiones
	109
	Bibliografía
	115
	Anexos
	122
Capítulo III	Estudio cualitativo de las retóricas de legitimación de la profesión docente: la influencia de los pares
	126
	Introducción. Definición del problema y del contexto de estudio
	126
	Marco teórico referencial
	128
	Diseño metodológico
	134
	Principales resultados
	139
	Discusión y conclusiones
	158
	Bibliografía
	164
Discusiones y conclusiones finales de la investigación	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1:	Instrumentos que conforman la Evaluación Docente.
Tabla 1.2:	Cobertura y resultados en la Evaluación Docente, años 2003 a 2014
Tabla 1.3:	Resultados en el instrumento Portafolios, expresado en porcentaje de docentes por categoría, años 2011 a 2014
Tabla 1.4:	Descripción de pruebas AEP y AVDI
Tabla 1.5:	Consecuencias en empleabilidad y movilidad laboral según los resultados en ED
Tabla 2.1 :	Predictores de nivel individual
Tabla 2.2 :	Predictores de nivel escuela
Tabla 2.3 :	Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en ED (ED_PJE)
Tabla 2.4 :	Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en Portafolios (PF_PJE)
Tabla 2.5:	Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en ED, agregando variable “Calidad Universitaria”
Tabla 2.6:	Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en Portafolios (PF_PJE), agregando variable “Calidad Universitaria”
Tabla 2.7 :	Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en ED (ED_PJE), agregando variable “PSU_Corte”
Tabla 2.8:	Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en Portafolios (PF_PJE), agregando variable “PSU_Corte”
Tabla 2.9:	Estadísticos descriptivos variables dependientes universo muestral (docentes que autorizan uso de datos)
Tabla 2.10:	Estadísticos descriptivos variables dependientes para docentes que no autorizan uso de datos
Tabla 2.11:	Estadísticos descriptivos, variables de nivel individual para modelos principales
Tabla 2.12:	Estadísticos descriptivos variables nivel de escuela
Tabla 2.13:	Estadísticos descriptivos modelos adicionales
Tabla 3.1:	Docentes (representados por una x) participantes de la investigación

ABREVIACIONES

Abreviación	Nombre
AEP	Evaluación de Asignación de Excelencia Pedagógica
AVDI	Asignación variable por desempeño individual
ED	Evaluación docente
MBE	Marco de la Buena Enseñanza
PF	Portafolios de la Evaluación Docente
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a los docentes de la educación pública de Chile que tuvieron la gentileza de contribuir en las entrevistas de esta investigación, donando su tiempo, su atención y su experiencia. Ellos esperaban que su participación contribuyera a visibilizar la situación actual de la profesión a la que han dedicado o piensan dedicar su vida. Espero haber honrado en parte sus expectativas.

También quiero reconocer el apoyo y dedicación de los miembros del comité de tesis. En primer lugar agradezco a Carolina Milesi, quien con su experiencia académica y su conocimiento en metodología y estadística fue aportándome claridad para abordar el proyecto. Pero también porque tuvo la calidez y la generosidad de ofrecerme su confianza y ánimo cuando afrontar el trabajo de tesis se hizo más difícil.

A Andrew Webb debo también reconocimiento por darme una orientación siempre atenta y generosa sobre las particularidades de la investigación cualitativa, así como a Ignacio Irrarrázabal las revisiones que hacen énfasis en la aplicabilidad de este estudio sobre el análisis de políticas públicas.

Debo también a mis amigas y compañeros de trabajo un reconocimiento por alentarme cada vez que tuvieron ocasión de hacerlo, y por motivar muchas conversaciones y preguntas que están reflejadas en este trabajo, aunque quizá no lo sepan.

Agradezco a Conicyt y al Instituto de Sociología de la P. Universidad Católica por el apoyo en el financiamiento durante el programa.

Finalmente, dejo estas palabras de agradecimiento a mis hijas Pilar, Elena y Antonia, y a mi esposo Javier por darme su comprensión, energía e inspiración en estos años.

INTRODUCCIÓN

Comprender los fenómenos concretos y simbólicos que influyen el desempeño docente y el cumplimiento de su función social, constituye un paso importante hacia mejorar la calidad y equidad del sistema educacional. Las políticas educativas en Chile recogen la importancia de los profesores al implementar diversas regulaciones orientadas a mejorar y profesionalizar el trabajo docente. Una línea importante ha sido introducir estándares a la formación inicial, también al desempeño en sus prácticas de enseñanza y evaluaciones docentes para medir su cumplimiento.

Diversos estudios han evidenciado en las últimas décadas el efecto de antecedentes académicos individuales y del establecimiento donde ejercen, sobre las oportunidades que tienen los docentes de adoptar prácticas efectivas en la enseñanza (Barber y Mourshed, 2008; Manzi, Gonzalez y Sun, 2011; Rockoff et al., 2011). De forma más reciente, otras investigaciones han enfatizado la importancia de las creencias y conocimientos que se difunden entre pares en los lugares de trabajo, como un factor que impacta en las oportunidades para mejorar, innovar o persistir en las prácticas de enseñanza (Goddard, 2007; Jackson y Bruegman, 2009; März, Kelchtermans y Dumay, 2016; Papay, Taylor, Tyler y Laski, 2016; Penuel, Riel, Sun y Frank, 2009; Woulfin y Rigby, 2016; Sun, Penuel, Frank y Gallagher, 2013).

De acuerdo con esta literatura, los resultados de procesos de influencia y colaboración entre profesores en los espacios de trabajo, agrupados bajo el nombre de “efectos pares”, constituyen un ámbito relevante para analizar la manera en que los docentes están significando e implementando estándares y evaluaciones de desempeño que las políticas les piden adoptar. De esta manera, también se tiene una aproximación al modo en que los docentes dentro de los establecimientos, y al modo de agentes con intereses y proyectos de legitimación, están constituyendo su espacio institucional de acción y de sentido en el contexto de la interpenetración con el Estado. Esta interacción entre espacios y lógicas institucionales es relevante en la medida que afecta al sistema educativo, a los estudiantes y por esta vía a la sociedad en su conjunto.

Esta investigación busca contribuir al estudio de la influencia entre pares o también llamados *efectos pares* entre docentes en la educación pública en Chile. Se aborda este objetivo por medio de tres capítulos. A partir de la revisión teórica basada en el enfoque neoinstitucional, el primer capítulo aborda la conceptualización acerca de las profesiones y el estudio de la agencia profesional. A continuación, se aborda la revisión del concepto de legitimidad y los procesos de legitimación que las profesiones llevan a cabo, en un contexto social poblado de actores que pugnan por predominar con sus premisas al interior de las esferas funcionales de la sociedad. Después de esto, se discuten las tensiones entre lógicas de funcionamiento y de legitimación que tiene la profesión docente y aquella profesionalización propuesta por las políticas de Estado. Se busca contribuir con esto a la comprensión de fenómenos de cambio institucional de las profesiones y también de las esferas funcionales de la vida social donde abundan los profesionales, como lo es el sistema educacional.

La última parte de este primer capítulo, de carácter descriptivo y en base a revisión documental, busca realizar una reseña de las características y componentes del Marco de la Buena Enseñanza y del Sistema Nacional de Evaluación Docente, principales componentes de la política docente hasta el año 2016. Se sintetiza luego la literatura que da cuenta del funcionamiento del sistema desde que surge a comienzos de los 2000 hasta ahora, con un especial énfasis en los estudios que muestran resultados de su aplicación y su impacto en los docentes de la educación pública en Chile.

El segundo capítulo, de carácter empírico y cuantitativo, busca aportar al estudio de los efectos pares en el desempeño docente. Para ello se modelan las variaciones en el desempeño de los profesores (expresado en la Evaluación Docente), a partir de la inclusión de variables a nivel individual y nivel escuela, con especial énfasis en variables de nivel composicional o agregado de los docentes en relación a la colegialidad de pares, del desempeño de cohortes anteriores y del contexto del establecimiento en el que trabajan. Este se realiza por medio de modelos jerárquicos lineales. Con esto se busca mejorar la comprensión respecto de cómo el rendimiento de los pares y las conductas de colaboración y diálogo influyen el desempeño docente.

La sección concluye que, ajustando por características individuales, existen diferencias en el desempeño docente y en el resultado promedio de los colegios, que se asocian al nivel de logro de los pares en años anteriores y a las conductas de colegialidad entre profesores del establecimiento.

En el tercer y último capítulo, también empírico y de carácter cualitativo, se exploró la presencia de procesos sociales y profesionales que se asocian a los efectos pares. Por medio del análisis de las retóricas utilizadas por parte de los docentes, se exploró el espectro de creencias, conocimientos y modos de legitimación que los profesores están elaborando al interior de un contexto educacional de políticas de aseguramiento de la calidad basadas en estándares y de responsabilización individual del desempeño docente.

Se discute en esta sección que los docentes, con miras a la legitimación frente a sus pares, estudiantes y otras audiencias, elaboran argumentaciones que dan cuenta de procesos de reafirmación del profesionalismo desde una lógica propia de este campo, así como de prácticas que permiten reforzar el valor de la autorregulación profesional en el contexto de políticas docentes basadas en estándares. A la vez, se delinean procesos de interpenetración desde otros campos de legitimación como el económico o burocrático, que dan muestras de hibridaciones en la manera en que la profesión busca validarse en el espacio social. Se discute finalmente la manera en que estas retóricas ocupan el lugar de sustrato cultural con que los docentes interpretan e implementan las políticas que regulan su ejercicio al alero de la educación pública.

Finalmente, el capítulo dedicado a las conclusiones comienza por discutir los principales hallazgos de la investigación, en la perspectiva de los procesos de institucionalización de la profesión docente y la consideración de las dinámicas de legitimación que se llevan a cabo entre pares. Posteriormente se abordan las implicancias que estos hallazgos tienen para la discusión sobre el desarrollo del sistema educativo y para la implementación de las políticas públicas, con miras a fortalecer la participación de los docentes en ellas. Se señalan también limitaciones y proyecciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO I. REVISIÓN TEÓRICA:

EL ESTUDIO DE LA AGENCIA ENTRE PARES COMO FACTOR DE CAMBIO DE LAS PROFESIONES

1. Introducción

Al interior de las sociedades, el desarrollo de las profesiones ha sido analizado en el contexto de su convivencia con otros grupos o actores que buscan disputar o regular su esfera jurisdiccional de influencia y controlar las definiciones de expertismo que predominen en ellas (Abbott, 2001; Freidson, 2001). De particular importancia resulta el rol del Estado en ello, que en diversos enfoques aparece como contribuyendo a la legitimación de su esfera de gobernanza como de la de las profesiones.

El Estado favorecería el poder y autoridad de las profesiones otorgando autorregulación y autonomía, así como protegiendo espacios ocupacionales exclusivos que privilegian su desarrollo. Las profesiones por otro lado, sobre la base de un expertismo altruista, contribuirían con la legitimación de las esferas de influencia estatal permitiendo su efectividad y eficiencia respecto de las metas en esferas funcionales de alta relevancia social.

Sin embargo, enfoques más críticos de influencia neoweberiana mostraron la convivencia entre ambos actores desde un prisma más conflictivo. Según estos, los Estados usarían su influencia regulatoria para normar los requisitos y credenciales de acceso, así como el ejercicio de la profesión. Esto, con miras a evitar que las profesiones privilegien mecanismos de captura de poder y beneficios bajo el rótulo de la autonomía profesional. Se protege con ello el mayor interés general, pero también el poder del propio Estado en la limitación de la influencia de los actores profesionales (Saks, 2014).

Desde el punto de vista de la teoría neoinstitucional, resulta de interés observar los esfuerzos de legitimación llevados a cabo por las profesiones y el Estado, a fin de predominar en la definición de los términos y lógicas que imperan en esferas funcionales relevantes de la sociedad. Este es el enfoque teórico que asume esta investigación. De esta manera, el Estado ha constituido un espacio ocupacional que ha fortalecido la presencia de las profesiones en la

sociedad, pero que también ha favorecido su hibridación a partir de introducir controles burocráticos que modifican la idea más tradicional de autonomía profesional (Noordegraf, 2015).

Un caso paradigmático respecto de esto ha sido el de la educación pública y la profesión docente, generando un impacto en el desarrollo y definición tanto del sistema educativo, de la profesión como de las organizaciones en las que se encuentran.

Respecto de esta esfera, se ha descrito que en el transcurso de las últimas tres décadas las redefiniciones del Estado y de las organizaciones públicas han tendido a aumentar la racionalización y el control del trabajo profesional. Por medio de valores y normas de aseguramiento de la calidad, buscan validar su gobernabilidad al tiempo que han transformado las bases para el análisis del rol, del poder y de la autonomía del profesionalismo docente (Carvalho, 2014; Evetts, 201).

El presente capítulo se compone de dos secciones sustantivas. En la primera, correspondiente al marco referencial, se ofrece una revisión de la literatura que ha abordado el fenómeno de la emergencia y evolución de las profesiones, en el contexto de presiones permanentes de otros actores, particularmente el Estado, que disputan su espacio jurisdiccional. Por lo anterior, se destaca el rol de la agencia profesional en procesos de legitimación y de articulación de poder para influir en las definiciones que adopta la profesión en la práctica, y para abordar el tema del cambio institucional.

En la segunda sección, se aporta la descripción y revisión de la literatura respecto del caso escogido para el estudio empírico de esta investigación. Se hace referencia a la profesión docente en Chile, y a las políticas de Estado que la han regulado en las últimas dos décadas. Se hace referencia a la política docente basada en estándares de calidad, en cuanto que horizonte de regulaciones y definiciones sobre el cual la profesión docente en Chile se ha desarrollado en los últimos años.

La sección final, destinada a discusiones y conclusiones, muestra cómo estos marcos teóricos y empíricos nutren la conformación de la investigación y sus objetivos, a partir de esferas de interés que restan por ser investigados.

2. Marco referencial: Alternativas teóricas que abordan el origen y el cambio en la profesión docente

La presente sección se propone revisar la contribución de algunas teorías que han abordado previamente el estudio de la constitución de las profesiones y de su cambio. De particular interés es el foco sobre el rol del Estado como fuente de tensiones para las profesiones en el contexto de la implementación políticas públicas, al modo de una tensión agencia-estructura en la articulación de preferencias de acción de los individuos. Esto, con el objeto de dar cuenta de las limitaciones y oportunidades de los diversos enfoques para dar cuenta del fenómeno del cambio profesional.

En relación a esta tensión agencia-estructura, autores del institucionalismo clásico o que analizaban la influencia del poder de las profesiones en términos neoweberianos, abordaron el tópico destacando la centralidad de la constitución de las profesiones por parte del sistema universitario; este aportaría la impronta meritocrática lograda a partir de años de estudio de alto nivel de abstracción y de fundamentos éticos para justificar su acción en una esfera determinada y con reconocimiento social, permitiendo una formulación normativa de preferencias de acción (Dietrich y Roberts, 1997; Sarfatti-Larson, 1988). La conformación de este capital, de carácter cognitivo, ético e individual, configuraría un recurso de poder e influencia con el cual las profesiones disputaban con otros actores el control ocupacional y las recompensas que una profesión tenía (Abbot, 1988, 2005). Pero también destacaba el rol y el peso de la institucionalidad profesional sobre la estructuración de la acción individual, explicando con mejor resultado la configuración inicial de las profesiones, más que sus dinámicas de cambio, en la cual sus titulares y su agencia poco o nada podían aportar. De allí que el análisis del poder de los gremios profesionales, así como la influencia de las universidades en lo profesional fueron ejes centrales de este marco teórico (Sarfatti-Larson, 1988).

Las críticas a este enfoque señalaron posteriormente que esta forma de análisis del credencialismo en las profesiones, que enfatiza las dimensiones cognitivas y técnicas de su rol, sitúa al profesionalismo como una forma de capital individual, del cual se derivan tanto

derechos individuales como resguardos al valor social de la profesión (Svensson, 2007). Lo anterior excluye del análisis el rastro de la historia de la constitución colegiada y colectiva de las profesiones, que se fundaba sobre luchas gremiales por condiciones de trabajo, pero muy especialmente también por la conformación de caudales de conocimiento generado en la práctica, que aparece entonces como un saber no acreditable, al que se le atribuye por ende un menor estatus y valoración (Sarfatti-Larson, 1988).

Otros críticos de esa visión que remarca el valor de lo estructural por sobre la agencia, y en el campo específico de la profesión docente, señalaron que el enfatizar el rol de la formación universitaria conlleva una visión más bien estática y homogénea de la práctica profesional. Este enfoque soslayaría la diversidad de campos de acción que pueden tener los docentes, la importancia del contexto social, técnico, institucional y de los aspectos sociopolíticos en la creación de su profesionalismo. Es decir, subestima la relevancia del ejercicio cotidiano de la profesión y de la participación que tienen los colectivos de profesores en su evolución y cambio (Evetts, 2011; Martimíniakis, Maniatis y Hodges, 2009). Por otro lado, al omitir el rol de la agencia profesional en la recontextualización cotidiana de sus saberes teóricos y prácticos, desconoce su valor en la mantención o reforma de la profesión, y de los diversos niveles en los que esta influencia se configura (Joung y Muller, 2015).

Una forma diferente de teorizar esta tensión agencia estructura es aquella derivada del institucionalismo de corte racionalista al abordar la conducta profesional, pues pone de relieve las facetas negativas de la influencia profesional sobre la acción social; enfatiza los riesgos en la prestación de servicios públicos, particularmente en base a la existencia de asimetrías de información, planteadas bajo el alero del llamado problema agente-principal (Surbruggen, 2006).

Cuando se analiza la educación pública, este enfoque ha señalado cómo la complejidad del trabajo docente, sobre la base de conocimiento tácito y prácticas poco supervisables que se producen en solitario, produce asimetrías de información que impide saber a las familias y directivos (principales) si los docentes (agentes) se comportan de acuerdo a lo requerido para obtener buenos resultados educacionales (Dietrich y Roberts, 1997). Ya que además no sería posible distinguir dentro de los resultados qué parte es responsabilidad del docente y qué

parte dice relación con la habilidad de los estudiantes, los agentes tendrían más bien tendencia a desplegar menor esfuerzo con el fin de disminuir los costos de un esfuerzo mayor, en ausencia de penalidades o incentivos para un trabajo excelente (Mizala y Romaguera, 2004; OCDE, 2009). Esta consideración deja de lado las apelaciones al expertismo y a la ética profesional, que no pueden ser directamente observados y por ende resultan irrelevantes.

De allí que frente a las políticas educativas propuestas por el Estado, el cambio en el rol profesional docente se entiende como una acción racional estratégica; esto, en la medida que responden de manera óptima a los incentivos o penalidades que impone la estructura a través de reglas formales, que serán aceptadas si los actores son racionales (Surbrigggen, 2006). La implementación de nuevas políticas educativas, a partir de esquemas de rendición de cuentas y responsabilización individual, se analizan entonces como medidas que probabilizarían la ejecución de los nuevos estándares y prácticas de enseñanza por parte de los docentes (OCDE, 2009). Estos sistemas permitirían corregir las mencionadas asimetrías de información pues proveen datos para determinar cuándo un profesional necesita apoyo para alcanzar los estándares, para comparar a los profesionales entre sí para tomar decisiones de selección por parte de familias, directivos y la administración pública, y como insumo para propuestas de carrera o también despidos (Ávalos y Assael, 2007; Dietrich y Robertson, 1997; OCDE, 2009). Dados los supuestos de desempeño individual que requiere este análisis, las conductas de producción conjunta o transferencias de conocimientos entre pares en contextos de evaluación se considerarían como una distorsión en el conjunto de información con la que se cuenta para tomar decisiones en el sistema.

Finalmente, las tensiones entre agencia y estructura se resolverían a partir de los incentivos que permiten transformar las organizaciones o la conducta de los actores, que responden de manera estratégica a esos estímulos provistos estructuralmente (Zurbrigggen, 2006). Por lo mismo se comprende a la profesionalidad como un factor que los gobiernos pueden modificar desde fuera y desde arriba, que responde a estos marcos de referencia de los cuales difícilmente pueden sustraerse (Coburn, 2016; Priestley, Biesta y Robinson, 2015). Lo anterior tiende a ignorar la existencia de otros incentivos, por ejemplo, de tipo social o intrínsecos que pueden primar por sobre los que el sistema propone, y también excluye el

análisis de la participación de los profesionales individual y colectivamente en la elaboración del significado o de la conducta profesional.

Frente al énfasis del institucionalismo de corte racionalista recién comentado, en que el peso de la estructura condiciona fuertemente la acción profesional, se han elaborado críticas por considerarlos insuficientes para comprender el fenómeno de la reflexión e intencionalidad profesional. Por lo anteriormente dicho, los supuestos que consideran a los estándares y su evaluación, componentes usuales de las políticas docentes, como una orientación suficiente y efectiva porque infunde tanto racionalidad técnica como normatividad a la profesión, parecen menos plausibles cuando se aprecia las dificultades que se han descrito en diversas sociedades para incorporarlos como orientaciones para la acción de los docentes (Alexander, 2011; Brouwer y Korthagen, 2013; Creemers, Kyriakides y Antoniou, 2013; Falabella, 2016; Priestley, Biesta y Robinson, 2015; Ravitch, 2010; Rowan, 2006; Yang, 2015).

Desde otros planteamientos alternativos, por ende, se busca dar cuenta de una mucho mayor complejidad tanto de las bases interactivas en que se sustenta el ejercicio profesional, y particularmente al análisis de la importancia de la colegialidad de pares en los procesos por los cuales se adquieren y se modifican, y más aún se significan, el desempeño profesional y sus cambios, aspecto que será analizado en la próxima sección de la mano del marco neoinstitucional (Coburn, 2016; Meyer y Rowan, 2006).

2.a. El cambio profesional en el enfoque neoinstitucional

En este apartado se buscará argumentar cómo, bajo el alero conceptual del neoinstitucionalismo, se pone de relieve la multiplicidad de componentes institucionales que sustentan la profesión y los roles que se proyectan desde ella, así como la intersubjetividad en la que los profesionales formulan y cambian estos componentes al interior de las organizaciones. Se destaca finalmente el valor de la agencia profesional, y más aún, de la coagencia entre pares, como rasgos que explican las posibilidades de cambio o su resistencia en la esfera educativa y por las cuales se concibe una racionalidad diferente de la acción, que deriva de la referencia social entre profesionales.

Este enfoque considera a las profesiones como un tipo de estructura institucional de la sociedad, y estas se definen como un marco de referencias culturales, un conjunto de prácticas regularizadas que estabilizan y configuran determinados roles, interacciones y significados en ciertas esferas de acción, a partir de los cuales los individuos y organizaciones orientan sus preferencias e interpretaciones de la realidad (Hall y Lamont, 2013; Zurbriggen, 2006). A la vez, y como confirmación de su amplia validación, su incumplimiento suele ser sancionado de manera formal o informal por los miembros para reestablecer su vigencia (Ingram y Clay, 2000).

Según Scott (2008, 2014) estos marcos culturales se estructuran por medio de tres tipos de elementos: componentes cognitivos, que se refieren a creencias y conocimientos considerados válidos por los miembros que se sienten parte de la institución; también por componentes normativos, asociados a responsabilidades y comportamientos que se consideran adecuados al interior de roles y rutinas; y finalmente contenidos regulatorios, aludiendo al conjunto de reglas que prescriben formas de desempeño e interacción, además de criterios de juicio y sanciones asociadas (Scott, 2001, 2008, 2014).

Cabe destacar que estos componentes institucionales, en su origen y evolución en una esfera específica, como son las profesiones, o una esfera institucional como el sistema educativo, pueden ser influidos por reglas en uso de grupos sociales, regulaciones estatales y políticas organizacionales, lo que da cuenta de una trama social dinámica que explica estos procesos de conformación (Meyer y Rowan, 2006). Sin embargo, el concepto de institución no apunta a la definición de los aspectos formales de las leyes o regulaciones, sino que a la inclusión de elementos eminentemente simbólicos, culturales y subjetivos. Estos, una vez instituidos, configuran lo que se considera realista y correcto en un contexto cuando se encara la búsqueda de resultados materiales, ideológicos o sociales (Powell y DiMaggio, 1991). Por ende, lo que se considera racional en este enfoque se basa en una intencionalidad basada en la difusión de prácticas y creencias entre pares sobre lo legítimo y correcto, y no por un orden buscado estratégicamente por una racionalidad medios-fines (Ingram y Clay, 2000; Hall y Lamont, 2013; Suddaby, Bitektine, Haack, 2017).

Si bien las definiciones anteriores relevan el origen y estabilización de la vida social por medio de instituciones, la inclusión de los profesionales en las organizaciones incorpora una posibilidad de cambio institucional en las esferas funcionales en las que ejercen (Scott, 2008, 2014). Para ello se incorpora el análisis de la influencia del expertismo profesional en primer lugar, para abordar en un próximo subcapítulo la estructura de la agencia profesional.

Bajo esta teoría, el sistema educativo aparece como poblado por profesionales, altamente concentrados al interior de las escuelas. Su capacidad de influir se comprende porque, aunque constreñidos por marcos estructurales, sobre la base de un expertismo común, los docentes interactúan estrechamente entre sí a través de relaciones sociales de tarea, bajo similares desafíos, reglas, tipificaciones y audiencias (Meyer y Rowan, 2006). Para hacerlo elaboran interpretaciones y soluciones frente a situaciones cotidianas, pero también para enfrentar las incertidumbres y la información emergente del contexto inmediato con el que deben lidiar, una de las ventajas principales del trabajo de los profesionales (Bray y Russel, 2016; Scott, 2014). Esto explica la importancia de la referencia intersubjetiva entre pares para saber qué es lo correcto en cada situación, por lo que la organización aparece como el espacio en que se forja y reforma la profesión y también la institucionalidad del sistema educativo (Coburn, 2008, 2016).

A partir de este punto, el análisis del cambio institucional permite orientar la investigación en un sentido diferente al utilizado por encuadres más clásicos en décadas pasadas: éste no sería obra exclusiva de actos de poder burocrático ni de extraordinarias intervenciones por parte de los llamados emprendedores institucionales, o de líderes carismáticos que transforman revolucionariamente el sentido de lo vigente (Lawrence, 2008; Powell y Colyvas, 2008). Por el contrario, desde la microanalítica institucional se da cuenta de cómo los cambios en las profesiones, en las esferas institucionales en que ejercen y los problemas en la implementación de las regulaciones que intentan influirlos (técnicos, políticos, valóricos) tienen una explicación menos excepcional: se debe más bien a alteraciones incrementales y constantes que los profesionales, en cuanto que agentes, llevan a cabo cuando interpretan y deciden qué es lo más adecuado o legítimo sus marcos de prácticas. Estas se difunden luego en la interacción entre pares por medio de procesos sociales de contagio de legitimidad, lo cual da fundamento al llamado “efecto par”, probabilizando la vigencia de conocimientos y prácticas

con independencia de que estos sean los cursos de acción más eficientes o exitosos en relación a algún fin (Powell y Colivas, 2008; Scott, 2014; Suddaby, Bitektine y Haack, 2017).

De este modo, el grado de institucionalización que alcanza un nuevo marco de prácticas se podría analizar en relación a la medida en que diversos esquemas cognitivos los sostienen de manera relativamente armónica y menos contradictoria. También de acuerdo al grado en que los individuos privilegian esa forma de actuar o pensar por sobre otras, y asumen lo legitimado por sobre la búsqueda oportunista y individualista de los intereses. Finalmente, puede analizarse el nivel en que aumenta la homogenización de las conductas y se reduce la variación, lo que se verifica más allá de los límites de una organización específica, como una tendencia al interior de una estructura institucional dada (Powell y DiMaggio, 1991).

El concepto de *patrones de acción* representa esta sedimentación de acción estabilizada. Se trata de conjuntos de reglas y procesos rutinizados que evocan un significado, más o menos compartido entre pares, que se usan en la reproducción de roles y para la interacción de los profesionales entre ellos y con otros actores (Emirbayer & Mische, 1998; Scott, 2008). Estos patrones tendrían validez cognitiva a partir de conectar lo que hace alguien en una organización particular con patrones culturales de la profesión con presencia social más amplia, confirmando la plausibilidad de las profesiones como instituciones de macronivel y su reproducción y reforma como posibles en el micronivel (Scott, 2001). De allí obtienen su legitimidad, entendida como aceptabilidad y credibilidad, dando un sentido normativo a los imperativos prácticos, es decir, como la forma correcta de hacer las cosas en esta profesión (Scott, 2014).

De ese modo lo así legitimado pasa a formar parte de los marcos interpretativos de oportunidades y restricciones con que los profesionales observan los hechos sociales y entre ellos las nuevas regulaciones, todo lo cual va limitando o enmarcando la capacidad de éstas de implementarse (Greenwood, Oliver, Sahlin y Suddaby, 2008; Thornton y Ocasio, 2006). Este aspecto es central para comprender que los programas y políticas impulsadas por los gobiernos no solo proponen metas, incentivos o sanciones, sino que además ejercen presión sobre esquemas cognitivos legitimados y vigentes en un grupo profesional, lo que trae al análisis la dimensión simbólica y normativa que está inserta en todo intento de regular una

profesión (Greenwood et al., 2008 (Ingram y Clay, 2000; Meyer y Rowan, 2006). De allí que puede decirse que un marco regulatorio no será institucionalizado sino hasta que promueva normas y creencias socialmente aceptables para los profesionales, proceso de aceptación que primero se difunde y legitima entre pares al interior de organizaciones y más allá, en un territorio determinado en que la profesión actúa, reduciendo sus variaciones (Greenwood et al., 2008). Por lo anterior queda inserta la posibilidad de que, en la interpretación y adaptación de las políticas públicas a los marcos institucionales de la profesión, el cumplimiento de metas que los gobiernos persiguen queden de algún modo comprometido.

De este modo, el esquema de análisis neoinstitucional propone contemplar la interacción de profesionales, organizaciones y gobiernos, abriendo la caja negra de la institucionalización. Esto, en la medida en que no sólo permite describir su emergencia y los componentes que la sostienen, sino que además permite entender bajo qué procesos sociales las instituciones, entre ellas las profesiones, pueden cambiar o pueden tener dificultades para hacerlo (Carrigan y Coglianesi, 2011; Suddaby y Muzio, 2015). El cambio institucional se impulsaría desde las políticas como una oferta de nuevas formas de comprensión del mundo, que en ocasiones entran en pugna con la cultura institucional legítima de los profesionales que debieran acogerlas. Por ello el poder, la negociación y el conflicto en el que los individuos y grupos participan, pese a que han sido poco abordados por esta literatura, son dinámicas que deberían formar parte de una investigación que busque comprender los procesos sociales que impactan las oportunidades de éxito de políticas educativas y docentes (Lawrence, 2008).

2.b. Efecto de pares, agencia y coagencia

Un último aspecto que requiere fundamentación se refiere a la manera en que se entenderá la agencia profesional de los docentes. Se hará énfasis en los procesos cognitivos de la acción social, como elemento fundante de las posibilidades de constituir interactivamente el contexto de acción y también las definiciones relevantes del rol, fundando las posibilidades del *efecto par* que influye el rol profesional y luego la profesión misma.

En esta investigación se propone que los profesionales actúan como agentes que, en la medida en que deciden reflexivamente sobre su entorno, van construyendo práctica y socialmente la composición de su contexto y de sus prácticas, a modo de una opción de entre varias otras

alternativas posibles (Emirbeyer y Mische, 1998; Glaveanu, 2015). De este modo, en base a lenguaje y otras representaciones simbólicas, los actores deciden marcos de respuesta, de asignación de recursos o rutinas de interacción, al tiempo que se descartan otras alternativas porque no pueden ser imaginados como realistas, confirmando los límites cognitivos de los márgenes institucionales con que los agentes pueblan la vida social (Berger y Luckmann, 1987; Powell y DiMaggio, 1991; Zuker, 1997, en Scott, 2014).

Particularmente en lo que se refiere a la relación entre profesión y Estado, entre profesores y sistema educativo, la idea de *agencia* no suprime la posibilidad que los profesionales se encuentren condicionados por marcos regulatorios, normativos o culturales; lo que el análisis de la agencia permite es cuestionar que los actores estén determinados por éstos (Emirbeyer y Mische, 1998). De este modo, resulta inadecuado plantear una agencia libre de toda influencia, toda vez que para los sujetos la libertad siempre está enmarcada por la acción de otros y por la preexistencia de reglas para la interacción social, que se consideran referentes con mayor o menor fuerza (Lukes, 2000). Además, los agentes dotados de herramientas y símbolos, no se encuentran atrapados por las condiciones y significados de la realidad, sino que pueden actuar simbólicamente sobre ella, por lo que responden interpretando, dando un sentido confirmatorio o, por el contrario, con potencial innovador al entorno social y material (Glaveanu, 2015).

Se destaca además la base interaccional de la agencia profesional, que permite comprenderla ya no como un proceso individual fundado en intereses e intenciones formuladas por sobre y por fuera de su contexto, sino que como una acción que se configura en interdependencia con los pares al interior de una organización específica, concibiéndose más bien como una co-agencia con otros en el espacio social y material (Glaveanu, 2015; Hayward, 2000; Lawrence, 2008; Priestley et al., 2015).

En términos conceptuales, la agencia se entenderá como un proceso emergente de acción y decisión, que permite afectar entornos estructurales, sea esto alterando reglas, vínculos sociales o la distribución de recursos (Engeström, 2008; Scott, 2008). La definición anterior involucra la posibilidad de los agentes no sólo de confirmar, aceptar o resistir los cambios que proponen las políticas, sino también de desviarse significativamente de lo que buscan

impulsar, lo cual permite comprender cómo es posible que en ocasiones la no adopción de los cambios no tenga que ver con falta de capacidades para hacerlo sino con el deseo de actuar de una forma diferente (Lawrence, 2008). La agencia profesional se entiende entonces como una acción intencionada y decidida, que sobre la base de alternativas que fueron elaboradas en el pasado se actualizan en un momento dado por considerarse lo más adecuado/legitimado en una situación. La agencia no sólo introduce la consideración del contexto en la conducta profesional sino también la importancia de la temporalidad que estructura las decisiones del agente (Emirbeyer y Mische, 1998).

De esta definición se rescata también la característica contingente de lo realizado: porque siempre pudo ser de otra forma, o no haber sido, los actores muestran su capacidad interpretativa y reflexiva en sus elecciones que, aun cuando sea prediscursiva y no del todo conciente en el momento, puede ser imputada y evaluada por el agente posteriormente (Emirbeyer y Mische, 1998; Giddens, 1979).

Sin embargo, a diferencia de las versiones de racionalidad de enfoques anteriores del institucionalismo, al referirse a la agencia como una práctica intencionada, se considera que la intención no se encuentra separada de acción; es decir, no determina con anterioridad el curso de acción, sino que más bien se refiere a una intención que se origina en la interacción entre persona y contexto. Por lo anterior, la unidad básica para analizar la agencia profesional es la unidad individuo-contexto, siendo este último uno caracterizado por la existencia de otros pares en la profesión con los que se co-construye la intención y de actores supraindividuales, como pueden ser las instituciones (Glaveanu, 2015). Por ende, para orientar la acción hay en la agencia, simultáneamente, una consideración de los propios puntos de vista en el marco de la profesión, del punto de vista de las audiencias y de las instituciones o grupos a los que pertenecen, al interior del escenario social interactivo por definición (Emirbeyer y Mische, 1998; Glaveanu, 2015).

Dicho lo anterior, la posibilidad de variabilidad y de cambio institucional inscrita en la acción profesional deriva entonces de su cualidad de agentes: de actores con capacidad de crear y afrontar reflexivamente el contexto, en la medida en que dotados de criterios profesionalmente fundados son capaces de actuar influyendo sobre una situación y, en ese

mismo momento, influye también en su propia definición como agente (Glaveanu, 2015). Esto, debido a que los agentes no sólo actúan, sino que perciben el resultado de sus acciones y son influidos por ello: la reacción (retroalimentadora, evaluativa) es ahora parte de su mundo y del contexto social también (Glaveanu, 2015; Smets y Jarvakovski, 2013).

De lo anteriormente dicho se destaca que a la hora de decidir cómo acoplarse a las nuevas políticas educativas y modificar las propias prácticas, la referencia a lo institucionalizado en el entorno de los pares es una de las opciones predominantes, pero también lo es para desviarse o reinterpretar juntos lo que se solicita, por medio de procesos reflexivos llevados a cabo en la interacción directa o indirecta con otros profesionales (Ávalos, 2013; Bell, 2011; Bray y Russel, 2016).

Al contrario de la descripción más clásica, de la docencia escolar como una profesión solitaria, que se debilitaba cuando escasamente podía haber contacto con el trabajo de otros como orientación para el quehacer en la sala de clases (Lortie, 1975), actualmente los docentes son descritos tras estudio empírico en Chile y en otros países, al interior de comunidades de socialización, de aprendizaje, de práctica y de negociación, en las que hacen frente a las múltiples demandas que tensionan sus propios marcos ya estabilizados (Bray y Russel, 2016; Coburn, 2008, 2016; Hargreaves y Fullan, 2012; Miranda et al., 2010; Papay, Taylor, Tayler y Lasky, 2015; Penuel, Riel, Krause y Frank, 2016). De esta manera, lo que podría considerarse el éxito en la implementación de políticas docentes se constataría en el grado en que ellas logran constituirse en nuevas creencias y normas compartidas entre los profesionales, que les permitieran lidiar con su quehacer cotidiano, pero también con riesgos, incertidumbres o variaciones sorpresivas en su contexto crítico de acción (Romero, 1999).

Dada su importancia, se ha destacado en la literatura la necesidad de estudiar la evidencia respecto de la manera en que se producen esos procesos de agencia, cómo influyen en la persistencia o cambio en diversos contextos institucionales y profesionales (Smets y Jarvakowski, 2013; Vähäsantanen, 2014). En torno al caso de estudio, interesa el análisis empírico de los elementos que componen la agencia profesional, y particularmente en el caso de los profesores, en lo referente a su influencia en las múltiples dimensiones que componen su trabajo: contenido disciplinar, pedagogía y didáctica, interacciones profesor-estudiante,

formación ciudadana y valórica, etc. y el modo en que se ven interpelados por la presencia de políticas que buscan modificar estos marcos de prácticas (Coburn, 2016; Lawrence, 2007; Meyer y Rowan, 2008).

El introducir a la agencia en el marco teórico de la investigación que aquí se propone, busca poner de manifiesto que el mundo objetivo se juega en una realidad de prácticas construidas por agentes situados en un contexto, lo que le da a esa realidad una cualidad maleable a la intervención de los profesionales y de su expertismo en él (Giddens, 1979; Leicht y Fennel, 2008). Por otro lado, entronca con el argumento que el orden institucional es más bien un orden precario, frecuentemente cuestionado y raramente institucionalizado plenamente (Clegg, 2010).

Sin embargo, reconocer esto no soslaya la importancia de la fuerza burocrática de los gobiernos o del Estado, que intentan imponer a los actores marcos de trabajo o premisas de los cuales no pueden sustraerse sin riesgo de sanciones. En relación a los agentes, esto tampoco quiere decir que cuando adoptan estos marcos regulatorios la conducta en base a reglas sea obediencia trivial; por el contrario, refleja aprendizajes y la selección de posibilidades que puede implicar altos niveles de deliberación (Romero, 1999). Más bien este foco de análisis contribuye a la comprensión respecto de la manera en que los agentes se hacen cargo de elaborar respuestas, incluso en aquellos ámbitos controlados estrechamente por regulación, lo que incluye la posibilidad de eludirlas, pero también de enfrentar las consecuencias y sanciones por hacerlo si se considera la alternativa más legítima de acción (Lawrence, 2008).

2.c. Poder y conflicto en el análisis del cambio profesional

Un último elemento que se considerará en el análisis micro organizacional y bajo un enfoque neoinstitucional, dice relación con la necesidad de reconocer el potencial de conflictos que pueden producirse cuando confluyen las profesiones y otras instituciones en un mismo escenario organizacional. Se describe así la agencia y el poder que desplegarán los actores para resolver contradicciones o desarmonías en la práctica. Esto resulta de interés para diversas esferas de acción profesional y no sólo en el ámbito educativo. Se ha afirmado que los proyectos de institucionalización de sectores relevantes de la sociedad, suelen llevar

integrados esfuerzos estatales de influir en la profesionalidad que le permita legitimarse y asentarse, y por lo mismo, lleva inherente el potencial de conflicto que se produce en el encuentro entre lógicas profesionales, burocráticas y de mercado que se interrelacionan en el espacio social (Freidson, 2001; Suddaby & Viale, 2010; Suddaby & Muzio, 2014; Thornston, Ocasio y Launsbury, 2012).

Los grupos de profesionales aparecen así entonces como agentes al interior de relaciones de influencia, conflicto y poder, que llevan a cabo procesos activos con el objeto de definir la forma de su ejercicio, los límites jurisdiccionales o las condiciones de trabajo, todo lo cual configuraría el principal factor endógeno para explicar el cambio social originado en esferas institucionales en que predominan profesionales (Suddaby & Viale, 2011). Se trata de una influencia, no al modo de cooptar para sí a las organizaciones, sino que penetrándolas por corrientes de creencias y prácticas compartidas en el contexto de relaciones sociales de tarea (Powell y DiMaggio, 1991; Scott, 2008).

Su importancia está dada porque cuando estos marcos no confluyen, pueden producirse disociaciones entre las prescripciones ya institucionalizadas por la profesión y las nuevas exigencias técnicas que se quieren implementar. Así es posible no sólo que los agentes los acepten y los adopten, sino que también lo hagan de manera más bien superficial o pueden también producir nuevos patrones de acción para rechazar los cambios, particularmente en contextos sólidamente institucionalizados (Greenwood et al., 2008). Un caso particular de esto ha sido el estudio de las reformas educativas de diversos países desde hace mucho, que muestran de diversas maneras las dificultades de poder influir de manera real la enseñanza en la sala de clases (Ávalos y Assael, 2007; Greenwood et al., 2008; Priestley y Biesta, 2015; Yang, 2015). A esta labor de armonización de marcos referentes pueden abocarse gerentes y directores de organizaciones, que, confrontados a la coexistencia de múltiples órdenes relevantes, buscan gestionar la convivencia de premisas institucionales de origen diverso (Rowan, 2006).

Por otro lado, la escasa atención prestada al conflicto y al poder como dinámica inserta en el quehacer profesional en organizaciones puede también haber influido en una mirada simplificada del fenómeno (Lawrence, 2008). La difundida concepción de la agencia como un

proceso por el que sólo unos pocos individuos excepcionales pueden determinar intenciones y metas de modo individual para influir el mundo material y social, pudo haber opacado el análisis del rol que tienen los profesionales en su calidad de expertos para convertir en resultados los deseos que las políticas expresan (Clegg, 2010; Glaveanu, 2015).

Particularmente comprensible parece esta omisión de los temas de poder y conflicto en sectores ocupacionales como la educación escolar en que, siendo el Estado el principal regulador y empleador, se le atribuye a éste una fuerza burocrática tal que el espacio de agencia de los profesionales se considera casi anulado: allí donde las leyes prescribirían modos de hacer, oportunidades de carrera o escrutinio público, los profesionales no tendrían otro modo de respuesta que someterse o quedar a merced de sanciones o despidos (Lawrence, 2008).

En esta misma línea, pero desde una postura crítica, se señala que incluso el renovado énfasis dado a la profesionalización docente y a su capacidad de agencia sería nada más que un slogan al interior de sistemas educativos que prescriben aprendizajes y mejoras desde el gobierno y las políticas: éste buscarían la manera de evitar un discurso confrontacional con el profesorado, que estaría en realidad forzado a apoyar reformas educativas que no consideran su participación, su discrecionalidad y mucho menos su poder (Assael y Ávalos, 2006; Carrasco, 2013; Sisto y Fardella, 2011; Wilson, 2013).

Al poner en contraste la agencia profesional con el poder gubernamental para enmarcar su quehacer se induce la pregunta: ¿qué poder pueden desplegar entonces los profesionales en este contexto, de modo tal de lograr influir en su espacio ocupacional y en sus prácticas? La referencia a los pares y la acción colectiva serán la faceta clave para elaborar una respuesta, en la medida que puede constituir una base de poder a ser explorada empíricamente.

Primeramente, la definición de poder señala que éste sería una propiedad de ciertas relaciones por la que creencias o conductas de un actor son afectadas por otro actor o sistema (Lawrence, 2008). Pese a que muchas veces se describe críticamente el escaso poder que tienen los docentes para influir al Estado y las regulaciones, como ya se mencionó los profesionales se encuentran altamente concentrados en las organizaciones, muy especialmente en las escuelas, lo que facilita la referencia y confirmación (o innovación) entre pares de la estructura institucionalizada por la comunidad profesional (Bray y Russel, 2016;

Lukes, 2000). Precisamente en esa referencia e interacción frecuente con los otros es que es posible plantear el génesis de un poder para responder al impulso regulatorio que propone una ley o un gobierno, aun cuando no necesariamente se refiera a imponer sus términos a las autoridades de un gobierno.

Este poder referente de la profesión se traduce en múltiples posibilidades. Primero, y como ya se ha dicho, los profesionales pueden conformar redes relacionales por las cuales se difunden y comparten los contenidos legitimables o ya institucionalizados (Coburn, 2008; DiMaggio y Garip, 2012). Así también las redes relacionales de tarea o de amistad que constituyen entre pares pueden ser utilizadas para iniciar o modificar condiciones concretas o simbólicas de su desempeño, validando por ejemplo el conocimiento que poseen como condición para actuar en ciertos ámbitos, disputando este espacio con otros profesionales, u oponiéndose a las regulaciones que socaban su autonomía (Muzio et al., 2011; Muzio y Brock, 2014; Scott, 2001; Suddaby y Muzio, 2014). Lo mismo es válido cuando se realizan esfuerzos organizados por regular éticamente a los titulares de la profesión, en la búsqueda de mantener el prestigio y la legitimidad de su acción en una sociedad (Muzio y Brock, 2014). O puede también tomar la forma de una actividad concertada por la cual usar el capital social para atraer a ciertos actores y forjar juntos esquemas de acción y contenidos de las identidades sociales, modificando el lugar que ocupan en la jerarquía de estatus en un campo determinado (Coburn, 2008; Suddaby & Viale, 2011).

A estas acciones se les podría caracterizar como intentos de agencia institucional desarrollada por grupos de profesionales, con el fin de conformar, mantener y fortalecer la propia estructura institucional (Lawrence, 2008). En un sentido distinto, pero no menos influyente, los profesionales también pueden optar por ejercer el poder para la resistencia institucional, es decir, la acción de los agentes que invalida o frena los intentos de las regulaciones o de otros actores que son incompatibles con los elementos ya institucionalizados. Este puede ser el caso frente a las políticas docentes que señalan la manera en que los docentes ejercen o se definen a sí mismos.

Al respecto, muchas veces se trata de procesos llevados a cabo sin concertación por agentes que no pertenecerían a grupos de elite o influencia; pueden tratarse de actividades realizadas

en aparente invisibilidad, que tiene origen en actores de posiciones menos privilegiadas cuando no existen opciones de controlar las condiciones de una agencia más activa (Dreher, 2016; Lawrence, 2008).

Estas actividades de resistencia podrían tener diversas formas. Tómese por ejemplo la posibilidad de difundir algunas reglas (formales o no formales) o interpretaciones que refuerzan el orden vigente y desdeñen las nuevas propuestas; también puede llevarse a cabo como una vigilancia mutua que asegura el cumplimiento de las reglas ya instituidas, o prescribir el cumplimiento de ciertas reglas rivales a través de medidas de coerción social (Lawrence, 2008). En una modalidad diferente, los grupos profesionales también pueden actuar introduciendo fundamentos normativos (valores, principios) en las rutinas vigentes, defendiéndolas como la única opción adecuada de ser y hacer y que invalidan la cualidad de los impulsos nuevos (Lawrence, 2008).

Otro ejemplo del estudio del poder al interior de grupos profesionales lo constituye el análisis de las dinámicas por las que las nuevas políticas interrumpen relaciones de poder en la que se encuentran los profesionales al remover sus fundamentos o recursos. Estos cambios pueden afectar los patrones de interacción con los usuarios o mandantes, la manera de significar su trabajo o condicionar su posición a la hora de adoptar, resistir, o afrontar impulsos regulatorios (Bray y Russell, 2016; Rigby y Woulfin, 2016).

La presencia del poder también puede explorarse por medio de prácticas sociales y políticas concretas dentro del espacio organizacional. Tres serían particularmente relevante: primero, el identificar qué y quién intenta influir su desempeño, qué apelaciones hace y cómo evitar esas influencias si se busca alcanzar los fines propuestos; segundo, se requiere poder para responsabilizarse pero también para responsabilizar a otros en cuanto que agentes que ejercen influencia en el mundo; y tercero, se realizan análisis de inequidades en la distribución del poder, particularmente entendido como el potencial para configurar y controlar la propia agencia (Lukes, 2000). En base a estas prácticas se pueden analizar patrones de interacción, de atribución tanto en el discurso como en la práctica, en la medida que ambos representan manifestaciones de agencia por modificar la interpretación y curso de la realidad social.

Finalmente, otro eje posible para el análisis de la agencia y el poder lo constituye la presencia de asimetrías en la capacidad de diversos actores de influir, debido a que las restricciones u oportunidades no suelen distribuirse equitativamente (Coburn, 2016). Por ejemplo, el acceso a información o a relaciones sociales, o incluso en relación a conocimiento y expertismo, puede favorecer la agencia de algunos profesionales, así como la manera en que estos responden al poder detentado por otros agentes en el contexto.

Un tipo específico de esta forma de poder, que puede ponerse en juego de manera tanto formal como informal, es la difusión o creación de conocimiento que puede ocurrir entre profesores, una forma específica de *efecto par*, sea este o no funcional al cambio de prácticas en el sentido que los marcos políticos lo proponen. De esta manera ciertas formas de conocimiento o herramientas que se ponen a disposición o que se configuran en el grupo pasan a socializarse y sedimentarse como formas válidas de saber, que pueden por ende ayudar a los docentes a comprender, resignificar o resistir los impulsos de cambio provenientes desde el sistema. (Penuel, Frank, Sun, Kim y Singleton, 2013).

Esto último impone la necesidad de analizar el fenómeno de la enseñanza escolar entendiendo a los docentes ya no como recursos a disposición del sistema escolar; su rol ya no como el producto de un diseño institucional de los gobiernos; y la estructuración de sus preferencias de acción, a fin de cuentas la enseñanza que ejercen cada día, ya no sólo como activada desde el sistema por incentivos. Por el contrario, la agencia profesional aparece como el producto de una acción institucionalizada, reflexiva y arraigada en la profesión misma, que interactúa de manera más o menos conflictiva con otros componentes y actores que pueblan el sistema educacional. De allí que el rol de la agencia profesional en la manera en que se analiza la implementación de las políticas que buscan modificar la enseñanza requiera de un aparato conceptual que considere la complejidad de lo que abordan. Con ello se busca comprender fricciones o interferencias entre múltiples proyectos de institucionalización que buscan legitimar sus premisas al interior del sistema escolar. Esto refuerza la necesidad de invertir la priorización del estudio del fenómeno de cambio en la educación pública, superando el foco tradicional en el macronivel institucional para complementarlo con un mayor énfasis en el micronivel de la vida social (Coburn, 2016; Scott, 2014).

3. La elección del caso de estudio: el desempeño profesional en el contexto de la política docente en Chile (1990-2016)

3.a. Origen y composición del sistema

Pese a que forman parte integral de las políticas educativas, las políticas docentes en Chile abarcan en específico aquellas regulaciones que, desde el año 1990 en adelante, buscaron influir tres aspectos centrales del trabajo de todos los profesores del sistema de administración municipal: primero, establecen las condiciones de formación inicial y credenciales requeridas; segundo, determinan competencias y estándares de enseñanza escolar y su evaluación; tercero establece trayectorias de desarrollo profesional a lo largo de la carrera, sus tramos o hitos y los reconocimientos asociados (UNESCO, 2013).

Según Mizala y Ross (2014), estas políticas se configuraron en tres períodos distintos, siendo el primero de éstos desde 1990 hasta 1994 en que se estableció el Estatuto Docente que delimitaba y protegía el empleo de los docentes que trabajan en establecimientos de administración municipal; desde 1994 a 2000, introdujo incentivos colectivos derivados de un sistema de evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales (SNED); más tarde, durante la década del 2000, se definieron los incentivos y evaluaciones individuales basados en el cumplimiento de estándares de formación y al cumplimiento de competencias docentes descritas en el Marco para la Buena Enseñanza.

A este esquema es necesario agregar que con posterioridad se configuró una cuarta etapa que comienza el 2011, en la cual se mantuvieron los mismos esquemas de regulación de competencias y estándares de la enseñanza en aula, pero se regularon mayores exigencias al ingreso de los estudiantes a carreras de pedagogía, así como aumentaron las sanciones para docentes que incumplen con el Marco de competencias docentes, incluyendo entre ellas la posibilidad de desvinculación (Ley N°20.501). Este último período también abarca la decisión, en el año 2014, de limitar la elegibilidad para los cargos docentes exclusivamente a profesionales con títulos en pedagogía; y llega hasta el año 2016, momento en el cual entra en vigencia un nuevo sistema de carrera docente que está implementándose paulatinamente

durante el año 2017, al alero de la Ley N° 20.903, que define entre sus medidas centrales una carrera profesional progresiva de cinco tramos en que se puede categorizar el nivel de excelencia docente, basados tanto en antigüedad como en torno a calidad de trabajo en aula (medida por el Portafolios de la Evaluación Docente y por una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios) y los respectivos salarios asociados. Estas últimas medidas aumentan el peso de las consecuencias de la adopción del esquema de competencias sobre los docentes, que se mantiene inalterado, y por ende del eje sumativo (usando los resultados para delimitar consecuencias) sobre el cual se sustenta, que lo distancian de las intenciones formativas que se declaran en su versión original (Santiago et al., 2014). La presente investigación se sitúa e indaga en el escenario que los docentes vivieron hasta el año 2016, dado que la nueva política no modificó en nada el marco de competencias y estándares que buscan configurar su expertismo y el rol de enseñanza en aula.

Finalmente, esta reglamentación también implicará la ampliación de la política docente que actualmente sólo afecta a docentes de establecimientos de administración municipal, al conjunto de educadoras de párvulos (hasta ahora sólo incluía a aquellas en el sistema escolar) y también a los profesores que trabajan en establecimientos de administración particular subvencionada que se transformen en fundaciones sin fines de lucro, de manera paulatina entre los años 2019 y hasta el año 2025. Aunque el número de docentes afectos a este sistema aún no puede ser determinado, se estima que esta política escalará su cobertura a al menos el doble de funcionarios, es decir, abarcará a un total aproximado de 160.000 docentes en el año 2026, siendo no sólo el grupo profesional más numeroso en Chile sino que el único, además de las fuerzas armadas, cuyo campo ocupacional está regulado por el Estado de manera casi universal: incluye las credenciales, recertificación y beneficios con los que deben contar para ejercer la profesión (Ley 20.903).

En su conjunto, a lo largo de estos casi treinta años, la política docente en Chile se ha concebido como el conjunto de esfuerzos que hace el país en torno al desarrollo y al fortalecimiento de la profesión y de la educación pública de administración municipal, dirigido a mejorar el desempeño de la enseñanza en aula y de los aprendizajes de los estudiantes (Historia de la ley N°19.961; Ávalos y Assael, 2007; Assael y Pavez, 2008; Ley 20.501, Ley 20.903). Pese a que ésta tiene múltiples componentes, aquellos que serán objeto

de análisis para esta investigación son aquellos aspectos que dicen relación con la puesta en marcha del sistema de aseguramiento de la calidad que regula los estándares, competencias y habilidades que los docentes deben adoptar para ejercer la enseñanza en aula, vale decir específicamente el rol que esta política da en Chile al expertismo profesional, así como las evaluaciones de estas capacidades y las consecuencias que se asocian a ellas, que se han incorporado desde el año 2002 y que están vigentes hasta hoy.

Con esto el análisis sitúa al campo ocupacional de los docentes en la educación pública como un ámbito institucional que, como muchos otros, ha ido aumentando su racionalización por medio de influencia burocrática y de mercado que enfatiza la efectividad y el logro de objetivos que, aunque impliquen definiciones en el macronivel del sistema educativo, se espera que tenga impacto en la estructuración de la vida profesional en el micronivel de las escuelas (Bébot y Suddaby, 2016). El Marco implica por ende una forma de estructurar el trabajo docente que se aleja de las tradicionales definiciones de control autónomo experto que el docente puede tener sobre el conocimiento y las normas adecuadas para adaptar su ejercicio a las condiciones imperantes, para desplazarlas hacia la estandarización de las cualidades con las que se logra alcanzar las metas de aprendizaje de los alumnos, con independencia de las condiciones, como principal encargo social para el profesor.

En el caso chileno, este sistema de calidad delimitó las labores que se esperan de un profesor, descargándolos de otras como elaboración de currículum, que en otras sociedades es frecuente (Alexander, 2001; Sahlberg, 2011), o de actividades asociadas a programas de promoción de salud, que sí fueron usuales en el país en las décadas anteriores. Por otro lado, buscó formalizar y delimitar aquello que la política valoraba del trabajo en aula, y que, aunque contó con relativo consenso por parte de los docentes en su momento fundante (año 2002), implicaba un cambio en el contenido y en la lógica de su trabajo, así como les forzaba a los demostrar que podían desplegar esas habilidades periódicamente en la Evaluación Docente, aspecto que desde el año 2011 es exigible para mantener su permanencia en la educación pública (Ley 20.501, 2011).

Esta política buscaba impulsar cambios observables y medibles en el desempeño profesional de los docentes que se orientara al aprendizaje de los estudiantes, asociando además posibles

beneficios remuneracionales a la adopción de estándares disciplinarios y pedagógicos, proceso que concuerda con lo que estaba sucediendo en las discusiones sobre educación en diversos países del mundo bajo el rótulo de sistemas de aseguramiento de la calidad (Ávalos y Assael, 2007; Assael y Pavez, 2008).

Otro eje de influencia que impactó sobre los nuevos sistemas de gestión fue la difusión de la perspectiva de investigación en psicología y educación que se llamó de *efectividad escolar*, muy en boga en la discusión de política educativa de los años noventa en Chile y en muchas otras sociedades (Alexander, 2001; Ravitch, 2010). Según ésta, la escuela efectiva se concebía como responsable de los resultados educativos de los niños, obviando o al menos superando la influencia de factores familiares, micro y macro contextuales (Arancibia, 1992; Cassasus y Arancibia, 1996; Rutter & Maughan, 2002; Carrasco, 2013). Por lo mismo, el análisis de cada uno de los factores y recursos de los que disponía la escuela para lograr mejorías en sus resultados fue estudiado por separado, llegándose a la conclusión que el factor clave en el que debía concentrarse los esfuerzos era el recurso humano: los docentes como el eje de mejora (Hanushek, Rivkin y Taylor, 1996; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Goe, 2007). Con ello la investigación científica se orientó a fortalecer la evidencia en términos de características de los docentes con mejor desempeño o con mayor impacto en el aprendizaje, obviando contextos de desempeño, factores de sinergia o composicionales que complejizaban la realidad del ejercicio profesional docente (Hanushek, Rivkin y Taylor, 1996).

La creación de este marco y la definición de los conocimientos y prácticas requeridas para un buen ejercicio de la profesión ha sido entendida por algunos autores como un esfuerzo consensuado en pos de la profesionalización de los docentes (Nuñez, 2007). Para otros autores en cambio se comprende como un esfuerzo por instaurar un tipo de desarrollo profesional fundado en rendición de cuentas, frente a las cuales existen incentivos y sanciones financieras para un *emprendimiento profesional individual*, que se contrapondría a la lógica gremial del pasado (Sisto & Fardella, 2011). También se ha señalado que este marco de competencias constituye un perfil profesional que simplifica la compleja realidad del quehacer docente cotidiano (Fardella, 2013). Lo anterior da cuenta que estas políticas no sólo tenían marcos

fundantes de origen diverso, sino que luego son interpretados desde matrices o lógicas también divergentes.

Son tres las razones que motivan la elección de este caso de estudio. Primero, porque estudios previos han puesto de relieve que los cambios en las prácticas docentes de aula son, de todos los componentes de las políticas educativas, los elementos más difíciles de alterar (Cox, 2007; Meyer y Rowan; Hargreaves y Fullan, 2012; Kennedy, 2010; OCDE, 2004; Papay, Taylor, Tayler y Laski, 2016). En el caso de los docentes chilenos este proceso de cambio resulta destacable, puesto que a diferencia de la importancia que se le atribuye para el aprendizaje de los estudiantes, se destaca en esta investigación el impacto que tiene en las oportunidades de desarrollo profesional: la adopción de estos nuevos marcos de competencia es evaluada y de esos resultados dependen, según la política vigente, las posibilidades de desarrollo profesional y oportunidades de carrera y salariales que estos docentes pueden obtener bajo un sistema de responsabilización individual (Carrasco, 2013). Por lo anterior, los modestos progresos que han mostrado los resultados de esta política en catorce años de vigencia no sólo deben ser comprendidos por interés teórico, sino por el impacto que esté teniendo hace años en la vida profesional de los docentes afectos al sistema y por ende al atractivo y fortaleza de la profesión también a futuro.

Un segundo factor muy relevante dice relación con que, así como se ha llegado a relativo consenso respecto de que las credenciales y capacidades de los profesores son factores que explican un porcentaje importante de la varianza en el aprendizaje de los estudiantes (Rivkin y Hanushek, 2005; Goe, 2007; Barber y Mourshed, 2007), menor consenso hay respecto de que estos recursos individuales sean suficientes para explicar la capacidad de adoptar los cambios que son impulsados desde las políticas públicas, o de alterar las dinámicas por las que éste se resiste o se distorsiona (Coburn, 2016; Ramberg, 2014). Para explicar este fenómeno resultarían relevantes elementos que involucran la referencia al marco institucional de la profesión, a los pares y a las condiciones organizacionales, que han sido soslayados por los componentes centrales de estas políticas y también escasamente incluidos en la investigación en el contexto nacional (Ávalos, 2013; Jornet, González-Such, y Sánchez-Delgado, 2014; Santiago et al., 2013).

Un tercer aspecto que justifica esta delimitación se debe a que, según se ha reportado en investigaciones nacionales, la política ha implicado tensiones y contradicciones en la profesión y en el rol docente como proyección de la misma, que pueden ser difíciles de resolver en la práctica cotidiana. Es decir, no se trata sólo de un cambio en la vida laboral sino que el marco de competencias tiene implicancias para las definiciones institucionales de la profesión y su proyección en los roles de aula de los docentes de la educación pública.

Al respecto, la introducción de sistemas de control y de evaluación de la calidad del trabajo profesional ha producido en diversas sociedades un desconcierto o perplejidad en muchos profesionales de la educación, en la medida en que se desacoplan los sistemas de gestión de los sistemas de valores, conocimientos, creencias y conductas de la profesión, cuyo efecto se registra luego en la identidad, el malestar o el estatus de la profesión (Alexander, 2000, 2011; Colegio de Profesores de Chile, 1997; Sisto y Fardella, 2011; Fardella, 2013; Nuñez, 1997, 2003). Por lo anterior, y tras varios años de existencia y de discusión pública al respecto, resulta de interés saber cómo los docentes, en el contexto de las escuelas significan y actúan estos marcos, y cómo en el encuentro de estas dos lógicas se ha estado constituyendo el quehacer docente actualmente en el país.

3.b. Las competencias docentes y el Marco para la Buena Enseñanza

Los principales instrumentos que delimitan la profesionalidad docente en la política tiene como base un instrumento llamado Marco para la Buena Enseñanza, que establece detalladamente las competencias y conocimientos que debe tener un profesor para ejercer como docente de aula (CPEIP, 2008); también lo conforma el Sistema Nacional de Evaluación Docente, que evalúa el grado en que el profesor se desempeña en relación al Marco mencionado (Bonifaz, 2011); y las Asignaciones de Excelencia Pedagógica (AEP) y la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), pruebas adicionales que hasta el año 2015 generaban posibilidades de bonificaciones salariales, y finalmente los Estándares Disciplinarios y Pedagógicos para las diversas pedagogías (de párvulos, básica, media y diferencial), que regulan la formación inicial docente que imparten las universidades y que se evaluaban hasta el año 2015 también junto al Marco en las pruebas AEP y AVDI, y

actualmente en la Evaluación de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos, vigente a partir del año 2016.

Respecto del Marco para la Buena Enseñanza, nace en el año 2002 como una propuesta que creaba el sistema de competencias mínimas que permitieran un desempeño de aula de nivel profesional, que periódicamente los docentes debían evidenciar por medio de un proceso de evaluación (Ávalos y Assael, 2007). En términos concretos, se asumía que era de uso y conocimiento de todos los profesores desde entonces, y que por ende debía constituir la orientación específica para que los profesores pudieran orientar el diseño, ejecución y evaluación de sus clases hacia el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes (Flotts y Abarzúa, 2011).

El Marco se define como un marco de competencias explícitas (definidos y conocidos por los docentes antes de ser evaluados por ellos) que han permanecido inalterados desde entonces (2002) y son de aplicación universal, es decir, se espera que en cualquier momento de su carrera, en cualquier nivel de enseñanza y en cualquier contexto social, un docente debe ser capaz de ejercer cuatro dimensiones críticas del adecuado desempeño profesional: 1) planificación y preparación de la enseñanza; 2) creación de ambientes propicios para el aprendizaje; 3) la evaluación y 4) la reflexión sobre la práctica docente y sobre las tareas y responsabilidades profesionales (Assael y Pavez, 2008; Bonifaz, 2011; CPEIP, 2008) y a partir de los diversos indicadores (200 en total) que de estas dimensiones se desprenden. Últimamente se ha agregado además la calificación de niveles de desempeño al interior de cada una de las cuatro dimensiones mencionadas (DocenteMas, 2017). De este Marco cabe destacar que evalúa sólo la actividad de docencia de aula, dejando fuera de valoración otros aspectos que en ella se pongan en juego, así como el desempeño de labores administrativas o de apoyo que pudiera ejercer el profesor (Bonifaz, 2011).

Resulta importante también mencionar que para los docentes que estaban en ejercicio en ese momento se constituyeron plataformas de internet y telefónicas para acudir en su apoyo durante el procesos de evaluación, pero no se contó con un diseño de planes especiales de formación o acompañamiento como inducción al nuevo set de elementos que se exigían en

la sala de clases, aspecto que sería central en la implementación de sistemas de competencias docentes (Creemers, 2013; Sun, Calderón, Valerio y Torres, 2011).

La manera de verificar el desempeño de los docentes en base a competencias fue la aplicación obligatoria, desde el año 2004, de un Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (en adelante, ED) (Ley N°19961, 2004). Las características del instrumento fueron refrendadas por la aprobación del 70% de los profesores de colegios municipales en junio del año 2003, aun cuando no todas las propuestas que apoyaban los docentes fueron incluidas en el documento votado (Ávalos y Assael, 2007; Bonifaz, 2011).

En este sistema participan desde entonces profesores que cumplen funciones de aula, de establecimientos municipales tanto de educación de párvulos (de nivel transición), básica y media, educación diferencial y de adultos y de todos los subsectores de enseñanza (Vaillant, 2008; MINEDUC, 2013; Salazar et al., 2014). Los docentes incluidos son llamados a evaluación a partir del segundo año de trabajo y hasta tres años antes del retiro laboral (Ley 20.158, 2006). La cobertura del sistema alcanza actualmente al 81% del total de docentes del sistema, lo cual cubre la casi totalidad de quienes fueron requeridos a ello (MINEDUC, 2016).

La ED, obligatoria y periódica (cada cuatro años para los docentes que aprueban la evaluación), es administrada y diseñada centralmente por la sección DocenteMas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), pero la calificación final se realiza descentralizadamente por comisiones especiales al interior de los municipios (Ley 19961, 2004). Este proceso de ED se estructura en base a cuatro instrumentos complementarios de medición que aportan evidencia de diverso tipo en un área disciplinaria específica, con diversos agentes calificando la evidencia y que se ponderan para arrojar una calificación final, en un proceso de aproximadamente seis meses de duración, que debe dar cuenta de las diversas dimensiones de habilidades y conocimientos contenidos en el Marco (Decreto 192 de Evaluación Docente, 2004).

Los instrumentos y sus características se detallan a continuación:

Tabla 1.1

Instrumentos que conforman la Evaluación Docente.

	Formato	Quién evalúa	Pondera
Portafolios	Módulo 1: Formato escrito, incorpora planificación, evaluación y reflexión sobre una unidad pedagógica en la asignatura evaluada Módulo 2: Grabación de 40 minutos de una clase	Profesores de aula capacitados y remunerados por DocenteMas. Cuenta con una serie de procesos para asegurar la calidad y ecuanimidad del resultado (corrección, grupal, doble corrección, arbitraje de correcciones problemáticas, etc.)	60%
Autoevaluación	Pauta estructurada, en ella se reporta su reflexión en torno al desempeño y la presencia de factores del contexto que influyen en él. En base a una rúbrica se califica cada ítem como Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado	El mismo docente que está siendo evaluado	10%
Evaluación por un par	Pauta estructurada, se completa por medio de una entrevista de 50 minutos. En base a una rúbrica se califica cada ítem como Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado	Evaluador Par: docente de aula que ejerce en el mismo subsector y comuna que el docente evaluado. Es requisito haber obtenido calificación Competente o Destacado en su última evaluación docente, o integrar la red Maestros de Maestros, que reúne a profesores con certificación de excelencia. Reciben capacitación y remuneración	20%
Informe de referencia de terceros	Pauta estructurada. Se califica la docencia del profesor en base a una rúbrica formulada a partir del Marco para la Buena Enseñanza. Permite reportar presencia de elementos contextuales que pueden haber influido el desempeño del profesor	Directivos o personal de la Unidad Técnico Pedagógica del colegio	10%

Fuentes: Elaboración propia en base a Flotts & Abarzúa, 2011; Sun et al., 2011.

Complementariamente, a cada profesor se le evalúa en el dominio de subsectores o asignaturas del currículum escolar unificado para un curso de un nivel específico, por lo que también éste adquiere un carácter vinculante en el contexto de esta evaluación (Cortés & Lagos, 2011).

En relación a la calificación que arrojan los resultados del proceso, ésta se expresa en cuatro categorías: las que implican un rendimiento por debajo del mínimo aprobatorio son (1) Insatisfactorio, que refleja un grado insuficiente de competencia; y (2) Básico, que refleja irregularidad en la calidad del desempeño de los estándares solicitados. Por su parte, las calificaciones que implican desempeño por sobre el mínimo requerido son (3) Competente,

que refleja un nivel adecuado de competencia y (4) Destacado, que indica un desempeño sobresaliente (Decreto 192 de Evaluación Docente, 2004; MINEDUC, 2014).

Cabe añadir que por disposición de la ley 19.961 (2004) se asigna la calificación de Insatisfactorio en la evaluación a los docentes que, habiendo sido llamado a evaluarse en un año determinado, no presentan su evaluación sin mediar causa justificada (Bonifaz, 2011). Dentro del total de profesores que han sido citados a la evaluación, el porcentaje que rehusó participar sin causa justificada ha ido disminuyendo, desde el 10,5% en el año 2006, el 4,5% en el año 2009 y un 1% en el año 2015, por lo que se puede señalar que el sistema cuenta con un alto nivel de cobertura (Sun et al., 2011; MINEDUC, 2015). Las principales razones esgrimidas para ello se refieren a una falta de legitimación del proceso y sus instrumentos, al temor a las consecuencias de malos resultados y a problemas de índole personal o familiar (Tornerio & Taut, 2010).

La ED contempla además una instancia de retroalimentación de los resultados por medio de informe escrito, que ofreciera la posibilidad de conocer las fortalezas y debilidades en el desempeño de los profesores en su labor, entendida como una que requiere de reflexión y revisión continua para servir al propósito de promover el desarrollo profesional (Santiago, Benavides, Danielson, Goe & Nusche, 2013).

Un rasgo que en el marco de esta investigación se destaca es que en el proceso los profesores participan como profesionales individuales, es decir, se considera su trabajo en el sistema educacional obviando su pertenencia al cuerpo docente de un establecimiento determinado y a una organización determinada. Por lo anterior el sistema de evaluación ni requiere ni supone el aporte de ayuda, recursos ni tiempo asignado al docente en el colegio para realizar el proceso. La evaluación de los directores en cuanto empleadores, o en su lugar los responsables de UTP, constituye la única manera en que se recoge para la evaluación el trabajo en un colegio específico. Por otro lado, el trabajo que se presenta se considera de carácter individual, sancionándose todo intento de copia o plagio; se incluyen además instancias para que un docente pueda denunciar anónimamente situaciones en las que otros profesores copian o compran material para la elaboración de la clase que se evalúa (DocenteMas, 2017).

Según lo descrito, la evaluación se funda en el entendido que sus resultados reflejan el estado de las competencias individuales de los docentes para producir adecuados logros educativos en sus estudiantes, y que por ende permite conocer las brechas que persisten en el desempeño personal respecto de las conductas de enseñanza que la política promueve (Bravo, Manzi y González, 2011). Si un docente considera que ciertos eventos extraordinarios han afectado el contexto de evaluación puede señalarlo en la autoevaluación o en la entrevista del evaluador par (DocenteMas, 2017). Por lo anterior el contexto regular en el que el docente trabaja, las condiciones laborales y de recursos de los colegios o del proceso de evaluación quedan al margen del proceso de evaluación de la calidad y del desarrollo de sus docentes, es decir, pueden ser considerados elementos no observados del sistema.

3.c.Resultados obtenidos en la ED y consecuencias asociadas

Un análisis agregado de los resultados que los docentes han obtenido en la ED en estos doce años (2004-2015) resulta de interés por al menos dos razones. Primero, porque puede ser considerado un indicador del grado de penetración que las definiciones de competencia profesional de esta política han tenido en la práctica docente, particularmente del Marco de la Buena Enseñanza; vale decir, un indicador del grado en que los docentes han podido o han querido adoptar los cambios propuestos que regulan su desempeño. En segundo lugar, porque su análisis puede mostrar que el desempeño demostrado en la ED tiene como consecuencia diferentes trayectorias y oportunidades de carrera para los profesores del sistema de acuerdo a los resultados que obtengan, lo que releva la importancia de llevar a cabo estudios que permitan explicar esas diferencias de desempeño profesional.

La tabla N°3 muestra año a año los resultados de la ED desde el 2003 y hasta el 2015. En términos generales, los resultados en base a la calificación final (ponderando los cuatro instrumentos) muestran que el porcentaje de docentes que aprueba la ED (obtienen calificación Competente o Destacado) es cada año mayor, pasando desde el 66% en el año 2003 a su punto más alto, un 82,4% en el año 2013, similar al 81,9% obtenido en el último proceso reportado del año 2015 (MINEDUC, 2015, 2016).

Tabla 1.2

Cobertura y resultados en la Evaluación Docente, años 2003 a 2014

	Cobertura por año	Se niega %	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
2003	3673	-	3.7	30.3	56.6	9.4
2004	1719	-	3	34.3	52.4	10.3
2005	10665	-	3.5	37.2	52.7	6.6
2006	14190	10.5	2.8	31.4	59	6.8
2007	10413	6.5	2	33	56.6	8.5
2008	16015	5	1.1	22.8	64	12.1
2009	15699	4.5	1.5	28.9	63.1	6.5
2010	11061	3.5	2.6	33.3	58.1	6
2011	12223	2.2	1.4	27.2	64.3	7.1
2012	16417	1.7	0.85	22.27	66.86	10.02
2013	17070	1.7	0.7	17	67.5	14.8
2014	16060	2	0.8	20.5	68.7	10
2015	13885	-	0.76	17.34	70.13	11.78

Fuente: MINEDUC 2012, 2013, 2015.

Si bien este resultado parece positivo, los resultados por instrumentos resultan ser muy disímiles. Por ejemplo, al observar los niveles de calificación del Portafolios, el instrumento de mayor ponderación, mayor correlación con el aprendizaje de los estudiantes y que se basa en una medición multidimensional del desempeño en aula, se aprecia que el 24% de los docentes ha obtenido resultado sobre el mínimo aprobatorio en los últimos cinco años en promedio, y un 37% lo hizo el año 2015 (MIDE-UC, 2015; MINEDUC, 2015, 2016). Es decir, en el año 2015 aproximadamente dos de cada tres docentes (63%) no habían alcanzado un nivel mínimo necesario en la implementación de los estándares que la política define.

Tabla 1.3

Resultados en el instrumento Portafolios, expresado en porcentaje de docentes por categoría, años 2011 a 2014

	Reprueba		Aprueba	
	Insatisfactorio %	Básico%	Competente %	Destacado %
2011	5,4	82,9	11,8	0
2012	4,6	76,52	18,86	0,02
2013	2,8	70,4	26,7	0,1
2014	2,7	68,2	29	0,1
2015	2,4	60,5	36,9	0,1

Fuente: MINEDUC, 2015, 2016

Asimismo, se ha reportado que siete de las ocho dimensiones en que se subdivide este instrumento muestran, en el promedio obtenido por el total de evaluados, una calificación por debajo del mínimo aprobatorio esperado para el desempeño docente en los últimos tres años (MINEDUC, 2013, 2014, 2015). Lo anterior podría traducirse en que, pese a los intentos de dar una nueva racionalidad a la estructura del trabajo docente, ésta aún no ha podido ser puesta en práctica por la mayoría de los docentes que pertenecen al sistema.

Este resultado que aquí se destaca resulta importante pues a partir de los cambios en la legislación sobre evaluación y carrera docente en el país (Ley 20.903, vigente desde abril de 2016), los profesores son calificados además de por su antigüedad, por una prueba de conocimientos disciplinares y por el puntaje obtenido en el Portafolios, es decir, por el desempeño demostrado en aula de las dimensiones críticas que el Marco de competencias delimita. Este esquema determinó que, al combinar el resultado en el Portafolios con la antigüedad en el sistema, que son los criterios base para el encasillamiento en uno de los cinco niveles que estipula la nueva carrera docente, un 42% de los docentes fueron clasificados en el nivel más bajo que contempla el sistema, y por ende al nivel mínimo de ingresos de la nueva estructura salarial (MINEDUC, 2016). Como antes se mencionó, este resultado no sólo apunta a señalar un impacto modesto de las definiciones promovidas por la política sobre la calidad de la enseñanza, sino que además compromete un retraso para los docentes respecto

de trayectorias laborales y mejoras salariales que, según se preveía, el cambio de sistema en el año 2016 podría producir en estos profesionales.

En relación a otras consecuencias y oportunidades que se derivan de los resultados de la ED, estas dependen del nivel de calificación obtenido en la evaluación. Como ya se indicó, de un total de cuatro calificaciones posibles, Insatisfactorio refleja un bajo nivel de desempeño y se espera que los docentes lo mejoren por medio de la asistencia a Planes de Superación Profesional (PSP) antes de ser reevaluados, lo que constituye el componente formativo y de apoyo que está inserto en la política; para quienes obtienen resultado Básico se permite realizar este proceso hasta en dos años (Ley 20.501, 2011). Se trata de actividades organizadas a nivel comunal y financiadas por el CPEIP, que se realizan en su gran mayoría en días sábados, fuera del establecimiento y en horario libre de los docentes, sin costo, pero también sin apoyo económico (Santiago et al., 2014).

Por decreto, las actividades que conforman el PSP pueden consistir tanto en lectura guiada de bibliografía especializada, tutorías o asesorías personalizadas, observación de clases de profesores destacados o cursos y talleres (Cortés & Lagos, 2011). Sin embargo, un análisis de las actividades efectivamente realizadas muestra que un 76% de ellas consiste en capacitaciones lectivas tradicionales, de no más de ocho horas de duración, y un 17% en tutorías (Taut, 2014). Esta realidad contraviene evidencia de estudios internacionales que muestran que las actividades de mayor impacto en los cambios de la enseñanza son actividades situadas dentro del contexto escolar y con acompañamiento por un periodo prolongado, que promueva la reflexión y también el trabajo colaborativo entre pares (Cortés & Lagos, 2011; OCDE, 2015; Papay et al., 2016).

Respecto de su cobertura, históricamente son invitados a estas actividades un promedio de 30% de los docentes de cada cohorte, que ejercen en el 98,8% de las comunas del país (Cortés & Lagos, 2011). La asistencia a estos PSP se ha planteado como obligatoria, no obstante, no se contemplan sanciones asociadas al ausentismo de las actividades asignadas. De acuerdo con ello las tasas de inasistencia a las sesiones llegan a un promedio de 40% (Cortés & Lagos, 2011).

Lo anterior estaría explicado por razones de índole administrativa (desinformación, subregistro de asistencia, etc.); pero también serían obstaculizadores su realización fuera de las horas de contrato laboral e implicar costos adicionales de tiempo y dinero para el docente; asimismo, se menciona como obstaculizador el propio rechazo de los docentes a asistir a estas instancias, toda vez que las consideran una consecuencia indeseable de un sistema de evaluación que tampoco consideran legítimo y la falta de interés y apoyo de los directivos del colegio en que el docente se desempeña (Cortés, Taut, Santelices & Lagos, 2011).

El análisis de la efectividad de los Planes de Superación Profesional descritos, que ayudaría a los docentes a mejorar su grado de adopción de la política, reporta evidencia diversa que apunta principalmente a un efecto positivo en los puntajes del Portafolios, no así de los otros instrumentos (Taut, 2014). Algunos estudios muestran conclusiones en este sentido: en el año 2009 el 23,4% de los profesores que obtuvieron Insatisfactorio el año 2008 fueron calificados como Competentes tras participar de un PSP, en comparación con el 0% que mejoró su desempeño entre quienes no asistieron (Cortés y Lagos, 2011). Por otra parte, se señala que del 46% de profesores que obtuvieron alguna vez Insatisfactorio o Básico en el período que va entre 2004 y 2012, el porcentaje se había reducido a un 21% al ser reevaluados en el año 2014 (MINEDUC, 2015). Sin embargo, no es posible asociar esta mejora a los PSP pues los estudios no controlan resultados por asistencia a estas actividades.

También resulta de interés observar por ejemplo, con datos del año 2011, que un 20% de profesores que habían obtenido resultado Competente o Destacado en evaluaciones previas no lograron obtener el resultado mínimo aprobatorio ese año, así como un 12% no pudo lograrlo el año 2014 (MINEDUC, 2011, 2014). Estos resultados han sido interpretados como reflejo de unas competencias profesionales que fluctúan en el tiempo, en el sentido de una habilidad que no es estable; pero también como el efecto de condicionantes contextuales o personales que influyen en el desempeño exhibido al rendir la prueba y que variarían de una ocasión a otra, que no serían considerados por el sistema (Alvarado et al., 2011).

Finalmente, este análisis arroja como resultado que las actividades que buscan facilitar el cambio en las prácticas de enseñanza son de baja cobertura, de poca intensidad y pertinencia y a partir de los mismo, de resultados acotados. Adicionalmente, evidencia internacional reciente muestra que las actividades de tipo capacitación para ayudar a los docentes tienen

altos costos (en dinero y en ausentismo de los puestos de trabajo en esas horas) y son de un bajo nivel de efectividad, por lo que su efecto real como esquema de apoyo en la adopción de cambios es en general limitado (Papay, Taylor, Tayler y Lasky, 2017; Taut, 2014).

3.c.i. Becas y oportunidades de perfeccionamiento

Respecto de becas y oportunidades de perfeccionamiento que se asocian a los resultados de la Evaluación Docente, según la información recopilada, la consecuencia directa que hasta el año 2015 se obtenía a partir de resultados positivos en la ED era la posibilidad de no volver a rendir la prueba durante cuatro años, es decir, acreditarse como un docente idóneo durante ese periodo. También se reporta que estos docentes contaban con ventajas a la hora de postular a pasantías en el extranjero, a concursos o participación como docentes de seminarios académicos de formación, participación en actividades de perfeccionamiento, etc. (Bonifaz, 2011; Fardella, 2012). Pese a lo declarado, no existen informes o estudios que puedan evidenciar el funcionamiento de este sistema de beneficios, su cobertura y alcances, así como las consecuencias en el desarrollo de los profesionales.

Otra posibilidad que comparten quienes son calificados como Destacado es la de ser potencialmente escogidos como tutores o profesores que guían los talleres correspondientes al Plan de Superación Profesional que se desarrolle desde el municipio correspondiente a cada comuna. Se trata de trabajo remunerado y fuera del horario laboral (Cortés & Lagos, 2011).

Asimismo, se señala en la Ley 20.501 (2011) que quienes obtuvieron resultado Destacado en la ED pueden participar en las comisiones calificadoras que propone candidatos a llenar las vacantes de director de un establecimiento educacional cuando estas se presenten en cada municipio. Pese a lo así declarado en múltiples fuentes, no se ha podido encontrar evidencia sistematizada respecto de qué número de profesores ha podido postular o participar efectivamente en el rol de Evaluador Par, docente en PSP o han formado parte de las comisiones mencionadas en los años en que el sistema ha funcionado, y que pudieran estar dando cuenta de sistemas de promoción vertical y horizontal en la carrera de los docentes como consecuencia de la ED (UNESCO, 2013).

Finalmente, las respuestas obtenidas entre quienes fueron evaluados en los años 2013 y 2014 reflejan que la evaluación docente impactaría las oportunidades de acceder a capacitaciones,

cursos, etc, aumentándola (24%), y un 55% percibe que este aspecto se mantuvo sin cambios tras la evaluación (MINEDUC, 2013, 2014).

3.c.ii-Incentivos monetarios

Para acceder a incentivos monetarios, los docentes participaban voluntaria y gratuitamente de procesos de evaluación adicionales contempladas en el SEDPD, que se detallan a continuación.

Tabla 1.4

Descripción de Pruebas AEP y AVDI

	Requisitos	Formato de prueba	Cobertura	Beneficios
Asignación Excelencia Pedagógica (AEP) Vigente desde el año 2002	-Todo profesor de aula con jornada de al menos 20 horas (colegio municipal y particular subvencionado). -Al menos dos años de experiencia -Se mantiene si en la ED se obtiene resultado Destacado o Competente	-Portafolio AEP -Prueba escrita de conocimientos disciplinarios	-Históricamente se han certificado el 4% de los potenciales postulantes y el 28% de los postulantes efectivos	Bono de entre U\$70 y U\$300 mensuales. Depende del nivel de resultado, de la jornada laboral contratada y del porcentaje de concentración de alumnos vulnerables en el establecimiento. -Se puede postular a la red Maestro de Maestros y por ende reducir horas lectivas en aula
Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) Vigente desde el 2004	-Haber obtenido resultado Competente o Destacado en la ED. -Postular hasta 36 meses después de entregados los resultados de la ED	-Prueba escrita de conocimientos pedagógicos y disciplinarios (es la misma prueba que para AEP).	La mitad de los potenciales postulantes se inscribe y de éstos un 80% postula efectivamente. De ellos, el 60% obtiene bonificación de 5%, el 38,8 de 15% y un 1,2% la máxima bonificación posible, de 25%	Al aprobarla en el nivel Suficiente, Competente o Destacado se puede obtener, respectivamente, una bonificación salarial de 5%, 15% o 25% de la Renta Básica Mínima Nacional

Fuente: Elaboración propia en base a Argüelles, Saragoni & Castillo, 2014; Cortés & Lagos, 2011; Falck, Kluttig & Riberi, 2014; García, Cerda & Donoso-Díaz, 2011; Ley, 20.501; MINEDUC, 2015; Sisto & Fardella, 2011.

Respecto de estos incentivos, se han observado ciertas diferencias entre estos instrumentos. AEP aparece como una prueba altamente selectiva y de un bajo nivel de postulación y adjudicación (Cortés & Lagos, 2011; Taut, 2014). Entre los años 2002 y 2012 lograba resultados positivos un 28% de los postulantes efectivos, es decir, el 4% de los docentes del país que cumplían con los requisitos para postular (4880 profesores) (Falck et al., 2014).

Del total de postulantes y acreditados efectivos, la proporción de docentes de colegios municipales se ha ido reduciendo de manera sostenida, desde un 74% del total en el año 2002 a un 41% en el 2014 (AEP). Desde el año 2003 esta acreditación coexiste con la ED, y dada la carga de trabajo que implica participar en cada uno de estos procesos en un año lectivo regular, a los docentes se les recomienda no participar en ambos simultáneamente (Falck et al., 2015), por lo que pueden considerarse procesos incompatibles.

Por otra parte, AVDI en cambio se considera una prueba cuyos niveles mínimos son alcanzados por la mayoría de los postulantes, pese a que es baja la proporción de docentes que logra los resultados de nivel más alto. Por ejemplo, en el año 2014 un 89% de los postulantes obtuvo algún nivel de acreditación (7.762 docentes), pese a que tan sólo el 6% lo hace en el nivel Destacado, siendo éste el porcentaje más alto de aprobaciones que se ha obtenido en los años de funcionamiento del sistema (2004-2015). (“AVDI”).

Al igual que en el caso anterior, el bajo nivel de participación se debería, principalmente, a la sobrecarga de tiempo que se produce en medio del año escolar (entre Junio y Noviembre) debido a la necesidad de elaborar las evidencias que permiten formalizar la participación; sin embargo también resalta el argumento que señala que este comportamiento mostraría con sus cifras el bajo nivel de legitimación de los incentivos económicos del sistema de responsabilización, ajeno a la tradición profesional en el país (Falck et al., 2014; Taut, 2014).

La obtención de estas acreditaciones (AVDI y AEP) fue también la puerta de entrada a otros posibles incentivos o consecuencias dentro del sistema de evaluación. Los docentes que han obtenido certificación AEP tienen derecho a postular, por medio del desarrollo de un nuevo Portafolios, a la Red Maestro de Maestros, que agrupa a alrededor de mil docentes de alto nivel de competencia y les ofrece oportunidades de movilidad vertical, esto es, enriquecer su carrera laboral, paradójicamente, disminuyendo horas de clase lectiva, pudiendo dedicarlas de

manera remunerada a actividades de asesoría o capacitación a otros docentes (“Red Maestro de Maestros”; UNESCO, 2012). Podían desarrollar proyectos individuales para ejecutarlos con otros docentes o facilitar programas institucionales, creados por instancias ministeriales o colegios (“Red Maestro de Maestros”).

Finalmente, la acreditación en AVDI o AEP permitía también acceso preferente a programas de postgrado. Es así como Conicyt cuenta con una línea de becas de financiamiento de Magister en Chile para profesionales de la educación orientado principalmente a estos docentes, que financia programas de hasta dos años de duración (Conicyt). No ha sido posible encontrar registros respecto de la cobertura que este último programa de becas ha tenido entre los profesores certificados.

3.c.iii Empleabilidad y movilidad laboral

Otras consecuencias en la trayectoria docente planteadas por el sistema dicen relación con la utilización de la información emanada de la ED para la toma de decisiones respecto del futuro laboral de los docentes (Taut, 2014), lo cual deriva en un impacto en la empleabilidad y desarrollo profesional de los profesores. En el año 2013 se reportó una investigación que confirma este vínculo, al establecer que existen ciertos departamentos o corporaciones municipales de educación, y no todos, hacen uso de los resultados de la ED a la hora de tomar decisiones respecto de la asignación de docentes a ciertos cargos y funciones dentro de las escuelas, sobre traslado a otras escuelas dentro del mismo municipio y para promover iniciativas de apoyo y capacitación (Santelices, Taut, Araya & Manzi, 2013). Por lo anterior la información que emana de la ED se constituye en premisas para decidir oportunidades de movilidad, ascenso o desarrollo profesional de los docentes participantes, aunque de manera no sistemática; un análisis de las variables que se relacionan con el uso efectivo de esta información en los municipios no parece haber sido reportado hasta ahora.

En el mismo estudio citado también se menciona que en algunos Municipios se utilizan los resultados de la ED para realizar y decidir contratación de los profesores, pero no para el despido, principalmente en razón de barreras legales que permitan vincular ambos aspectos (Santelices et al., 2013).

Otra línea de evidencia observa una asociación con los resultados en la ED en la mantención del empleo. Del total de profesores participantes en la ED durante los años 2003 a 2006 con resultado Insatisfactorio, la tasa anual de salida del sistema escolar en el año 2007 es significativamente más alta (22%) en comparación con quienes obtuvieron mejor categorización (6,7%) (Sun et al., 2011). Esta tendencia se repite observando la tasa de salida del sistema municipal de educación del año 2008: un 17,9% entre quienes habían obtenido Insatisfactorio *versus* un 4,8% entre quienes obtuvieron mejores resultados (Sun et al., 2011).

Un efecto similar se informa en relación a la probabilidad de mantener el puesto de trabajo en colegios públicos: el porcentaje de profesores que obtuvieron Insatisfactorio entre los años 2003 y 2009 y se mantiene trabajando en el sistema en el año 2010 es de un 38,9%, de un 75,4% entre quienes obtienen resultado Básico y sobre 85% en el caso de quienes obtienen Competente o Destacado (Sun et al., 2011).

En la misma línea argumental, se observa que la proporción de docentes que acceden a posiciones directivas o técnico-pedagógicas en los establecimientos es más alta entre quienes son calificados como Destacados en la ED: un 5,7% *versus* un 0,4% entre quienes han obtenido Insatisfactorio y 2,2% entre quienes obtienen Básico (Sun et al., 2011).

Tabla 1.5

Consecuencias en empleabilidad y movilidad laboral según los resultados en ED

Año 2010	Insatisfactorio	Básico	Competente	Destacado
Mantiene el trabajo en el sistema público (%)	38.9	75.4	84.7	88.4
Salida del sistema público (%)	22	-	-	6.7
Accede a posiciones directivas-UTP	0.4	2.2	3.7	5.7

Fuente: Elaboración propia en base a Sun, et al., 2011

Finalmente se ha indagado respecto de la percepción del impacto de la ED sobre los ingresos que reciben. Respecto de los docentes que participaron de sistema de evaluación entre los años 2013 y 2014, entre quienes evaluaron ese aspecto un 37,7% percibe que la evaluación anterior impactó negativamente sus ingresos (salarios, bonificaciones u otros), un 17.9%

percibe un mejoramiento de los ingresos y un 44.4% no percibe cambios (MINEDUC, 2013, 2014).

Pese a que existe evidencia respecto de que el país ya contaría con una cultura de evaluación docente asentada (MINEDUC; 2013), y a las vista de los cambios introducidos por la nueva ley del año 2016, las múltiples consecuencias que de este sistema se derivan para las proyecciones profesionales de los docentes muestran una política que exagera los aspectos sumativos, es decir que sus resultados se usan para toma de decisiones y ofrecer trayectorias diferenciadas que ahora incluyen el salario mensual, pero evidencia aún un bajo nivel de apoyo en el cambio de las prácticas docentes y al análisis de sus causas, aspecto que ya había sido evidenciado en el estudio realizado por la OCDE sobre esta política (Santiago et al., 2013). Lo anterior se destaca en el marco de esta investigación pues muestra de manera más concreta que los docentes han debido enfrentar el escenario de alta exigencia y escaso apoyo que se critica de esta política desde el año 2007 (Cox, 2007, 2009), que muestra un también modesto nivel de logro en la ED y de apoyo de los docentes como reflejo de esta realidad y que por lo mismo sitúa la responsabilidad de los cambios en los docentes. Resulta entonces importante comprender no sólo por qué un porcentaje importante de los docentes no pueden adoptar los cambios, sino también por qué podrían no querer hacerlo o llevarlos a cabo de manera alternativa, todo lo cual requiere un esquema de análisis de las exigencias concretas pero también del plano simbólico que afecta la institucionalización de los nuevos impulsos en la vida cotidiana de la sala de clases.

4. Evidencia sobre los factores que se asocian a los resultados en la Evaluación Docente

Para dar cuenta de los resultados obtenidos en la ED a lo largo de estos años, además de factores individuales que influyen en tener mejores resultados (como ser mujer o haber asistido a la universidad por más de ocho semestres) (Valencia, 2009), diversos estudios chilenos han analizado el peso de la influencia de factores contextuales, así como también del efecto par, cuya composición o significado no ha sido objeto de estudio aún en el país, sobre la evaluación docente o los beneficios y sanciones que se derivan de resultados insuficientes. Se trata en general de estudios de corte cuantitativo, que se realizaron con información de los

años 2005 a 2009, es decir, cuando la política llevaba pocos años de implementación y su influencia aún pudiera encontrarse en fases tempranas de desarrollo.

En relación a los factores de escuela, Eisenberg (2008) observó que la proporción de profesores calificados como competentes y destacados era mayor en colegios con aulas de 25 alumnos promedio. Asimismo, esa probabilidad era más baja entre profesores que impartían clase en aulas con menos de 10 estudiantes (colegios pequeños, usualmente rurales) y en aulas de más de 40 alumnos, asociando este resultado a las dificultades de manejar un número mayor de estudiantes, que impactaría la calidad de la práctica y la didáctica (Eisenberg, 2008). Un elemento distinto que muestra tener asociación significativa con el desempeño profesional docente es el porcentaje de pobreza en la comuna (Valencia, 2009), o similarmente, el índice de nivel socioeconómico de la comuna (Eisenberg, 2008), resultando en ambos casos una asociación entre menores niveles de desempeño en la evaluación de los docentes en colegios de las comunas de más bajos ingresos, pero que no se traduce en evaluaciones con ponderadores diferenciados o beneficios especiales en la política docente que dé cuenta de esta situación.

Respecto del efecto par, entendido hasta ahora en los estudios nacionales como el efecto positivo de la dotación de pares en la misma organización sobre la capacidad de adoptar las competencias y estándares que las políticas proponen, en el caso chileno existe cierta evidencia que indica que la mayor presencia en un establecimiento de docentes con una acreditación de excelencia (asignación de excelencia pedagógica, AEP) se asocia a mejores resultados en la evaluación docente de los docentes que trabajan con ellos, lo cual coincide con hallazgos similares en Estados Unidos (Goldhaber, Anthony y Perry, 2004; Santelices et al., 2010; Valencia, 2009; Yuan, 2015). Sin embargo, cabe preguntar si ese resultado se asocia a fenómenos preexistentes de distribución de los profesores en el sistema, como la selección y autoselección, por la que profesores con mejores credenciales previas tienden a postular a y a ser contratados en mayor proporción por ciertos colegios; o bien, que existan ciertas dinámicas organizacionales o entre pares que puedan explicar este mejor desempeño. Los estudios mencionados (Eisenberg, 2008; Santelices et al., 2010; Valencia, 2009) distinguen el efecto par pero no controlan por factores preexistentes como tipo de formación o institución de formación inicial, por lo que surge la necesidad de describir el efecto par de manera más

detallada, tanto en la cuantía de la influencia como en torno a los procesos por los cuales ocurre. Asimismo, puede describirse el efecto que la mayor acreditación de los profesores tiene entre sus pares por medio de un estudio cualitativo como el que se reporta en la tercera parte de esta tesis.

Por otro lado, y por medio de investigación de índole cualitativa, se ha indagado respecto de la percepción del sistema de evaluación por parte de diversos actores y sobre todo por parte de los docentes, lo que ha dado cuenta de efectos deseados y no deseados de esta política que configura el quehacer profesional. Diversos autores que comentan estos instrumentos de la política docente afirman que con ellos se habría fomentado una cultura de reflexión profesional y mejora continua, que colaboraría en los procesos de adaptación a las nuevas directrices del sistema y al incremento del estatus de la profesión (Bonifaz, 2011; CPEIP, 2007; Nuñez, 2007). Por otra parte, se han elogiado como fortalezas institucionales de la política, el que en su origen se trató de iniciativas que fueron consensuadas políticamente, tanto con el Colegio de Profesores como con la Asociación de Municipalidades de Chile (en su calidad de sostenedores y empleadores de los docentes), lo que ha sido destacado como una característica que robustece el marco institucional de las reformas propuestas, dotándola de mayor legitimidad en su función reguladora (Assael y Pavez, 2008; Mizala y Ross, 2014; UNESCO, 2013).

Otro aspecto que se ha resaltado positivamente de esta política docente es el haber articulado tempranamente, respecto de otros países del contexto Latinoamericano, un set de conocimientos y competencias que constituyen el expertismo crítico para el desempeño en aula, junto a la implementación gradual de mejoras salariales, medidas que permitirían fortalecer la base institucional y la imagen de la profesión en la sociedad (Assael y Pavez, 2008; Mizala y Ñopo, 2012; Mizala y Ross, 2014). Adicionalmente, sobre la base de definir y evaluar estas habilidades, se contaría con información como criterios para la gestión por resultados y para la toma de decisiones respecto de los docentes y para orientar su promoción y desarrollo (Taut, Santelices, Araya y Manzi, 2013; Vaillant, 2008).

No obstante estas ventajas antes mencionadas, también se ha postulado críticamente en relación a su calidad en lo macroinstitucional que estas políticas dieron lugar a un sistema de

vínculos débiles, en el sentido que carecería de una mirada integradora, pues no vincula la evaluación con herramientas de apoyo para mejorar las capacidades, con los incentivos monetarios y con los progresos críticos en desempeño profesional (Cox, 2007; Santiago et al., 2013).

Por otra parte, sobre la base de estudios de percepción se ha constatado que esta política basada en estándares no habrían logrado constituir para los docentes un referente claro respecto de orientaciones para el desarrollo profesional, aspecto central que justifica la existencia misma de estas políticas, y que podría también estar explicando los modestos resultados que la política ha tenido en estos años (Cox, 2007; Radic, 2015). Según diversas fuentes, los docentes percibirían esta política de manera ambigua, algunos como fuente de oportunidades de desarrollo (Ávalos, 2013); sin embargo, la mayoría de los estudios reflejan que las han visto como amenazantes e irrelevantes, responsable por ende de producir desmotivación y percepción de inequidad; por otro lado se destaca que la política docente se basa en un modelo de desconfianza y rendición de cuentas en base a una función estandarizada, para la que muchas veces no se les provee condiciones organizacionales mínimas para cumplirla (Assael & Pavéz, 2008; Cox, 2008; Fardella, 2012; Taut et al., 2010). Es decir, los efectos en términos de la posibilidad de cumplir el rol docente y del compromiso con la función del expertismo profesional, se observan problemáticos. La evaluación docente por su parte ha sido percibida en el país, según el estudio TALIS de la OCDE (2013), como meros ejercicios administrativos (70%), desconectadas de su ejercicio en el aula (63%), pero que de todas maneras constituye una amenaza importante para la continuidad en el empleo (59,6% en Chile versus el 31% que lo considera así en el promedio de los países participantes) (MINEDUC, 2015).

5. Efecto par y políticas docente

La evidencia empírica que analiza la puesta en marcha de la política docente en los últimos años, muestra un énfasis en el estudio de los factores individuales que afectan la capacidad de los profesores para enseñar y obtener buenos resultados en la ED, pero aún falta ampliar la base explicativa de factores y procesos que impactan la adaptación a los cambios o los que influyen su resistencia a hacerlo, y mejorar la comprensión de estos fenómenos resulta clave

para afrontar el futuro de las políticas docentes. De entre ellos, se han soslayado procesos de legitimación y difusión de prácticas docentes en el nivel intraescolar, como son los *efectos de pares* al interior de la comunidad de profesionales, así como el rol de las familias y estudiantes, que según la literatura reciente serían referentes centrales a la hora de negociar y navegar los cambios que se impulsan desde las políticas públicas (Ávalos, 2013; Jackson & Bruegmann, 2009; Papay, Taylor y Tayler, 2016; Penuel, Frank, Sun, Kim y Singleton, 2013; Rogers, Lubinski, Scott & Welner, 2015; Sun, Loeb y Grissom, 2017). Cabe sí mencionar que en el contexto de esta investigación, la idea de efecto par se amplía, incluyendo los efectos positivos que tienen los pares de la misma organización sobre la adopción de los cambios impulsados por la política, pero también para reinterpretar o para resistir esos cambios, toda vez que, como se verá, los componentes institucionales de la profesión soportan la conducta legitimada, y no necesariamente la más afín o eficaz según los marcos institucionales de otros actores del sistema educacional.

Este análisis permitiría que, sin subvalorar la importancia de factores individuales sobre el ejercicio profesional en aula, se pueda ampliar la base de análisis del cambio docente dando cabida al efecto par para comprender el modo en que, al alero de las profesiones como lógica de acción, la enseñanza está siendo significada y a fin de cuentas, institucionalizada, por sus principales agentes: los profesores, y cómo en ese aspecto se está fundamentando la profesión misma. Con ello se podrá contar con más y mejores herramientas para comprender y apoyar los cambios macrosociales que se derivan de la conducta de los profesionales en el micronivel de la institucionalización de las políticas públicas (Coburn, 2016). Dicho de otra manera, permite acudir a los microfundamentos de la vida institucional de la actual enseñanza escolar en Chile.

Este análisis adicionalmente puede usarse a la hora de elaborar medidas de formación, gestión o apoyo que permitan que el desarrollo profesional y sus oportunidades se hagan reales y atractivos para los docentes, y que también la enseñanza de calidad sea posible para los estudiantes. O, de modo complementario, proponer modificaciones o nuevos instrumentos que incorporar a la política, que le permitan dialogar de mejor manera con las premisas institucionalizadas de lo profesional y con una influencia mejor articulada concretamente por agencias, incentivos y gestión simbólica sobre la enseñanza escolar.

6. Discusión y conclusiones del capítulo

A la luz de los elementos teóricos y empíricos ya descritos, se ha buscado mostrar que los grupos profesionales en general y los docentes en particular, tienen un rol que puede ser analizado en relación al fenómeno del cambio al interior de esferas funcionales de la actual sociedad. El enfoque neoinstitucional señalaba ya desde hace mucho que el Estado y con su marco estructural regulatorio produce un orden y minimiza la incertidumbre. Pero también la implementación de estos marcos regulatorios y las modificaciones periódicas que pueden hacerse les producen contradicción, conflicto y ambigüedad en los agentes, por lo que en el caso de las políticas docentes se requiere un análisis sobre la base de conceptos y postulados que complejicen la comprensión respecto de los efectos que han tenido éstas en la orientación de preferencias de acción de los profesores (Powell y DiMaggio, 1991).

Adicionalmente, la importancia de la colegialidad de pares para responder o desviarse de estos marcos ha sido soslayado en el análisis de los procesos de institucionalización del sistema educacional en Chile. Así también se quiere resaltar la importancia de la organización escolar como escenario en que se ponen en juego esos marcos de definiciones y habilidades, y allí donde pueden volverse pertinentes y legítimas las premisas que las políticas impulsan. La colegialidad de pares constituye por ende un valioso eslabón para explorar las razones y sentidos con los que en la actualidad la profesión y el sistema educativo se crean y recrean en el país.

Desde el punto de vista del efecto par, existe escasa investigación cualitativa que de cuenta de las diversas modalidades en que puede surgir o mantenerse, la que sí ha sido estudiada en el contexto de políticas educativas en otras sociedades, como se verá *in extenso* en la revisión teórica de los dos capítulos empíricos que componen esta tesis. Por lo anterior se espera hacer un aporte en este sentido, en la medida en que existe menor investigación empírica que describa los procesos sociales en los cuales la referencia a los otros influye en el en la elaboración y consolidación de prácticas de enseñanza, entendido como el rol principal de los docentes en Chile.

Sobre la base del concepto de agencia profesional, se espera hacer una contribución teórica en el conocimiento de los elementos que están aun deficientemente descritos en la literatura:

primero, describir la agencia que despliegan los profesores sobre diversos componentes de la enseñanza y como respuesta a la evaluación docente o a otras presiones del entorno regulatorio (elementos disciplinares, pedagógicos, de interacciones en aula, fundamentos materiales, etc.), puesto que se hipotetiza que pueden existir diferencias de énfasis, de priorización o de posibilidades de actuar sobre esos componentes, conocimiento que pudiera ser relevante como contribución teórica general y especialmente para Chile.

A su vez, y asumiendo la posibilidad de una agencia de base colectiva o difundida para responder frente a lo que las políticas buscan institucionalizar, se intentará explorar los principales significados elaborados junto a los pares en torno a la enseñanza; también, los patrones de interacción que entre ellos se suscitan en torno a este mismo tópico y con otros actores, así como las acciones y procesos concretos por los cuales se influyen en las definiciones de su rol, en su ejercicio.

En relación a los instrumentos o procesos concretos que las políticas buscan impulsar, se buscará describir cómo se significa y elabora, en el contexto de las escuelas, el Marco para la Buena Enseñanza y la Evaluación Docente, como medida de desempeño del trabajo en aula. Ello, puesto que la evaluación, tal como se describió antes, mide dimensiones consideradas en el Marco que define excelencia en la enseñanza, impacta las oportunidades de carrera y desarrollo de los profesores, así como media su relación con el sistema educativo, por lo que se espera que frente a un proceso con tantas consecuencias los docentes pudieran elaborar significados y procesos de agencia, influencia o respuesta sobre él.

En esta misma línea, se buscará dimensionar cuantitativamente la influencia de los pares en la adopción de estándares de calidad del desempeño docente, en términos de los resultados en la evaluación, puesto que es este uno de los aspectos soslayados en la descripción de los factores que impactan la medición y las consecuencias del desempeño en aula. Ello permitiría comprender no sólo cuánta influencia ejercen los pares, sino las dimensiones profesionales bajo las cuales se ejercen estas influencias (por ejemplo, por compartir disciplina o nivel educativo en que ejercen), así como la consideración más precisa de quién o por qué se consideran pares a algunos docentes y no a otros, entre los elementos a explicar.

Un aspecto final a considerar en esta investigación es la contribución que se haga en la descripción de dinámicas de influencia, conflicto y poder en el micronivel organizacional, por la que los docentes pudieran intentar desafiar o mediar sobre los esquemas regulatorios o las prescripciones que sobre su rol se haga. Esta exploración pareciera de interés teórico y empírico, a la luz del escaso desarrollo de la descripción del ejercicio del poder por parte de los profesores. Detrás de esta sub-consideración puede estar la imagen de funcionarios públicos, necesariamente obedientes a los impulsos regulatorios gubernamentales, o aquella que describe a los docentes como profesionales de escasa influencia sobre su conocimiento teórico o sobre la práctica, al modo de ejecutores de lo que otros crean.

De este modo, puesto que la conceptualización de la relación de los profesores con las políticas docentes se ha descrito usualmente en la dualidad aceptación/rechazo, el estudio respecto de cómo lo hacen, o si se ha intentado influir o reinterpretar sus premisas innovando con un sentido diferente al original ha sido hasta ahora poco considerado (Assael y Pavés, 2008; Ávalos y Assael, 2007).

La contracara de este aspecto es la visibilización de las limitaciones que los docentes ven para actuar, sea tanto para hacer suyas las premisas regulatorias como para resistir o reinterpretar su valor orientador de la enseñanza. Esta es una dimensión en la que pueden considerarse la interacción de los profesores con los factores materiales y simbólicos de su trabajo, pero también las relaciones sociales que tienen con diversas audiencias que participan de la construcción de premisas de la profesión (directivos, familias, estudiantes, comunidad, etc.).

Finalmente, se considera que una mejor comprensión de los docentes como un grupo profesional que se constituye en la coagencia y en la colegialidad, que se potencia entre pares, con capacidad de estructurar intereses y perspectivas de desarrollo futuro, permitiría potenciar un diálogo social y político más complejo respecto del espacio que ocupan hoy en la sociedad. Incluyendo estos puntos de observación podrían ser considerados en cuanto que profesión legítimamente influyente en su ejercicio y en la imagen que proyecta, con un potencial que pudiera estar en estos momentos siendo desaprovechado para hacerse cargo de elaborar adaptaciones más realistas y pertinentes de la enseñanza, de la que tanto se espera para mejorar los aprendizajes de las generaciones futuras. Pero también serían considerados como

actores relevantes de la vida social, que tienen la función social de influir y definir a los estudiantes, y por medio de ellos también al Estado desde el espacio de la educación pública.

Así también, y extrapolando los hallazgos más allá del sistema educativo, se espera que esta investigación contribuya a comprender con nueva semántica la interacción que actualmente se sitúa en el encuentro de los profesionales, las políticas públicas y los Estados. Esto, pues la única forma que tienen éstos de implementar políticas efectivas, en pos de superar los complejos desafíos que se encaran a nivel tanto nacional como global, es de la mano de profesionales. Se espera de ellos que cuenten no sólo con altas calificaciones y capacidades, sino también con espacios organizacionales, roles y el reconocimiento social de una contribución que no puede ser reemplazada aún por otros medios. De este modo, se espera también que la función pública misma se favorezca y valore a partir del trabajo profesional, que como Freidson sentenciaba, permite aportar flexibilidad, ilusión y diversidad a los criterios con los que se ejerce en el servicio público (2001).

7. Bibliografía

- Abbott, A. (1993). The sociology of work and occupations. *Annual Review of Sociology*, 19, 187-209.
- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Ed. Wiley-Blackwell.
- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: The problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286. doi:10.1080/0305764X.2011.607153
- Arzola, S., & Collarte, C. (2009). Sustentabilidad del cambio: Las prácticas docentes. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, 99-117.
- Assael, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente Chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional. Temas y marco conceptual. En B. Ávalos (Ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (1a ed., pp. 33-62). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research* 266, 45, 254-266. doi:10.1016/j.ijer.2007.02.004
- Baker, E., Barton, P., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H., Linn, R., . . . Shepard, L. (2010). Problems with the use of student test scores to evaluate teachers. *Economic Policy Institute Briefing Paper*, 278
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Battu, H., & Belfield, C. & Sloane, P. (2003). Human capital spillovers within the workplace: Evidence for great britain. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(5), 575-594.

- Bell, S. (2011). Do we really need a new 'constructivist institutionalism' to explain institutional change? *British Journal of Political Science*, 41(4), 883-906.
- Bévort, F., & Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. In J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (1a ed., pp. 13-32). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.
- Brantes, T. (1988). Sociological approaches to the professions. *Acta Sociológica*, 31(2), 119-142.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., & Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. (). Santiago: Centro de Microdatos-MIDE-UC.
- Bray, L., & Russel, J. (2016). Going off script: Structure and agency in individualized education program meetings. *American Journal of Education*, 122 (Mayo), 367-398. doi:0195-6744/12203-0004
- Broadvent, J. y Laughlin, R. (1997). "Accounting logic" and controlling professionals: The case of public sector. In Broadvent, J, Dietrich, M. y Robert, J. (Ed.), *The end of the professions?* (1a ed). Washington, Estados Unidos: Routledge.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455. doi:http://dx.doi.org.ezproxy.puc.cl/10.1016/j.tate.2004.04.003
- Cabezas, V., & Irrázabal, I. (Julio 2015). Nueva política nacional docente: Propuesta para aprovechar una oportunidad. (Apuntes Legislativos No. 29). Santiago de Chile: Centro UC Políticas Públicas.

- Cabezas, V., & Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Temas De La Agenda Pública*, Centro De Políticas Públicas, Año 6(42), 1-18.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: Pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, 4-10.
- Carrigan, C., & Coglianese, C. (2011). The politics of regulation: From new institutionalism to new governance. *Annual Review of Political Science*, 14, 107-129. doi:10.1146/annurev.polisci.032408.171344
- Centro de Estudios de política y practicas en educación-CEPPE (2013). (2013). Profesión docente en Chile: El (f) actor indispensable. documentos de trabajo de la serie diálogos sobre el futuro de la educación Chilena. . Santiago de Chile:
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). Marco para la buena enseñanza. (7a ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Coburn, C. (2016). What's policy got to do with it? how the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122 (May), 465-476. doi:0195-6744/12203-0007
- (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, Vol. 77, no. 3 (Jul., 2004), Pp. 211-244, 77(3), 211-244.
- Coburn, C. & Russel, J. (2008). District Policy and Teachers' Social Networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 30, No. 3 (Sep., 2008), pp. 203-235
- Cox, C. (2007). Educación en el Bicentenario: Dos agendas y calidad de la política. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40(1), 175-204.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). Teacher professional development for improving quality of teaching (1st ed.). London: Springer.

- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Day, . (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577. doi:10.1016/j.tate.2005.03.001
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37 (2002) 677–692, 37, 677-692.
- di Gropello, E. (2004). La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos. PREAL, Documentos De Trabajo, 30
- DiMaggio, P., & Garip, F. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38, 93-118. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102545
- Dreher, J. (2016). The social construction of power: Reflections beyond Berger and Luckmann and Bourdieu. *Cultural Sociology*, 10(1), 53-68. doi:10.1177/1749975515615623
- Eisenberg, N. (2008). The performance of teachers in Chilean public elementary schools: Exploring its relationship with teacher backgrounds and student achievement, and its distribution across schools and municipalities. (Unpublished doctoral thesis, University of California, Los Angeles).
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Estrategia Regional sobre Docentes OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Evetts, J. (2008). In ESA Research Network on ‘Sociology of Professions’, Interim Meeting, University of Aarhus (Ed.), *New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences*. Denmark
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.

- Falabella, A. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 395-413.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. . *Revista De Psicología*, 21(1), 209-227.
- 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.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2001). *The third logic* (1a ed.). Cambridge: Polity Press.
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J.P., Acuña, F. (2014). In Presentado en Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación 2014 (Ed.), *Trayectorias docentes: Ejercicio profesional y abandono*. Santiago, Chile:
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- García, L., & Cerda, A. & Donoso-Díaz, S. (2010). Determinantes de la calidad docente: Programa de asignación de excelencia pedagógica. *Innovar*, 21(39), 7-21.
- Glăveanu, V. P. (2015). From individual agency to co-agency. En Gruber, Craig (2015). *Constraint of agency* (1st ed.). Berlin: Springer.
- Goldhaber, D., Perry, D. & Anthony, E. (2004). NBPTS certification: Who applies and what factors are associated with success? Center on Reinventing Public Education Working Paper, 3
- Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., & Suddaby, R. (2008). Introducción. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin & R. Suddaby (Eds.), *The SAGE handbook of organizational INstitutionalism* (1st ed., pp. 1-46). Londres: Sage Publications.

Hall, P., & Lamont, M. (2013). Why social relations matter for politics and successful societies. *Annual Review of Political Science*, 16, 49-71. doi:10.1146/annurev-polisci-031710-101143

Hargreaves, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva. Barcelona, España: Octaedro.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital. transforming teaching in every school. New York: Routledge.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). La cuarta vía: El prometedor futuro del cambio educativo. United States: Corwin.

Hodgson, D. (2008). The new professionals: Professionalization and the struggle for occupational control in the field of project management. . In D. Muzio, & S. & C. Ackroyd J. (Eds.), *Redirections in the study of expert labor: Medicine, law and management consultancy*. (). Basingstoke: Palgrave.

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 715-732. doi:http://dx.doi.org.ezproxy.puc.cl/10.1016/S0883-0355(03)00067-3

Ingram, P., & Clay, K. (2000). The choice within-constraints: New institutionalism and implications for sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 525-546. doi:0360-0572/00/0815-0525

Jackson, K. & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. doi:10.1257/app. 1.4.85

Jornet, J., González-Such, J. & Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.

- Lang, V. (2006). La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. enfoques históricos y sociológicos. en Tenti, E. (ed.) (2006). In E. Tenti (Ed.). El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. (). Buenos Aires: Siglo XXI Ed.
- Lawrence, T. (2008). Power, institutions and organizations. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Eds.), The SAGE handbook of organizational institutionalism (pp. 170-197). Londres: Sage Publications.
- Leicht, K. & Fennell, M. (1997). The changing organizational context of professional work. *Annual Review of Sociology*, 23, 215-231.
- Lukes, S. (2002). Power and agency. *British Journal of Sociology*, 53(3), 488-499. doi:10.1080/0007131022000000617
- Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: Consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the black box of institutionalization. *American Journal of Education*, 122 (May)(3), 303-336. doi:10.195/6744/2016/12203-0002
- Meyer, H., & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. Meyer, & B. Rowan (Eds.), The new institutionalism in education (). New York: State University of New York Press.
- Middlehurst, R. & Kinnie, T. (1997). Leading professionals: Towards new concepts of professionalism. En J. Broadbent, & Dietrich, M. & Robert, J. (Eds.), The end of the professions? (1a ed.,). Estados Unidos: Routledge.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2015). Evidencias: Aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios.
- Mizala, A., & Nopo, H. (2012). Evolution of teachers' salaries in Latin America at the turn of the 20th century: How much are they (under or over) paid? (6806th ed.). Bonn, Alemania: IZA

Discussion Paper Series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor.

Mizala, A., & Ross, B. (2014). Negotiating education reform: Teacher evaluations and incentives in Chile (1990–2010). *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 27(1 (January)), 87-109. doi:10.1111/gove.12020

Muzio, D., Brock, D., & Suddaby, R. (2013). Professions and institutional change: Towards an institutionalist sociology of the professions. *Journal of Management Studies*, 50(5)

Muzio, D., Kirkpatrick, I., & Kipping, M. (2011). (2011). professions, organizations and the state: Applyin the sociology of the professions to the case of management consultancy. *Current Sociology*, 59, 805-824.

Newby, M. (2007). Standards and professionalism: Peace talks?. en (2007). . In Townsend, M. & Bates, R. (Ed.), *Handbook of teacher education. globalization, standards and professionalism in times of change*. (). Netherlands: Springer.

Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.

Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (1991). Introducción: El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional. In W. W. Powell, & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional [The New Institutionalism in Organizational Analysis]* (1st ed., pp. 33-75). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Powell, W., & Colyvas, J. (2008). Microfoundations of institutional theory. *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp. 276-298). Londres: Sage Publications.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. UK: London: Bloomsbury Publishing PLC.

Radic, J. (2015). La nueva política nacional docente en Chile: Escenario de oportunidad para el diálogo, valoración social y mejoramiento de los procesos de formación y ejercicio de la docencia. *Cuaderno De Educación*, 65(Abril)

- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great american school system* (1a ed.). New York: Perseus Book Group.
- Rigby, J., Woulfin, S., & März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122 (May)(3), PENDIENTE. doi:10.1086/685849
- Robalino, M. (2006). Carrera y evaluación docente en américa latina: Una mirada desde una perspectiva renovada de la profesión docente. *Docencia*, 29, 69-78.
- Rogers, J., Lubienski, C., Scott, J., & Welner, K. (2015). Examining the parent trigger as a strategy for school reform and parental engagement. *Teachers College Record*, 117(6), 1-36.
- Romero, J. J. (1999). Los nuevos institucionalismos: Sus diferencias, sus cercanías. In W. Powell, & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* [New institutionalism in organizational analysis] (pp. 7-29). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Romo, F., & Treviño, E. & Villalobos, C. (2014). Capacidades de enseñanza en el sistema escolar: Análisis de la evaluación docente en Chile. (No. 3). Centro de Políticas Comparadas en Educación:
- Rowan, B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: Changing ideas for changing times. In H. Meyer, & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education*. New York: State University of New York Press.
- Santelices, V., Valencia, E., & Taut, S. & Manzi, J. (2010). The importance of contextual and personal variables in explaining teacher performance in a standards-base measure. *Santiago de Chile*. 1-30.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., & Goe, L. & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. . (OECD: Reviews of Evaluation and Assessment in Education).
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (4th ed.). California: Sage Publications.

(2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. , 2008 29:219. *Organization Studies*, 29, 219-238. doi:10.1177/0170840607088151

Smets, M., & Jarzabkowski, P. (2013). Reconstructing institutional complexity in practice: A relational model of institutional work and complexity. *Human Relations*, 66(10), 1279-1309. doi:10.1177/0018726712471407

Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. In B. Ávalos (Ed.), ¿Héroes o villanos? la profesión docente en Chile (1a ed.,). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Spillane, J. & Burch, P. (2006). The institutional environment and the instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. In H. Meyer, & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (). New York: State University of New York Press.

Suddaby R.& Muzio, D. (2015). Theoretical perspectives of the professions. In L. Empson, D. Muzio & Broschak, J. & Hinings, B. (Eds.), *Oxford handbook of professional firms* (1a ed.,). Oxford: Oxford University Press.

Suddaby, R., Suddaby, A., & Haack, P. (2017). Legitimacy 11 (1), 451-478. *Academy of Management Annals*, 11(1), 451-478.

Suddaby, T. & Viale, T. (2010). Professionals and field-level change: Institutional work and the professional project. *Current Sociology*, 59, 423-442.

Taut, S. (2014). In *Coloquio del Instituto de Políticas Públicas Universidad Diego Portales* (Ed.), *Las consecuencias de la evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile:

Taut, S., Santelices, V., Araya, C., & Manzi, J. (2010). Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluation and Program Planning*, 33, 477-486. doi:10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en américa latina* (1a ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Tenti, E. (2006). *El oficio de docente*. (1a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. UNESCO-OREALC.

UNESCO. (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. (Documento de Discusión). Buenos Aires: UNESCO.

Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(2), 8-22.

Valencia, E. (2009). La relación entre los antecedentes individuales, las condiciones de trabajo y el contexto local con la calidad docente del sistema educacional público Chileno. (Unpublished thesis Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. (TUC 2009 V152r c.2)

Valencia, E. & Manzi, J. (2011). Desempeño docente: Relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto. In J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. (1a ed., pp. 179-193). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales-MIDE UC.

Wilson, R. (2013). Teacher agency in America and Finland. *Colleagues*, 10(2)

Yang, H. (2015). Teacher mediated agency in educational reform in china. Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-15925-6

Leyes

Ley 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de Abril de 2016

Ley 20.501. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de Febrero de 2011

Ley 20.158. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de Diciembre, 2006

Ley 19.961. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de Agosto de 2004.

Reportes Ministerio de Educación, Chile

Ministerio de Educación-Chile. (2016). Resultado evaluación docente 2015. (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación.

http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2015.pdf

(2015). Resultado evaluación docente 2014. (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación. http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2014.pdf

(2014). Resultado evaluación docente 2013. (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación. Descargado de: http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2013.pdf

(2013). Resultado evaluación docente 2012. (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación. Descargado de: http://www.docentemas.cl/docs/2012/Resultados_Evaluacion_Docente_2012.pdf

(2012). Resultado evaluación docente 2011. (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación. Descargado de: http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2011_270312.pdf

Páginas web

Información General AEP (s.f.). Recuperado de <http://www.aep.mineduc.cl/?numeroPag=5>

Beneficios AVDI (s.f). Recuperado de <http://www.avdi.mineduc.cl/Home/beneficios>

Sistema de Evaluación Docente, DocenteMas-CPEIP. www.docentemas.cl

CAPÍTULO II: ESTUDIO EN BASE A MODELOS JERÁRQUICOS LINEALES DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LOS PARES SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE

1. Introducción

La presente investigación tiene por finalidad indagar respecto de la influencia que tienen las características y procesos de colegialidad de pares, aspectos del llamado *efectos pares*, como un factor que contribuye a comprender el desempeño profesional de los profesores. Esto resulta de interés particularmente en la actualidad, en que los sistemas educativos dependen críticamente de docentes de alto nivel de calidad, que además puedan comprometerse en procesos de mejora continua para adaptarse a las reformas y políticas que se les pide implementar en el contexto de su desempeño profesional.

Para abordar este objetivo, se llevó a cabo una investigación que propone realizar estimaciones del desempeño de los profesores, utilizando un análisis jerárquico lineal (Hox, 2002; Raundebush y Brik, 2002), sobre la base de la concurrencia de factores individuales, de dinámicas entre pares y de características de la escuela. De esta manera, y bajo un enfoque contextualmente situado para el análisis de la agencia y del desempeño profesional, se buscó dar cuenta de la complejidad del fenómeno del desempeño docente, que aborde más ampliamente la multiplicidad de factores que pueden influirlo.

Los resultados muestran un efecto significativo de algunas características y dinámicas de pares en el desempeño individual y en el resultado promedio de escuela obtenido por los docentes. Respecto de ellos, se discuten las implicancias para la comprensión de los procesos de cambio institucional al interior de la profesión docente, a partir de fenómenos de transmisión de conocimientos, trabajo conjunto o difusión de creencias respecto del desempeño y de la ED entre docentes. En segundo lugar, se discute la importancia de estos hallazgos en relación a la implementación de políticas docentes que en una mayor proporción han hecho énfasis en características de calificación académica e incentivos individuales, desvinculándolo del contexto social del desempeño.

2. Marco teórico referencial

Existe actualmente un amplio consenso respecto de la importancia de la profesión docente como eje central de la educación, en cuanto se espera que los profesores implementen los cambios que permitan alcanzar las crecientes metas educativas que las sociedades se proponen (Barber y Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2012). Este énfasis pone de relieve

el alto grado en que muchas de las metas más urgentes de la sociedad se resuelven a partir del conocimiento y de la función que las profesiones proveen. Esto implica a los docentes en el desafío de legitimar su propio espacio de influencia social, en un contexto en que también el Estado debe legitimar su posición para gobernar, por medio de alcanzar mejores niveles de efectividad (Ramberg, 2014).

Consecuentemente, la importancia de este rol y el de las escuelas han condicionado intentos de racionalización del quehacer docente por medio de la implementación de políticas que incrementan la regulación de las bases y estructuras del desempeño docente dentro de las escuelas, ocasionando un cambio institucional en la profesión docente en muchos países, entre ellos en Chile. En este sentido, el Estado ha favorecido una mayor racionalización de su especialización y del trabajo de los profesores, por la vía de proponer competencias e incentivos que probabilicen mayor eficacia y eficiencia y disminuyan los fenómenos de captura de poder y beneficios que los grupos profesionales pueden hacer suyos en búsqueda de su propia legitimación (Saks, 2014). Desde este punto de vista pueden analizarse el origen de los sistemas centralizados de aseguramiento de la calidad, que aumentan el control regulatorio sobre la administración, evaluación, desarrollo profesional y recompensas para cada profesor (Alexander, 2001, 2011; Bévort y Suddaby, 2016; Evetts, 2008, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012).

Este nuevo rol del Estado ha modificado la base institucional de la profesión docente. Entendiendo la calidad como el atributo del trabajo de un individuo que ajusta su desempeño a los estándares, desde un punto de vista positivo se interpreta que estas políticas habrían ofrecido a los docentes bases específicas de profesionalización, que le permiten delinear una función social clara, la especificación de las bases técnicas y teóricas que requiere para un buen desempeño y la consecuente legitimación social que se deriva del logro de las metas que se espera de su rol (Creemers, Kyriakides y Antoniou, 2013; Assael y Ávalos, 2006; CPEIP, 2008; EVetts, 2011). Por otro lado, ofrece criterios claros para la asignación de reconocimientos e incentivos al buen desempeño, y bases de comparación para identificar los resultados insatisfactorios y gestionar su superación.

Sin embargo, otros enfoques muestran estos planteamientos como una transformación del trabajo docente a manos de la lógica burocrática y de mercado, como un desplazamiento de la confianza en el expertismo y en la ética profesional como fundamentos de la autorregulación del trabajo y como garantía de un buen desempeño (Freidson, 2001; Thornton, Ocasio y Lounsbury, 2012). En su lugar, la presencia de controles burocráticos y la estandarización de procesos de enseñanza, con un énfasis en la gestión y en la evaluación individual del trabajo docente, se ponen como fundamento de la calidad del desempeño docente (Creemers et al. 2013; Evetts, 2011; Spillane y Bursh, 2006), por lo que desanclaría al docente de los procesos colectivos y de las condiciones de las comunidades y contextos que le permiten bases de legitimación del rol que ejercen (Sisto y Fardella, 2011). A esta forma de comprensión del trabajo profesional se la entiende como un *emprendimiento profesional individual*, constituyendo un proceso de socavamiento de las bases de legitimación y del poder de las profesiones a manos del Estado (Saks, 2014; Evetts, 2011; Sisto y Fardella, 2011).

Pese al debate en torno a este fenómeno, existe aún un debate abierto respecto de las características de los individuos o de las dinámicas de los grupos profesionales que se asocian a esos niveles de desempeño deseados y a mejores aprendizajes (Rockoff, Jacob, Kane y Staiger, 2011). En la misma línea, la literatura reciente ha dado cuenta de que, junto a los factores individuales, son relevantes los fenómenos que se viven al interior de las organizaciones y en las comunidades de pares, como locus relevante del cambio en esferas pobladas de profesionales (Brock, Leblebici y Muzio, 2014; Muzio, Kirkpatrick & Kipping, 2011; Scott, 2014). De esta manera se habla de una visión ecológica del trabajo profesional, por la que su estructura y su desempeño dependería de una trama de procesos de difusión de conocimiento y de contacto con múltiples procesos sociales y técnicos (Priestley, Biesta y Robinson, 2015). Entre estos factores, la interacción entre profesionales sería la unidad de análisis propicia para comprender el quehacer docente y los procesos de agencia para la elaboración y transformación de sus creencias y conocimientos (Jornet, González-Such & Sánchez-Delgado, 2014; Santiago, Benavides, Danielson, Goe & Nusche, 2013; UNESCO, 2007, 2013; Valencia & Manzi, 2011).

La mencionada visión ecológica o situada de la agencia profesional, lo que se busca enfatizar es la doble naturaleza del desempeño profesional, individual y colectiva a la vez: para que las

condiciones personales se manifiesten y se potencien, el contexto de pares y de la gestión organizacional son relevantes (Fullan, 2007; Hargreaves y Fullan, 2012; Jornet et al). Al interior de las escuelas los objetivos, políticas y recursos que éstas tienen dan un marco de oportunidades y restricciones al desempeño de los docentes. Pero también las organizaciones son el espacio de concentración de profesionales que, en su encuentro recurrente y al enfrentar las mismas situaciones y marcos regulatorios, van elaborando y legitimando su rol, las creencias y conocimientos que requieren para comprender y abordar su trabajo cotidiano (Meyer y Rowan, 2006). Se remarca con esto que los docentes, más que sólo recursos humanos al servicio de la política educativa, son agentes activos que interpretan los impulsos regulatorios desde su propia estructura institucional, contribuyendo así a la comprensión de los procesos de interrelación entre agencia y estructura que se generan desde el micronivel organizacional (Coburn, 2016; Muzio et al., 2011; Priestley et al., 2015; Rigby, Woulfin y März, 2016).

2.a. Factores que influyen en el desempeño docente

La literatura que alude a las fuentes de influencia sobre el desempeño de los docentes y las transformaciones en aula reporta, en síntesis, tres tipos de factores de importancia: de tipo individual, de características o efectos pares y de características de la escuela. Los primeros se han centrado en factores vinculados a formación inicial y rendimiento académico durante la educación secundaria y en la formación inicial docente, como evidencian distintos estudios que favorecen el aumento de la selectividad en el reclutamiento de los profesores (Barber y Mourshed, 2008; Manzi, Gonzalez y Sun, 2011; Rockoff et al., 2011).

Desde el punto de vista de las características individuales de docentes chilenos, han mostrado asociaciones positivas antecedentes personales como el sexo (favoreciendo a las mujeres) y la edad (favoreciendo a docentes que se encuentran en el rango medio de edad). Desde el punto de vista de las credenciales académicas de formación, el desempeño docente se asocia con el rendimiento académico escolar, los puntajes en pruebas de selectividad universitaria, así como con la calidad de las instituciones de formación inicial docente (Alvarado, Duarte & Neilson, 2011; Manzi et al., 2011). Otras características dicen relación con elementos dentro de la carrera profesional, como los años de experiencia en aula, favoreciendo a quienes se

encuentran en un rango medio; así como haber obtenido acreditaciones de competencias o conocimientos críticos para los docentes (Eisenberg, 2008; Valencia, 2009).

En relación al estudio de las influencias profesionales entre pares, fenómeno conocido también como *efectos pares*, se ha constituido cierta literatura que señala el efecto que tienen las características composicionales de los docentes del mismo centro escolar, así como los procesos sociales que emergen entre ellos, sobre ciertos resultados como el desempeño docente, los procesos de acreditación de competencias y el aprendizaje de los estudiantes (Cornelissen, Dustmann & Schönberg, 2013; Eisenberg, 2008; Goldhaber, Perry & Anthony, 2004; Jackson & Bruegmann, 2009; Valencia & Manzi, 2011). Pese a que también se les ha mencionado como parte de procesos de resistencia a los cambios (Datnow, 2012), en general la literatura de efectos pares se refiere a procesos de socialización, colaboración y trabajo conjunto, en torno a la adopción de nuevos estándares de desempeño, cambios metodológicos o curriculares, el cambio en protocolos o en procesos de acreditación (Bray y Russel, 2016; März, Kelchtermans y Dumay, 2016; Priestley et al., 2015; Yang, 2015). En estos casos, se les ha asociado a mejoras positivas, que impactan en la efectividad para implementar estos cambios (Sun et al., 2017)

Desde el punto de vista de los efectos que tienen las características composicionales de los pares dentro del establecimiento, parece haber evidencia que indica que el desempeño de un docente varía de acuerdo a la efectividad relativa de los pares en la escuela (Jackson & Bruegman, 2009). Al respecto, investigaciones previas han reportado que la mayor presencia de profesores con acreditación de excelencia, así como un mayor número de postulantes a la acreditación, aumenta la probabilidad de los docentes de un colegio de obtenerla; y, por el contrario, una mayor concentración de profesores que fallan en estos procesos disminuía esa probabilidad (Goldhaber & Anthony, 2004; Santelices, Valencia, Taut & Manzi, 2010; Valencia, 2009;). Del mismo modo se ha observado que la incorporación de docentes de alto grado de calificación produce mejoras en el largo plazo en el desempeño de sus pares, particularmente en profesores principiantes (Jackson & Bruegmann, 2009; Heck, 2007; McLean, 2012; Papay, Taylor & Tayler, 2016; Yuan, 2015). Desde el punto de vista de la gestión de la colegialidad de pares y del trabajo mutuo, el promover prácticas de colaboración y de compartir conocimientos y expertismo ha resultado ser una política que no sólo

contribuye a la mejora educativa, sino también a la mantención y desarrollo de los docentes a lo largo de la carrera profesional (Darling-Hammond, Burns, Campbell, Goodwin & Low, 2017; UNESCO, 2014)

Respecto de qué mecanismos o procesos explican estos efectos, se han postulado diferentes opciones como fundamento de esta asociación. Tres serían centrales: las *influencias normativas*, por la que la conducta de la mayoría o de los referentes de mejor desempeño induce o motiva a un docente focal a poner mayor esfuerzo y comportarse en conformidad a los incentivos o sanciones del entorno, reduciendo la brecha entre el propio desempeño y el que se considera deseable o ejemplar (DiMaggio & Garip, 2012).

En segundo lugar, se destaca en la literatura la importancia de procesos de *aprendizaje mutuo*, fenómeno que se explica a su vez por dinámicas como la colaboración y el trabajo conjunto. Al respecto, la colaboración sería relevante como proceso por el cual la influencia de docentes con más habilidades beneficia a otros con menor nivel de desempeño, por medio de modalidades colectivas de trabajo en la que pueden observarse directamente la manera de resolver o abordar las tareas que tienen los modelos con mayor ventaja (Jackson & Bruegmann, 2009; Krichesky y Murillo, 2018; Papay et al., 2016). En momentos de cambio y reforma escolar, como los que se producen frente a la necesidad de implementar nuevos protocolos de enseñanza, de currículum o para la adquisición de competencias, la colaboración y asistencia directa de pares con mejor nivel de conocimientos ha mostrado ser al menos tan eficaz como la capacitación formal directa de un docente (Sun, Loeb & Grissom, 2017).

Respecto del trabajo conjunto, este favorecería la división de tareas y el compartir recursos, todo lo cual aumenta la velocidad de trabajo y libera tiempo y esfuerzo que pueden dedicarse a mejorar en otras habilidades instruccionales, favoreciendo el desempeño grupal (Jackson & Bruegmann, 2009). Una forma particular de trabajo conjunto se refiere a la ayuda mutua que se prestan los profesores durante procesos de evaluación de competencias docentes, fenómeno que puede contribuir a alcanzar mejores resultados (Sanches y Jacinto, 2014; Marcos, Machado y Abelha, 2015).

Una tercera modalidad por la que los docentes pueden influir el desempeño de sus pares se refiere a los procesos de creación y atribución de sentido de aquellas reformas que se les pide implementar. De esta manera, los pares pueden contribuir a la co-construcción de supuestos culturales que explican y legitiman los conocimientos y prácticas que deben adoptar, dándoles un sentido que les ayuda a integrarlos en el rol y en la identidad profesional, lo que ha resultado un factor gravitante en situaciones de cambio metodológico, curricular o en la inserción en sistemas de acreditación de competencias docentes (Bridwell-Mitchell, 2015; Coburn, 2016; Papay, Taylor & Tayler, 2016; Priestley et al., 2015; Sun, Loeb & Grissom, 2017; Yang, 2015). Pero, por otro lado, en los grupos de pares puede difundirse también creencias y argumentos que buscan deslegitimar las nuevas prácticas o saberes, comprometiendo su efectividad y la de los marcos de enseñanza que se quieren implementar (Datnow, 2012).

Además de los factores individuales y de la influencia o efectos pares, una tercera línea de investigación aborda la influencia de los factores de dirección y diseño organizacional, como elementos que afectan las oportunidades de compartir el profesionalismo entre pares (Fullan, 2007; Martínez, 2009; Papay et al., 2016; Jornet, González-Such & Sánchez-Delgado, 2014). Al respecto, se destaca por su especial relevancia la carga laboral de los docentes y la asignación de períodos lectivos (de enseñanza en aula) y tiempo no lectivo, siendo este último el que podría favorecer el elaborar prácticas y trabajo colaborativo con otros profesionales (Kennedy, 2010). Respecto de esta variable, resulta de interés señalar que de entre los países de la OCDE, Chile es el país con mayor proporción de horas lectivas, es decir, tiempo de enseñanza en aula (OCDE, 2014), por lo que resulta de interés conocer su efecto sobre el desempeño docente.

También en relación a los factores de gestión y clima organizacional, se ha evidenciado que las escuelas que están estructuradas como ambientes profesionales en los que se facilita la colaboración entre pares, que favorecen espacios de respeto y confianza entre ellos, se asocian a un mayor y más rápido aprendizaje que mejora el desempeño profesional docente (Kraft & Papay, 2014).

Una fase del ciclo profesional en que los elementos organizacionales se han reportado particularmente críticos en torno al desempeño docente es durante la inserción de profesores principiantes. La escuela sería responsable de otorgarle a esos docentes un puesto de trabajo acorde a su formación y una carga laboral adecuada, pero también de apoyarles en relación a las dificultades que se presenten durante el período de inducción (Beca & Boerr, 2009; Boerr, 2014). En relación a esto, los programas de tutorías por parte de pares expertos, así como el aprendizaje por medio de modelos pares han mostrado efectividad para la adquisición de habilidades de enseñanza de profesores principiantes (Kraft & Papay, 2014; Ortúzar, Flores, Milesi, Müller & Ayala, 2011; Papay et al., 2016)

La revisión anterior deja de manifiesto que el desempeño de los docentes, ya sea en la práctica cotidiana como en procesos de acreditación o evaluación docente, puede ser considerado como el resultado de un conjunto de factores tanto individuales como de la dinámica de colegialidad de pares y de la gestión escolar. Desde el punto de vista del cambio institucional en educación, resulta importante conocer cómo interactúan las características y composición de los grupos profesionales en el desempeño docente, en la medida que influyen en la disponibilidad de conocimientos y creencias profesionales, particularmente en lo que se refiere a los procesos de difusión y adopción de políticas que prescriben competencias y habilidades específicas para su enseñanza en aula, de las cuales depende críticamente el éxito de la enseñanza en aula y su impacto posterior en la sociedad.

2.b. El caso chileno: política docente basada en estándares

Chile ha adoptado paulatinamente las premisas de la Nueva Gerencia Pública y el aseguramiento de la calidad dentro del sistema educativo (Evetts, 2011; Sisto, 2011). Tras algunos años de obtener malos resultados educativos en las pruebas estandarizadas, a fines de los años noventa se alinearon las políticas e incentivos detrás del objetivo del cambio en las prácticas de enseñanza de los profesores como medio esencial para mejorar la efectividad de la educación pública (Ávalos y Assael, 2006; Assael y Pavez, 2008). De esta manera, se buscó reorganizar el trabajo de los docentes sobre la base de modelos de profesionalismo propios de sistemas de competencias que se utilizaban en otros contextos (Assael y Ávalos,

2006) y de aseguramiento de la calidad que estaban incorporándose a la gestión pública en Chile (Falabella, 2016; Sisto, 2011).

Esta política promovió, en base a ciertos consensos entre docentes y gobierno (la creación y puesta en marcha de un Marco del adecuado desempeño docente y de un dispositivo de Evaluación Docente, obligatorio y periódico, sobre cuyos resultados se delinean las trayectorias y oportunidades de desarrollo que los profesores pueden alcanzar, y más recientemente según cambios legales aprobados en el año 2016, los niveles de salario a los que puede aspirar (Assael y Ávalos, 2006; Ley 20.903). Esta evaluación mide el desempeño de cada docente en relación al nivel de cumplimiento de una serie de habilidades y conocimientos para la enseñanza en aula, que derivan de un modelo de gestión por competencias explícitas y homogéneas que quedó plasmado en el *Marco para la Buena Enseñanza* (CPEIP, 2008). En síntesis, este marco define cuatro esferas de la adecuada práctica de enseñanza en aula: (1) planificación y preparación de la clase; (2) creación de ambientes propicios para el aprendizaje; (3) la enseñanza propiamente tal y la evaluación; (4) reflexión sobre la propia práctica docente y las tareas y responsabilidades profesionales (Assael y Pavez, 2008).

Esas dimensiones o esferas de la adecuada enseñanza deben ser evidenciadas por parte del profesor a través de cuatro instrumentos de diversa ponderación (portafolio, 60%; autoevaluación, 10%; entrevista con evaluador par, 20%; e informe del equipo directivo del centro escolar, 10%). Cada una de estas secciones aporta formas distintas de información que es valorada por múltiples evaluadores externos, dando lugar a un puntaje total agregado (variable continua que fluctúa entre 1 y 4 puntos). Sobre la base de este puntaje se define el nivel de certificación alcanzado por los profesores (dos niveles aprobatorios: Competente y Destacado; y dos niveles reprobatorios: Básico e Insuficiente) y a partir de estos resultados, las diversas consecuencias asociadas en capacitación, oportunidades de carrera o desvinculación del sistema educacional público (Assael & Pavez, 2008; Docente Más, 2015, párr.1 al 4).

Esta medición de las competencias docentes ha sido aplicada de manera ininterrumpida desde el año 2003 con un alto nivel de cobertura y también de aprobación, que en el año 2015

alcanzó el 83% (MINEDUC, 2016). Cada docente participa del sistema de acuerdo a las asignaturas que imparte, de acuerdo a una periodicidad que sigue un itinerario personalizado. Quienes aprueban la ED son evaluados cada cuatro años, y quienes no lo hacen pueden ser reevaluados al año siguiente o después de dos años, según la calificación obtenida.

3. Estrategia analítica

El acercamiento metodológico propuesto se estructura sobre la base del modelamiento jerárquico de una variable de nivel individual (desempeño docente) y factores explicativos de nivel individual y de escuela.

Este estudio intenta abordar dos desventajas de estudios anteriores en relación a desempeño profesional docente. La primera se refiere a que, en modelos en base a regresiones lineales, las características de la escuela en la que trabajan los docentes son tratados como una variable individual más que como un elemento contextual. Lo anterior genera un problema de atribución, por el que además se deja inobservada la variación del desempeño que se asocian a ciertas características composicionales o estructurales de las escuelas, y no a los docentes individualmente considerados. En este estudio, en cambio, se considera el resultado de la ED en función tanto de atributos individuales como de características de la escuela y de la dotación de docentes (pares) que en ella se desempeña.

Este tipo de modelamiento permite observar si individuos de diferentes características dentro de la escuela, pueden beneficiarse más o menos de las condiciones del contexto en que se desempeñan. Con esto se puede abordar la pregunta por el efecto que las características que los pares y las condiciones de la escuela tienen sobre diferentes grupos de docentes dentro de los establecimientos, que están definidos por variables como sexo, años de experiencia en aula o el porcentaje de tiempo no lectivo con el que cuentan, entre otras variables de nivel individual que en muchas ocasiones no dependen de la agencia o voluntad del profesional.

Un segundo problema que es necesario abordar es el de los sesgos de selección de docentes con que las escuelas conforman su dotación. Se ha descrito en estudios anteriores que en Chile la distribución de los profesores no es aleatoria, esto tanto a nivel de colegios como a nivel de comunas (Eisenberg, 2008). Al respecto, comunas que están emplazadas en zonas

distantes o de baja accesibilidad, así como con niveles de nivel socioeconómico medio más bajo, muestran en conjunto puntajes promedio inferiores en el desempeño docente (Eisenberg, 2008).

Esto podría explicarse tanto porque profesores más preparados o competentes buscan y encuentran condiciones laborales mejores y más accesibles, como porque las condiciones materiales que viven en establecimientos de difícil acceso, muchas veces escuelas rurales, pequeñas y de escasos recursos, inducen un desempeño descendido en los docentes.

Un elemento distinto que sí muestra tener asociación significativa con el desempeño profesional docente en Chile es el porcentaje de pobreza en la comuna (Valencia, 2009), o similarmente, el índice de nivel socioeconómico de la comuna (Eisenberg, 2008), resultando en ambos casos una asociación entre menores niveles de desempeño en la evaluación de los docentes en colegios de las comunas de más bajos ingresos.

Como una forma de afrontar estos sesgos, en un modelamiento multinivel como el que se utilizó en este estudio se introducen una variables que se refieren en primer lugar al tipo de formación inicial docente para el modelo principal, con la variable “Estudios tradicionales”, es decir, universitarios, de jornada diurna y presencial, que han mostrado tener impacto diferencial en el desempeño docente respecto de docentes que han cursado formación inicial en otras modalidades (Valencia 2009). En segundo lugar, y dentro de los modelos realizados con fines de análisis de sensibilidad, se utilizaron dos variables adicionales: una variable referida al nivel de complejidad y calidad de la institución de formación inicial docente (Jiménez y Lagos, 2011). La otra variable usada fue el puntaje de corte (puntaje mínimo) de los estudiantes de la carrera en que el docente estudió (en Institutos o universidades), también como una medida de la selectividad y calidad de la formación inicial docente.

4. Metodología y datos del estudio

Variables dependientes:

- i. **Puntaje total obtenido en la Encuesta de Evaluación Docente, años 2013 o 2014:** Se trata del puntaje total ponderado obtenido por los docentes en la ED en los cuatro instrumentos que conforman la ED tal como lo estipula el Sistema de

Evaluación Docente (Portafolios, 60%; Autoevaluación, 10%, Evaluación directivos, 10%; Evaluador par, 20%). Este resultado se presenta en un continuo de entre 1 y 4 puntos.

- ii. **Puntaje obtenido en el instrumento Portafolio de la Evaluación Docente aplicada en los años 2013 y 2014:** se trata de una variable numérica y continua que refleja un puntaje entre 1 y 4 y pondera el 60% del resultado en la ED. Se ha considerado el puntaje en este instrumento, dentro de un total de cuatro que constituyen la evaluación docente, por los siguientes motivos: En primer lugar, el Portafolios sería el instrumento que mayor asociación muestra con el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es el que mejor da cuenta del impacto del desempeño docente y sus resultados (Taut, 2015). En segundo lugar, un análisis realizado por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2011) a partir de datos de la evaluación docente entre los años 2004 a 2010, el portafolio sería el único instrumento de la Evaluación Docente que no se encuentra sesgado hacia puntajes superiores, mostrando una distribución más bien normal (Alvarado, Cabezas, Falck & Ortega, 2011).

Por otra parte, este instrumento evidencia el desempeño docente medido a partir de siete dimensiones de las prácticas de enseñanza en aula: organización de los elementos de la unidad; análisis de las actividades de las clases; calidad de la evaluación de la unidad; reflexión a partir de los resultados de la evaluación; ambiente de la clase para el aprendizaje; estructura de la clase; e interacción pedagógica (Docente Más, 2014). Por lo anterior se considera que esta herramienta captura con mayor complejidad las competencias que dan cuenta del desempeño profesional, el que se evalúa sobre la base de un set de evidencias (videos, planificaciones, propuestas de evaluación, y responder preguntas de reflexión sobre la labor docente). La valoración de los instrumentos es llevada a cabo de manera anónima por profesores correctores inscritos y capacitados que ocupan cargos similares como docentes de aula, con al menos 5 años de experiencia en el mismo nivel y subsector que quienes están siendo evaluados (Docente Más, 2015, párr.2).

4.a.Datos individuales

Los docentes considerados en el estudio son aquellos profesores chilenos de educación de párvulos (nivel transición), básica, media, diferencial y de adultos, que trabajan en escuelas municipales (públicas) a lo largo del país y participaron del proceso de ED en los años 2013 y 2014. Estos datos han sido obtenidos de bases de datos de carácter censal.

En estas bases de datos, los resultados individuales se presentan enmascarando la identidad de los docentes por medio del uso de un código único asignado. Adicionalmente, se solicita a cada docente durante el proceso de evaluación que autorice el uso de sus datos en investigaciones posteriores, requerimiento aceptado por el 79,3% de los docentes en el año 2013 y por un 78,6% el año 2014. Este porcentaje constituye el universo muestral del estudio, excluyéndose los casos que negaron autorización. No existen sesgos ni diferencias significativas en los resultados de las variables dependientes consideradas en el estudio entre los docentes que autorizan y aquellos que rehúsan hacerlo (Ver anexo 1, tabla 9).

Otras variables de nivel individual, sobre la base de las cuales se modela el resultado en la ED, fueron obtenidas a partir de formularios complementarios que acompañan el proceso de ED (información sobre el proceso de evaluación, años de experiencia en aula, etc.) y de bases de datos que registran características de credenciales académicas, condiciones contractuales y de los establecimientos en que trabajan los docentes, recopiladas por el Ministerio de Educación.

Tabla 2.1

Predictores de nivel individual

Variables Nivel Individual o nivel 1	Nombre de la variable	Atributos
Antecedentes personales	Sexo. Variable binaria, siendo “mujer” la categoría de referencia 1 y hombre 0.	1=mujer; 0=hombre
Antecedentes académicos y de acreditación	Estudios tradicionales (universitarios, de más de ocho semestres, presencial y diurno). Variable binaria	1=sí curso estudios tradicionales, 0=cursó modalidades no tradicionales
	Formación de postgrado	1=Diplomado, post-título, magister o doctorado. 0=no tiene postgrados
	Certificación de excelencia pedagógica (AEP): Postuló o ha obtenido acreditación AEP	1=sí; 0=no
	Calidad_InstSuperior: Indica el nivel de calidad y complejidad de la institución de formación inicial, sobre la base de criterios de acreditación, función, selectividad y tamaño. Ordinal, de 1 a 9	1=Instituto Profesional no acreditado 2. Instituto profesional acreditado 3
	PSU	
Antecedentes laborales	Años de experiencia en aula: 3 o menos	1=sí pertenece a este grupo; 0=no
	Años de experiencia en aula: 35 o más	1=sí pertenece a este grupo; 0=no
	Horas de contrato: numérica	Entre 1 y 44
	Proporción de horas no lectivas: porcentaje de tiempo de contrato no lectivo	Entre 1 y 95
Antecedentes de trabajo con pares	Colaboracion: Percepción de trabajo colaborativo en el establecimiento (planificación conjunta, comparten recursos pedagógicos, etc.)	1 Muy en desacuerdo 5 Muy de acuerdo
	Retroalimentac: Número de ocasiones en que ha recibido retroalimentación de sus pares respecto a sus prácticas docente	1=Nunca; 2=Menos de una vez año; 3=Una vez al año; 4=3 a 4 veces al año; 5= Una vez al mes; 6=Una vez a la semana
	Diálogo_Portaf: Grado de acuerdo con la afirmación: La realización del portafolio ha incentivado el diálogo profesional con mis colegas	1 Muy en desacuerdo 5 Muy de acuerdo

4.b. Datos de nivel agregado

Dado el tipo de modelo multinivel o jerárquico estadístico a utilizar, por el que se considera a los docentes como pertenecientes a centros escolares, también se ha contemplado el uso de variables asociadas a características de la efectividad de los pares y de las dinámicas de colaboración y diálogo entre ellos, y finalmente variables sociodemográficas de la escuela en que éstos se desempeñan.

Los datos respecto de los centros escolares se obtienen a partir de bases de datos del Ministerio de educación (Idoneidad docente, padrón Ley SEP, Establecimientos escolares) que fueron solicitadas al Ministerio con fines de investigación o tienen acceso libre.

Tabla 1.2

Predictores de nivel escuela

Variables Nivel escuela o nivel 2	Nombre de la variable	Atributos
Antecedentes de trabajo entre pares en la escuela	Colabora_Prom Promedio para la escuela en la variable “Percepción de trabajo colaborativo en el establecimiento” (planificación conjunta, comparten recursos pedagógicos, etc.)	1 Muy en desacuerdo 5 Muy de acuerdo
	Retroalim_Prom: promedio para la escuela en número de ocasiones en que ha recibido retroalimentación de sus pares respecto a sus prácticas docente	1=Nunca; 2=Menos de una vez al año; 3=Una vez al año; 4=3 a 4 veces al año; 5= Una vez al mes; 6=Una vez a la semana
	Promedio para la escuela en la variable Diálogo_Portaf: Grado de acuerdo con la afirmación: La realización del portafolio ha incentivado el diálogo profesional con mis colegas	1 Muy en desacuerdo 5 Muy de acuerdo
Características dotación de docentes de la escuela docente	Porcentaje docentes con certificación AEP o AVDI en la escuela promedio en los años 2013-2014	1 a 100
	Dotación: número de docentes en el establecimiento promedio en los años 2013-2014	1=está en zona rural; 0=no
	Porcentaje docentes aprueba ED años 2011-2012	Puntaje entre 0 y 100
	Promedio obtenido en Portafolios por docentes del colegio, años 2011-2012	Puntaje entre 1 y 4 puntos
	Puntaje promedio docentes del colegio en ED (completa), años 2011-2012	Puntaje entre 1 y 4 puntos
Características sociodemográficas de la escuela	Ruralidad	4 a 144
	Porcentaje vulnerabilidad según ley SEP, año 2013 (estudiantes beneficiarios)	1 a 100

4.c. Universo y Muestra

La información referente tanto a las variables de docentes como de establecimientos se obtuvo a partir de un conjunto de bases de datos provistas por el Ministerio de Educación y de CPEIP que se detalla a continuación: Evaluación Docente 2011 a 2014; Bases AEP y AVDI 2008 a 2013, Dotación Establecimientos Educativos, Bases censales de docentes (Idoneidad docente); Beneficiarios Ley SEP, Base matrícula Educación Superior 2005-2015.

El universo de docentes (nivel 1) está conformado por un total de 26124 profesores que trabajan en todos los niveles de la educación regular (preescolar, básica y media), diferencial y de adultos, que participaron del proceso de ED en los años 2013 y 2014, que adicionalmente autorizaron la utilización de su información con fines de investigación (Ver tabla 11 en anexos).

Las cohortes incluidas en el estudio se han definido en función de la disponibilidad de antecedentes y bases de datos completas en el Ministerio de Educación. Se trata de dos generaciones consecutivas de las cuales se pudo obtener información a partir de procesos de evaluación regulares. Adicionalmente se ha decidido tomar dos cohortes de ED con el objetivo de aumentar el número de establecimientos que tuvieran al menos cuatro profesores rindiendo la evaluación en total en esas cohortes, mejorando así la calidad de los resultados del análisis multinivel, y adicionalmente, la generalización y fortaleza de los resultados obtenidos.

La muestra analítica de Nivel 1 que se utilizó está conformada por un total de 19493 docentes (58.83% del universo de docentes evaluados en el período), quienes fueron incorporados en la muestra a partir de las siguientes características:

- Autoriza el uso de su información para fines de investigación
- Trabajan en establecimientos municipales
- Tener título profesional en alguna área de educación emitido por universidades o Institutos profesionales.
- Trabajar en sólo un establecimiento educacional

-Pertenece a colegios que tienen al menos cuatro profesores presentes en la base de datos que por tanto rindieron la ED en esas dos cohortes, según lo que se recomienda con el fin de alcanzar resultados más confiables y robustos.

-En caso de que un docente aparezca rindiendo la evaluación docente más de una vez en el período contemplado, sólo se consideró la información correspondiente a la primera ocasión en que rindió la prueba.

El Universo definido para las variables de nivel 2. El conjunto de unidades que constituyen el universo del cual se obtuvo la muestra analítica de nivel 2, referida al contexto escuela, está definido por un conjunto censal compuesto por todos los colegios cuyos profesores participaron de la ED en los años 2013 y 2014. Se trata de un total de 3869 colegios de dependencia municipal (71% del universo total de colegios del país en el año 2014, dependientes de Corporación y dirección de educación municipal, DAEM)(MINEDUC, 2014).

La muestra analítica por su parte está compuesta por un total de 2378 establecimientos (61% del universo) de dependencia exclusivamente municipal (incluye Dirección y Corporación de educación), que agrupan al menos cuatro individuos participando de la encuesta de evaluación docente en el período comprendido entre el año 2013 y 2014. La mayor parte de los casos eliminados corresponde a colegios pequeños con escasa dotación de profesores, que no cuentan con al menos cuatro docentes que rinden la ED y autorizan el uso de sus datos en los años 2013 y 2014.

Las bases de datos utilizadas fueron creadas con los softwares SPSS 20 y STATA 12. Todos los modelos jerárquicos lineales fueron estimados con el programa HLM version 7 (Raudenbush, Brik, Cheong, Congdon y Du Toit, 2011), y con una función Full Maximum likelihood, que mejora la estimación con datos cuya distribución no es normal, como es el caso de varios de predictores utilizados, produciendo estimaciones que son robustas y asintóticamente eficientes y consistentes (Hox, 2002).

5. Estimación de modelos

La selección de la estrategia de estimación ha considerado tanto la teoría que orienta el trabajo empírico como la estructura de los datos que dan cuenta del fenómeno. Desde un punto de vista conceptual, un fenómeno que requiere un análisis multinivel, como es el caso de esta investigación, es aquel en el que se quiere establecer la relación entre variables que son medidas en diversos niveles jerárquicos, de modo tal de verificar si existen variables grupales o contextuales que influyan el efecto de variables individuales sobre un resultado o variable dependiente de nivel individual (Hox, 2002).

Por lo anterior, la estructura de los datos que esas premisas e hipótesis insinúa es una en la cual se rescata el hecho que los profesores (nivel 1) se encuentran anidados en establecimientos educacionales (nivel 2). Adicionalmente, se señala entre las hipótesis en estudio el hecho que existen factores que median el efecto del contexto sobre los individuos, particularmente el efecto par y características organizacionales y de la comunidad escolar circundante.

Para determinar los efectos de las características del establecimiento considerando los antecedentes individuales se especificó un modelo de dos niveles con intercepto y pendientes aleatorias y predictores a nivel de docente y de escuela:

Modelo 1.a

El modelo intra-escuela para definir el resultado en la evaluación docente se compone de las siguientes variables individuales:

$$\begin{aligned} ED_{ij} = & \beta_0j + \beta_1j*(Postgrado_{ij}) + \beta_2j*(Colaboración_{ij}) + \beta_3j*(Retroalimentación_{ij}) \\ & + \beta_4j*(Diálogo_Portafolios_{ij}) + \beta_5j*(Estudios\ tradicionales_{ij}) + \beta_6j*(Mujer_{ij}) \\ & + \beta_7j*(AEP_{ij}) + \beta_8j*(TiempoNolectivo_{ij}) + \beta_9j*(Años\ aula\ 3_{ij}) + \beta_{10}j*(Añosaula35_{ij}) \\ & + \beta_{11}j*(HorasContrato_{ij}) + r_{ij} \end{aligned}$$

Donde β_{0j} es el intercepto, β_{1-11j} son las pendientes y r_{ij} es el error aleatorio específico asociado al docente. La variable dependiente que se modela es ED, que se refiere al puntaje final obtenido en la ED (continua).

Del nivel 1, las variables “Estudios tradicionales”, Mujer, AEP, Con_postgrado se modelan en métrica original. Las variables “Años aula 10 o menos”, “Años aula 35 o más”, “Tiempo_no lectivo”, Horas contrato”, Colaboración, Retroalimentación y Diálogo_Portafolios, también del nivel 1, están centradas a la media grupal. Esto, debido al planteamiento de esta investigación respecto de la importancia de tomar en cuenta la posición relativa del docente respecto de la composición interna del grupo (Enders y Tofighi, 2007; Hox, 2002). En este primer modelo estimado, se permite que el intercepto varíe de escuela en escuela, pero se dejan fijos los efectos de las pendientes asociadas a características individuales, igualándolas entre escuelas.

Modelo 1.b

Para estudiar los efectos de variables asociadas al desempeño y la colaboración entre los pares escuela considerando las características de los docentes, se estimó un segundo modelo con interceptos aleatorios y predictores a nivel de escuela.

Con este objetivo se introdujo el promedio de la escuela respecto de las variables asociadas a la percepción de colaboración cotidiana en el colegio (Colaboracion_Promedio, Retroalimentación_Promedio) y de diálogo entre colegas con ocasión del Portafolios (Diálogo_Portafolio Promedio). Con esta estrategia se busca verificar efectos composicionales en las variables asociadas a colaboración, que han sido introducidas tanto en el nivel 1 para modelar el efecto individual (centradas a la media grupal) y su promedio a nivel de escuela para modelar el rendimiento a nivel grupal (en métrica original).

Del mismo modo, se introdujo el promedio obtenido por los docentes que rindieron la ED en el mismo colegio en los años 2011 y 2012, y el porcentaje de docentes con acreditación de excelencia pedagógica durante el año 2013 (AEP o AVDI), con el objetivo de observar posibles efectos o transferencias de conocimiento y experiencia entre docentes de diversas cohortes. Todas las variables en el nivel 2 están en su métrica original. La ecuación del nivel 1 se mantiene igual. La del nivel 2 queda de la siguiente manera:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(P_AEPOAV_j) + \gamma_{02}*(Portafolios11_12_j) + \gamma_{03}*(Colaborac_Prom_j) + \gamma_{04}*(Retroalim_Prom_j) + \gamma_{05}*(Diálogo_PortafProm_j) + u_{0j}$$

Los coeficientes γ_{01} y γ_{02} , permiten abordar la pregunta de investigación en relación al efecto del desempeño de los pares sobre el desempeño docente en el establecimiento, y los coeficientes γ_{03} , γ_{04} y γ_{05} se refieren a la segunda pregunta, en relación al efecto de la colaboración entre pares sobre el promedio logrado por el colegio en la ED.

Modelo 1.c

En este modelo se introducen otros factores que modelan el desempeño a nivel grupal (de escuela), que en estudios previos han mostrado tener efectos sobre este rendimiento: el tamaño de la dotación de docentes de la escuela (*Dotación*), de la concentración de estudiantes vulnerables (Según ley SEP-2013) y de ubicación de la escuela (*Ruralidad*), todas ellas en métrica original, y manteniendo la condición que el intercepto varíe de escuela en escuela. El nivel 1 se mantiene igual.

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(P_AEPOAV_j) + \gamma_{02}*(Portafolios11_12_j) + \gamma_{03}*(Colaborac_Prom_j) + \gamma_{04}*(Retroalim_Prom_j) + \gamma_{05}*(Diálogo_PortafProm_j) + \gamma_{06}*(DOTACION_j) + \gamma_{07}*(P_BENEF_j) + \gamma_{08}*(RURAL_RB_j) + u_{0j}$$

Modelo 1.d

En este modelo se busca observar si el efecto de colaboración durante la ED tiene efectos distintos para docentes de diversas características, que median el efecto de factores individuales sobre el desempeño docente. Para ello se añaden al intercepto interacciones entre las variables de nivel individual y el promedio grupal para la variable que reporta la existencia de diálogo entre pares con ocasión del portafolios. Este modelo permite variación entre colegios que no sólo depende de un intercepto que varía entre escuelas sino también de variables cuyo efecto varía entre escuelas (variables aleatorias). El nivel 1 permanece igual, del siguiente modo:

$$ED_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(CON_POST_{ij}) + \beta_{2j}*(Colaboración_{ij}) + \beta_{3j}*(Retroalimentac_3_{ij}) + \beta_{4j}*(Diálogo_Portaf_{ij}) + \beta_{5j}*(MUJER_{ij}) + \beta_{6j}*(AEP_{ij}) + \beta_{7j}*(AA_3OMenos_{ij}) + \beta_{8j}*(AAULA35yMas_{ij}) + \beta_{9j}*(HRS_CONT_{ij}) + r_{ij}$$

En el nivel 2, las variables sexo, años de experiencia y horas de contrato se modelan de modo tal que varían entre escuelas, modelando esa variación a partir de la variable Diálogo en el portafolios (promedio de escuela). Se realizaron estimaciones alternativas para la interacción de variables. En un primer caso la variable de nivel escuela que se incluye en la interacción fue Colaboración_Alto, es decir, una variable binaria que señala colegios en lo que el promedio en la variable Colaboración está en el 33% más alto de la distribución. En el segundo caso, las tres pendientes fueron modeladas en interacción con la variable ED_ Alto, es decir, una variable binaria que señala a las escuelas del tercio más alto en sus resultados de la ED.

$$\begin{aligned}\beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}*(P_AEPOAVj) + \gamma_{02}*(Portafolios11_12j) + \gamma_{03}*(Colaborac_Prom j) \\ &+ \gamma_{04}*(Retroalim_Prom j) + \gamma_{05}*(Diálogo_PortafProm j) + \gamma_{06}*(DOTACIONj) + \\ &\gamma_{07}*(P_BENEFj) + \gamma_{08}*(RURAL_RBj) + u_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} \\ \beta_{2j} &= \gamma_{20} \\ \beta_{3j} &= \gamma_{30} \\ \beta_{4j} &= \gamma_{40} \\ \beta_{5j} &= \gamma_{50} + \gamma_{51}*(Diálogo_PortafProm j) + u_{5j} \\ \beta_{6j} &= \gamma_{60} \\ \beta_{7j} &= \gamma_{70} \\ \beta_{8j} &= \gamma_{80} + \gamma_{81}*(Diálogo_PortafProm j) + u_{8j} \\ \beta_{9j} &= \gamma_{90} + \gamma_{91}*(Diálogo_PortafProm j) + u_{9j}\end{aligned}$$

Los coeficientes γ_{51} , γ_{81} y γ_{91} abordan la pregunta respecto de si la asociación entre las variables individuales (sexo, horas de contrato y 35 o más años de experiencia) y el desempeño en la evaluación docente (ED), varía de acuerdo al nivel de Diálogo_Portafolio, es decir, el grado de acuerdo con que con ocasión del Portafolios se produjo diálogo entre pares.

Modelos 2.a a 2.d

Los modelos 2.a a 2.d (tabla N°4) abordan las mismas preguntas de investigación y la misma forma de estimar los coeficientes, pero para la variable “Puntaje en el Portafolios de la ED (PF)”. Como antes se destacó, esta variable es de interés en la medida que muestra el desempeño respecto de prácticas de enseñanza en aula, incorporando evidencias por escrito

una grabación de una clase que se prepara para la ocasión. De todos los instrumentos, es el que evalúa más dimensiones de las competencias propuestas por el Marco de la Buena Enseñanza, abordando de manera íntegra las habilidades que la política requiere del docente en el aula.

6. Resultados

¿Qué factores a nivel individual influyen el desempeño de los docentes en la ED?

Como se aprecia en la tabla N°3, el diálogo entre pares con ocasión del Portafolios (Diálogo_portafolios) sí muestra un efecto positivo y significativo sobre el desempeño docente en la ED ($\gamma_{40}=0.009$; $p<0.001$), no así la colaboración entre pares percibida en el trabajo cotidiano. Lo anterior podría estar indicando que el diálogo y cooperación de un docente con sus colegas, que se moviliza de manera específica durante el desarrollo de los instrumentos que conforman la ED, favorece un mejor resultado. En este caso, la diferencia entre un docente que no percibe diálogo durante la realización del Portafolios y quien sí lo percibe es de 0,14 desviaciones estándar, que se refiere a un tamaño de efecto pequeño

Respecto de antecedentes de formación académica, que ha sido mencionados como un indicador relevante de la selectividad de contratación de las escuelas que explicaría la homogeneidad del desempeño de los docentes en un establecimiento, en este estudio se introdujo la variable “Estudios tradicionales”, que indica una formación inicial universitaria, diurna y de más de 7 semestres, que la distingue de la formación en institutos profesionales o escuelas normales, así como de quienes reciben formación a distancia o en programas de jornadas especiales (un día a la semana, por ejemplo). Respecto de esta variable, su efecto aparece como no significativo en comparación con quienes tienen otro tipo de formación ($\gamma_{20}=0.010$; $p>0.05$). Por otro lado, la formación de postgrado sí produce una ventaja positiva y significativa ($\gamma_{30}=0.0439$; $p<0.001$), asociándolos a mejores desempeños entre quienes tienen estas credenciales frente a quienes no. A diferencia de la formación inicial, los post grados pueden ser obtenidos antes o después de la contratación del docente en una escuela, por lo que no puede ser vinculado con la selectividad en la atracción de nuevos miembros al establecimiento, pero sí con antecedentes de educación o formación continua.

Respecto de otros antecedentes individuales que han sido documentados en estudios previos, el sexo del docente tiene un efecto significativo, observándose mejores resultados entre las mujeres ($\gamma_{10}=0.0756$; $p<0.001$). Respecto de la obtención de acreditaciones docentes, el ser candidato o contar ya con la acreditación de excelencia pedagógica AEP muestra efectos positivos y significativos sobre el desempeño en la ED ($\gamma_{40}=0.1094$; $p<0.001$ respectivamente). La diferencia entre los docentes que se han acreditado y los que no equivale a 0,40 desviaciones estándar.

En relación a las condiciones de trabajo, la variable “Horas de contrato semanal” mostró un efecto positivo y significativo ($\gamma_{50}=0.0052$; $p<0.001$). Dado que se modeló centrada a la media grupal, el coeficiente indica el puntaje que aumenta el desempeño de un docente por cada hora que trabaja por sobre el promedio de horas de contratación en la misma escuela. Respecto de los años de experiencia, el tener menos de tres años tiene un efecto negativo pero no significativo sobre el desempeño en la ED ($\gamma_6=-0.0034$; $p>0.05$). En el caso de tener treinta y cinco años o más de experiencia, el efecto en este grupo de experiencia es negativo y significativo respecto de los docentes de menor experiencia ($\gamma_7=-0.0591$; $p<0.001$), lo que señala una desventaja para el desempeño docente equivalente a 0,23 desviaciones estándar. Respecto de este resultado, se plantea que ésta podría estar asociada a los años de ejercicio dentro de un sistema educativo en el que han primado otras orientaciones en la práctica en aula, distintas a los estándares actuales de desempeño, más que a un efecto negativo de la experiencia en sí misma.

¿Qué efecto tiene el desempeño de los pares de cohortes previas en los resultados de la ED de los docentes?

En el segundo modelo estimado, de intercepto aleatorio, se examinó si existe una asociación entre el desempeño promedio de los docentes de la escuela en la ED (el intercepto) y los resultados de los pares evaluados en cohortes anteriores, entendido como una medida del grado de conocimiento sobre estándares y competencias docentes que está disponible para los docentes en ese contexto escolar durante la ED (Ver tabla 2). Los resultados muestran que, condicionado a las otras variables de escuela, se observa una asociación positiva y

estadísticamente significativa entre ambos, que se traduce en casi dos décimas en el promedio de los docentes del colegio en la ED en ese período ($\gamma_{05}= 0.1916$; $p<0.001$).

El porcentaje de docentes acreditados con AEP o AVDI, como indicador de alto nivel de destrezas de enseñanza disponibles entre los pares en la misma escuela también mostró una relación positiva y significativa ($\gamma_{04}=0.0020$; $p<0.001$).

Lo anterior coincide con los hallazgos realizados por Goldhaber et al. (2004) en Estados Unidos en la década pasada, que señalan que una mayor concentración de profesores con acreditaciones de excelencia tiende a aumentar la probabilidad de lograr las mismas y otras certificaciones de desempeño profesional entre los profesores de un mismo establecimiento.

Con el objetivo de ver si estos resultados son robustos a la inclusión de otras variables previamente consideradas en estudios sobre desempeño docente en Chile, se incorporaron a la ecuación del intercepto (nivel 2) las variables referidas al tamaño de la dotación docente (Dotación), localización rural o urbana de la escuela (Ruralidad) y porcentaje de alumnos vulnerables (Vulnerabilidad, según ley SEP). En este modelo las tres variables muestran asociación con el desempeño en la evaluación docente, al tiempo que se mantiene la asociación entre este desempeño y las variables vinculadas a colaboración en el colegio y al desempeño de las cohortes previamente evaluadas (Dotación $\gamma_{07}= 0.0006$; $p<0.01$; Ruralidad, $\gamma_{07}= 0.0186$; $p<0.05$; Vulnerabilidad, $\gamma_{08}=0.0005$; $p<0.001$).

Portafolios como variable focal. En relación a los efectos que estas dinámicas de la colegialidad de pares tienen sobre el desempeño promedio de los docentes ya no en la ED en su conjunto (ED_PJE), sino específicamente sobre el desempeño en el Portafolios durante los años 2013-2014, los efectos son similares (Ver tabla 2). El puntaje promedio del Portafolios de colegas del bienio anterior muestra una asociación sobre el promedio obtenido en 2013 y 2014 ($\gamma_{05}=0.1769$; $p<0.001$). En el mismo sentido, la concentración de docentes con acreditaciones de calidad de enseñanza (AVDI o AEP) se asocia positivamente con el desempeño promedio por los docentes en el establecimiento ($\gamma_{04}=0.0017$; $p<0.001$). En este modelo, sin embargo, ninguna de las variables adicionales incorporadas (Dotación, Ruralidad y Vulnerabilidad) muestran asociación.

¿Influyen la colaboración y el diálogo promedio del colegio el desempeño de los docentes en la ED?

Además de incorporar las variables de Diálogo y Colaboración en la ecuación de nivel 1 que predice el resultado individual, se estimó un modelo que incorpora el nivel promedio de estas variables a nivel de escuela como efectos composicionales del contexto de pares para estimar el intercepto del resultado en la ED y en el Portafolios.

Respecto de estas variables, el modelo estima una asociación significativa entre los resultados en la ED (variable ED) y la percepción respecto de la colaboración cotidiana entre pares en el colegio ($\gamma_{06}=0.0297$; $p<0.001$). Así también se observa una asociación positiva entre el desempeño en la ED con las oportunidades de diálogo con colegas durante el desarrollo del Portafolios ($\gamma_{07}=0.0240$; $p<0.001$). En el caso del modelo que estima el resultado en el Portafolios (PF), solo esta última variable (Diálogo_Portafolios) resultó tener una asociación positiva y significativa ($\gamma_{08}=0.025075$; $p<0.001$).

En su conjunto, estos efectos señalan dinámicas de la colegialidad de pares por las cuales el diálogo y la colaboración entre docentes serían procesos por los cuales se produce la transferencia o co-construcción de conocimientos y experiencias en el establecimiento con ocasión de la ED.

¿Puede la colaboración entre pares durante la ED moderar el efecto que tienen características individuales sobre el desempeño docente?

Con el objetivo de indagar si las dinámicas entre pares durante la ED pueden producir una moderación de efectos de características individuales sobre el desempeño individual en este proceso, se estimó un modelo que introduce interacciones entre estas variables de nivel individual y el nivel promedio en la escuela de la variable Diálogo durante el Portafolios (Diálogo_Portafolio_Promedio). De esta manera se modela la variación entre individuos no sólo a partir de un intercepto aleatorio sino también de pendientes aleatorias.

En relación al desempeño de las prácticas de aula, la literatura indica que la falta de experiencia es una desventaja de los docentes jóvenes durante su inserción que puede sobrellevarse de mejor manera con la ayuda de los pares (Beca y Boerr, 2009; Zamora, Meza & Cox, 2018).

Del mismo modo, el cambio en las prácticas de enseñanza asentadas por docentes con más experiencia, que deben ajustarse a las competencias y estándares que las nuevas políticas suelen requerir de ellos, se vería favorecida por la colaboración y la colegialidad de pares dentro de los establecimientos (Escudero, González & Rodríguez, 2013; King, 2010). Por otra parte, ser hombre aparece en este estudio en Chile y en otros realizados previamente en el país como una característica que se asocia a un menor resultado en comparación con sus pares mujeres. Pese a que no existe teoría sustantiva para explicar este efecto, se buscó modelar esta variable para indagar sobre el efecto que podría tener una mayor colaboración durante la ED sobre estas diferencias entre mujeres y hombres.

Los resultados de este modelo señalan que la interacción entre las variables que señalan una experiencia igual o menor a tres años, o de más de 35 años y la variable Diálogo_Portafolios presentan efectos que no son significativos ($\gamma_{81}=0.032893$; $p>0.05$ y $\gamma_{101}=-0.005147$; $p>0.05$).

Por su parte, la interacción entre la variable Mujer y el indicador de Diálogo con ocasión del portafolios (Dialogo_Portafolios) muestra un efecto de signo negativo ($\gamma_{51}= -0.014623$; $p>0.05$), que implica que en colegio en los que hay mayor diálogo entre docentes con ocasión del portafolios, la ventaja de ser mujer es menor que aquella que se registra como efecto directo. Esto quiere decir que la diferencia entre mujeres y hombres es más pequeña en colegios donde se produce mayor diálogo entre colegas con ocasión de desarrollar el Portafolios. Pese a que la asociación no se muestra significativa, el valor de la interacción muestra una tendencia que resulta de interés para estudios posteriores.

Tabla 2.2 Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en ED (ED_PJE)

	Nulo		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Coef.	ES	Coef.	ES	Coef.	ES	Coef.	ES
Ecuación de nivel I								
Anteced pers								
Mujer			0.075	0.0044***	0.072	0.0044***	-0.014	0.0084***
Antecedentes académicos y acredit.								
Con postgrado			0.043	0.0040***	0.042	0.0040***	0.042	0.0040***
EE Tradicionales			0.010	0.0062	0.010	0.0061	0.011	0.0061
AEP			0.109	0.0094***	0.105	0.0093***	0.104	0.0093***
Condic. Y experiencia laboral								
HRS Contrato			0.005	0.0003***	0.005	0.0003***	0.005	0.0003***
Años aula 3 o menos			-0.003	0.0049	-0.004	0.0049	-0.013	0.0364
Años aula 35 o más			-0.059	0.0084	-0.059	0.0084***	0.022	0.0155
Antec. Trabajo con pares								
Colaboración			0.001	0.0018	0.001	0.0018	0.001	0.0018
Retroalimentación			-0.005	0.0014***	-0.005	0.0014***	-0.005	0.0014***
Diálogo_Portafolios			0.009	0.0016***	0.009	0.0016***	0.009	0.0016***
Ecuación de nivel escuela								
Intercepto, γ_{00}	2.715	0.0027***	2.623	0.0075***	1.914	0.0483***	1.878	0.0539***
Colaboración_Prom,					0.029	0.0050***	0.030	0.0050***
Retroaliment_Prom,					-0.004	0.0047	-0.005	0.0046
Diálogo_Portaf_Prom,					0.024	0.0054***	0.035	0.0084
P_AEPOAV,					0.002	0.0002***	0.002	0.0002
Portafolio Prom 1112,					0.191	0.0193***	0.190	0.0192
Ruralidad					0.018	0.0072*	0.018	0.0071
Dotación					0.000	0.0001**	0.000	0.0001**
Porcentaje vulnerabilidad					0.000	0.0001***	0.000	0.0001***
Años aula_35 o más X								
Diálogo_Portaf_Prom							0.022	0.0155
Años aula 3 o menos X								
Diálogo_Portaf_Prom							0.002	0.0095
Mujer X Diálogo_Portaf_Prom							-0.014	0.0084
Devianza ¹	2.6439		-1006.109882		-1410.04134		-1432. 5168	
AIC	6,64		-980		-1452		-1498	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

¹ Para la interpretación de devianzas negativas obtenidas en el modelo expresado en la Tabla 3: es necesario considerar que los valores de log likelihood depende de la escala de los datos. La devianza se define como el producto de la probabilidad de la función de densidad, evaluada según los valores de los parámetros estimados. Aunque el área total bajo una función de densidad está escalada para ser igual a 1, esto no implica que la probabilidad de la función de densidad evaluada en un cierto punto de los espacios de parámetro no pueda ser menor a 1. La función de likelihood puede entonces exceder el 1, caso en el cual $-2\ln L$ (la devianza) será negativa (Raudenbush, Brik, Cheong, Congdon y Du Toit, 2011). Para ver un ejemplo de esto, ver Hox, 2002, p.101.

tabla 2.3 Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en Portafolios (PF_PJE)

Variable	Nulo		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Coef.	ES	Coef.	ES	Coef.	ES	Coef	ES
Ecuación de nivel I								
Anteced personales								
Mujer			0.071	0.0051***	0.070	0.0050***	0.125	0.037114***
Antecedentes académicos y acreditación								
Con postgrado			0.037	0.0047***	0.036	0.0045***	0.036	0.0045***
EE Tradicionales			0.012	0.0079	0.012	0.0077	0.013	0.0077
AEP			0.107	0.0113***	0.100	0.0117***	0.100	0.0117***
Condic. laborales								
HRS Contrato			0.005	0.0004***	0.005	0.0003***	0.005	0.0003***
Años aula 3 o menos			0.016	0.0059*	0.015	0.0059**	0.035	0.0440
Años aula 35 o más			-0.063	0.0099	-0.063	0.0094***	-0.183	0.0710*
Antec. Trabajo con pares								
Colaboración			-0.002	0.0021	-0.002	0.0021	-0.001	0.0021
Retroalimentación			-0.005	0.0017***	-0.006	0.0017***	-0.006	0.0017***
Diálogo_Portaf			0.007	0.0019***	0.007	0.0019***	0.007	0.0019***
Ecuación de nivel escuela								
Intercepto	2.357	0.0026***	2.283	0.0054***	1.775	0.0500***	1.734	0.0568***
Colaborac_Prom					0.004	0.0052	0.005	0.0053
Retroalim_Prom					-0.009	0.0047*	-0.010	0.0049*
Dialogo_PortafProm					0.025	0.0057***	0.036	0.0092***
P_AEPOAV					0.001	0.0002***	0.001	0.0002***
Port Prom 1112					0.176	0.0209***	0.176	0.0204***
Ruralidad					-0.003	0.0071	-0.003	0.0072
Dotación					0.000	0.0001	0.000	0.0002
Porcentaje vulnerabilidad					-0.000	0.0001	-0.000	0.0001
Años Aula_35 o más X							0.032	0.0189
Diálogo_Portaf_Prom								
Años Aula 3 o menos X							-0.005147	0.0115
Diálogo_Portaf_Prom								
Mujer X							-0.015165	0.0098
Diálogo_Portaf_Prom								
AIC	5253		3820		3612		3617	
Devianza	5249.9162		3794. 8616		3570. 1114		3551.0661	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

7. Análisis de sensibilidad

Con el objetivo de verificar que los resultados obtenidos son robustos a la inclusión de otras variables, así como al modelamiento de las variables de maneras alternativas, se realizaron una serie de modelos adicionales.

Con el fin de modelar el efecto moderador que pueden tener características de escuela sobre la relación entre el desempeño docente y las características individuales de los docentes, se llevaron a cabo análisis adicionales en que se busca observar la interacción de esas variables (años de experiencia 3 o menos y 35 y más, y sexo del docente) con el nivel de resultados de la ED en la escuela en los años anteriores, tanto para un nivel alto (ED_Alto) como para un nivel bajo separadamente (ED_Bajo). Ninguno de los dos resultados mostró coeficientes significativos.

También se estimó un modelo adicional para verificar que los efectos encontrados son robustos a una forma de centramiento, y por ende de parametrización alternativo a la utilizada. En los primero modelos reportados se utilizó un centramiento de algunas variables de nivel individual a la medida grupal. Para modelar estas variables de manera alternativa, se estimaron modelos en base a un centramiento a la gran media, en el mismo esquema que los modelos centrales reportados previamente, excluyendo los promedios de las variables de colegialidad de pares en la estimación del intercepto. En estos modelos las variables de nivel se mantienen significativas, así como los resultados previos en el portafolios y la proporción de docentes acreditados en el mismo establecimiento.

Un tercer grupo de modelos adicionales se estimó con el objeto de indagar si el impacto de las variables referidas a la colegialidad de pares a nivel individual y grupal es robusto a la inclusión de variables de nivel individual que se refieren a antecedentes individuales. Esto resulta relevante pues la literatura previa ha discutido la significación de efectos pares, en la medida que existirían procesos de selección por parte de los colegios, que introducirían sesgos en las características de los docentes de un mismo establecimiento. Para poder ofrecer evidencia en la línea de discutir estas objeciones, se buscó incluir variables de nivel individual en relación a antecedentes educacionales previos, vinculados a desempeño académico o

selectividad de la formación inicial que pudieran ayudar a controlar estadísticamente el sesgo de selección que pudieran tener las escuelas. Con esto se buscó verificar si los resultados hasta ahora reportados sobre el efecto de la colegialidad y de la calidad del desempeño de los pares eran robustos a la inclusión de este tipo de variables.

Con tal objetivo se estimó un modelo que añade, como indicador de calidad de la formación inicial docente, una variable que señala el nivel de complejidad y calidad de la universidad en la que se realizaron estudios superiores (Calidad_Universidad), en reemplazo del indicador del tipo de estudios de formación inicial cursados (“Estudios tradicionales”), que resultó no ser significativo en el modelo 1.a. La variable “Calidad_Universidad” se basa en un índice de institutos profesionales y de universidades chilenas, que se refiere a la complejidad en el conjunto de atributos de calidad como investigación, selectividad y acreditación institucional (Jiménez y Lagos, 2011). Adjudica a cada universidad un puntaje que va entre 1 (instituto profesional no acreditado) y 9, como máximo puntaje (universidad acreditada en todas sus áreas, incluyendo investigación). De esta manera, indica el nivel de calidad de la institución de formación inicial de un docente que ha egresado entre los años 2009 y 2014, es decir, docentes con entre uno y cinco años de experiencia. Dada la restricción de datos que se origina en la introducción de esta variable, los modelos que centran esta variable y las otras de colegialidad de pares a la media grupal no logran convergencia. Se estimó finalmente las variables centradas a la gran media muestral.

En este modelo, cuyos resultados se expresan en la Tabla N° 5, la calidad de las instituciones de formación inicial muestra un efecto significativo sobre el puntaje obtenido en la Evaluación Docente (ED) (Calidad_Universidad $\gamma_{50}= 0.0170$; $p < 0.001$). En relación al efecto de las variables asociadas a colegialidad de pares, este se reduce pero se mantiene significativo (Colaboración $\gamma_{20}= 0.008473$; $p < 0.01$; y para variable que indica diálogo en el desarrollo del Portafolios, Diálogo_Portafolios $\gamma_{30}=0.0087$; $p < 0.01$), lo cual expresa que incluso condicionado a esa variable, la colaboración en la escuela y el diálogo durante la ED contribuyen a comprender los resultados obtenidos por los docentes. Por su parte, la certificación docente AEP deja de ser significativa al incluir esta variable de calidad de formación inicial docente, lo que puede mostrar un impacto predictivo mayor de las

credenciales académicas de formación inicial por sobre las certificaciones laborales ($\gamma_{30}=0.044$; $p>0.05$). La estimación de interacciones entre esta variable de Calidad_Universidad con las variables de colegialidad de pares en el colegio (de nivel 2) muestra un efecto moderador de la colaboración sobre las diferencias que produce la formación inicial, en el sentido que colegios en que la colaboración es más alta las diferencias entre docentes que difieren en calidad de formación inicial son menores. Sin embargo, dado que el coeficiente no es significativo, esta es una hipótesis que podría ser explorada a futuro con otras muestras analíticas.

Una segunda estimación de estos mismos modelos, esta vez en relación al Resultado en el Portafolios (PF) (Tabla 6), muestra que la inclusión de la variable Calidad_Universidad también es positiva y significativa ($\gamma_{50}=0.0203$; $p<0.001$), pero en relación a las variables de colegialidad de pares, solo la oportunidad de diálogo durante la realización del Portafolios mantiene un efecto significativo ($\gamma_{70}=0.006669$, $p<0.05$). En relación a la estimación del intercepto, la ecuación de nivel 2 muestra que, ajustando este promedio grupal al efecto de variables de nivel individual, los resultados obtenidos por los pares en el establecimiento el bienio anterior en el Portafolios mantiene una asociación positiva con la estimación del desempeño docente individual (Portaf11_12=0.185099; $p<0.001$).

Un último tipo de modelo alternativo incluyó una variable “PSU_Corte” (Tabla 7), que indica el puntaje mínimo en la prueba de selectividad universitaria (PSU) con el que se ingresaba a la carrera de formación inicial en el año en que los docentes se matricularon en ella. Este dato está disponible para docentes matriculados entre los años 2009 y 2014. Al igual que la anterior, esta variable se refiere al grado de selectividad universitaria de las carreras de pedagogía, que resulta relevante en la medida que permite hacer consideración de variables que pudieran involucrar sesgos de selección en los colegios. Se modeló esta variable a la gran media, pues los modelos con centramiento a la media grupal no lograron convergencia.

En estos modelos, los resultados indican que esta variable tiene un efecto positivo y significativo, aunque de un tamaño de efecto pequeño ($\gamma_{03}=0.000235$; $p<0.01$). Tras la inclusión de esta variable, el efecto del diálogo entre pares en el contexto del Portafolio desaparece, pero el efecto de la colaboración cotidiana entre docentes se mantiene

($Y=0.002866$; $p>0.05$). Por su parte, el efecto del nivel de desempeño de los pares del bienio anterior se mantiene significativo.

Tabla 2.4 Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en ED, agregando variable "Calidad Institución superior"

	Nulo		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
Ecuación de nivel 1								
Anteced pers								
Mujer			0.049	0.0078***	0.047	0.0077***	0.047	0.0077***
Antecedentes académicos y acredit.								
Con postgrado			0.035	0.0068***	0.032	0.0068***	0.032	0.0068***
Calidad_institución sup			0.017	0.0016***	0.017	0.0017***	0.017	0.0022***
AEP			0.044	0.0251	0.037	0.0250	0.036	0.0250
Condic. Laborales								
HRS Contrato			0.003	0.0004***	0.003	0.0004***	0.003	0.0004***
Antec. Trabajo con pares								
Colaboración			0.008	0.0027**	0.006	0.0027*	0.006	0.0027*
Diálogo_Portaf			0.008	0.0029**	0.008	0.0028**	0.008	0.0028**
Ecuación de nivel 2								
Intercepto	2.714	0.0029	2.655	0.0076***	2.076	0.0657***	2.076	0.0657***
P_AEPOAV, γ04					0.001	0.0003***	0.001	0.0003***
Portaf Prom 1112, γ05					0.184	0.0287***	0.185	0.0288***
Ruralidad					0.031	0.0105**	0.031	0.0105**
Dotación					0.001	0.0002***	0.001	0.0002***
Porcentaje estud vulnerab					0.001	0.0002***	0.001	0.0002***
Calidad institución sup x Diálogo Portaf alto							-0.000	0.0034
AIC	-180,372		-584,041		-681,687		-670,585	
Devianza	-184.3720		-588.0412		-685.6703		-678.5851	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Tabla 2.5 Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en Portafolios (PF_PJE), agregando variable "Calidad Universitaria"

	Nulo		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
Ecuación de nivel 1								
Anteced pers								
Mujer			0.061	0.0091***	0.061	0.0091***	0.058	0.0096***
Antecedentes académicos y acredit.								
Con postgrado			0.032	0.0081***	0.032	0.0081	0.032	0.0081***
Calidad_institución superior			0.021	0.0020***	0.020	0.0021***	0.020	0.0021***
AEP			0.033	0.0329	0.027	0.0327	0.026	0.0327
Condic. Laborales								
HRS Contrato			0.004	0.0005***	0.004	0.0005***	0.004	0.0005***
Porcentaje horas no lectivas			-0.000	0.0003	0.000	0.0003	0.000	0.0003
Antec. Trabajo con pares								
Colaboración			0.005	0.0032	0.003	0.0032	0.003	0.0033
Diálogo_Portaf			0.006	0.0034	0.006	0.0034	0.006	0.0034*
Ecuación de nivel 2								
Intercepto	2.358.184	0.002867***	2.311	0.0084***	1.853	0.0737***	1.858	0.0738***
P_AEPOAV, γ04					0.001	0.0003***	0.001	0.0003***
Portaf Prom 1112, γ05					0.185	0.0323***	0.183	0.0323***
Ruralidad					0.004	0.0114	0.004	0.0114
Dotación					0.000	0.0003	0.000	0.0003
Porcentaje estud vulnerab					-0.000	0.0002	-0.000	0.0002
Calidad institución superior x Diálogo Portaf alto							0.009	0.0105
Devianza	4538.857614		1037.307150		887.587033		884.081837	
AIC	4542.857		1041,307		919,587		922,081	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Tabla 2.7 Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en ED (ED_PJE), agregando variable "PSU_Corte"

	Modelo 1		Modelo 2	
Ecuación de nivel 1				
Anteced pers				
Mujer	0.081	0.0136***	0.078	0.0135***
Con postgrado	0.015	0.0114	0.013	0.0114
PSU_Corte	0.000	0.0000**	0.000	0.0000**
AEP	0.117	0.0249***	0.106	0.0237***
Condic. laborales				
HRS Contrato	0.005	0.0007***	0.005	0.0007***
Porcentaje horas no lectivas	0.000	0.0004	0.000	0.0004
Antec. Trabajo con pares				
Colaboración	0.011	0.0049*	0.008	0.0048
Diálogo_Portaf	0.002	0.0046	0.005	0.0046
Ecuación de nivel 2				
Intercepto	2.626	0.0133***	2.081	0.1108***
P_AEPOAV, γ04			0.002	0.0005***
Portaf Prom 1112, γ05			0.178	0.0481***
Ruralidad			0.030	0.0184
Dotación			0.001	0.0004***
Porcentaje estud vulnerab			0.000	0.0003
Devianza	16.7618		8.7689	
AIC	20,761		12,768	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Tabla 2. 6 Coeficientes de análisis jerárquico de Desempeño en Portafolios (PF_PJE), agregando variable "PSU_Corte"

	Nulo		Modelo 1		Modelo 2	
Ecuación de nivel I						
Anteced pers						
Mujer		0.085	0.0156***	0.085	0.0156***	
Antecedentes académicos y acredit.						
Con postgrado		0.003	0.0133	0.004	0.0133	
PSU Corte		0.000	0.0000***	0.000	0.0000***	
AEP		0.089	0.0308**	0.073	0.0307*	
Condic. laborales						
HRS Contrato		0.006	0.0009***	0.006	0.0009***	
Porcent no lectivo		-0.000	0.0005	-0.000	0.0005	
Antec. Trabajo con pares						
Colaboración		0.006	0.0057	0.003	0.0057	
Diálogo_Portaf		0.006	0.0054	0.009	0.0054	
Ecuación de nivel escuela						
Intercepto	2.358.184	0.002867	2.311	0.0152***	2.009	0.1222***
P_AEPOAV, γ04					0.001	0.0005***
Port Prom 1112, γ05					0.126	0.0533*
Ruralidad					0.013	0.0197
Dotación					0.000	0.0005
Porcent vulnerabilidad					-0.000	0.0004
Devianza	4538.8576		548.6490		566.8344	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

8. Limitaciones

Este estudio encaró, al menos parcialmente, tres limitaciones de los datos. La primera se refiere a la utilización de variables de auto reporte, y la limitación dice relación con los potenciales sesgos de deseabilidad social que pueden introducirse en este tipo de respuestas (Donaldson y Grant-Vallone, 2002; Kopcha y Sullivan, 2007). Al respecto, se ha indicado que esos sesgos deben ser evaluados sobre la base de ciertos criterios, como la necesidad que tenga el sujeto de mostrarse de acuerdo con conductas o valores de la comunidad, o la necesidad de ocultar conductas que tienen un marcado sesgo negativo en la misma (Donaldson y Grant-Vallone, 2002). En el caso de profesores, se ha reportado que este sesgo en las respuestas podría estar presente frente a ocasiones en que las prácticas de aula y diseño instruccional están involucradas, con el objeto de aparecer competentes y evitar diferir de las expectativas que se tengan de un docente promedio (Kopcha y Sullivan, 2007).

En este estudio, las tres variables referidas a colegialidad de pares se basan en respuestas de auto reporte. Estas dan cuenta de conductas que se producen en la escuela, como el grado en que el docente percibe la existencia de trabajo colaborativo en el colegio, y no el que involucra al propio docente; la segunda dice relación con el reporte de frecuencia con que se recibe retroalimentación de los pares respecto de prácticas de enseñanza, que podría referirse más a una modalidad de trabajo promovida por el colegio, que a conductas determinadas por voluntad del docente. En estos dos casos se considera que los riesgos de sesgo de deseabilidad social no serían tan marcados, en la medida que no se refieren a las prácticas propias del rol docente. Pese a ello, y con el objeto de reducir en parte el riesgo de estos sesgos, el tipo de modelamiento con que se estiman los modelos, como desvíos a la media del grupo de referencia en el Nivel 1 y como media grupal para modelar el intercepto, podrían expresar el efecto relativo que tiene estas respuestas de un docente en el contexto de sus pares, más que como un atributo absoluto. Pese a ello, los resultados en relación a estas variables deben ser considerados con precaución, en ausencia de otras mediciones más objetivas disponibles del mismo fenómeno.

Otra limitación de los datos que el estudio busca abordar es la que se refiere al efecto que puede tener sobre los resultados obtenidos las características composicionales de los docentes

que son contratados en un colegio, que en Chile muestran sesgos de selección sobre la base de características individuales como formación inicial, acreditación y selectividad de las instituciones de formación inicial docente (Bascopé y Meckes, 2010; Cabezas, Gallego, Santelices y Zarhi, 2012; Ortuzar, Flores, Milesi y Cox, 2009). En términos del tipo de supuestos que están a la base de estudios basados en modelos jerárquicos lineales, Hox (2002) se refiere a esto como el efecto de la estructura interna de los grupos, y la recomendación en estos casos se refiere a utilizar una forma de modelamiento que dé cuenta del efecto relativo de la característica en comparación con la del grupo de pares. Para ello se utiliza un centramiento de las variables de nivel 1 referidas a colegialidad y tipo de estudios, es decir de características individuales, a la media grupal (Enders y Tophigi, 2007; Hox, 2002).

Por otra parte, se utilizaron tres variables alternativas respecto de esas características individuales preexistentes a la contratación: la primera, el tipo de formación inicial docente, distinguiendo entre quienes han cursado carreras de pedagogía en universidades, en jornada presencial y diurna respecto de otros con formas alternativas, variable llamada “Estudios_Tradicionales”. Una segunda variable “Calidad_Institución superior” se refiere al nivel de calidad y complejidad de las instituciones de educación superior, y que incorpora para los institutos profesionales criterios como los niveles de acreditación, y en el caso de las universidades niveles de selectividad, acreditación y funciones de investigación y docencia (Jiménez y Lagos, 2011).

La tercera variable se refiere a la selectividad de la formación inicial docente. Por medio de la variable “PSU_corte” se introduce en la ecuación de nivel 1 el nivel de selectividad de la formación inicial del docente, a partir del puntaje del último inscrito de la carrera en el año y centro de educación superior en que teóricamente ingresó a la carrera de educación. Se espera que, incluyendo estas variables alternativamente, se pueda al menos abordar parcialmente la falencia de medidas deseables como el rendimiento académico durante los años de secundaria o los puntajes obtenidos en pruebas de selectividad universitaria por cada docente, con las que no es posible contar.

Una última limitación proviene de la estimación de modelos que, dado los criterios de inclusión del nivel docente como del nivel escuela, así como de las características requeridas para estimar modelos jerárquicos lineales que estimen coeficientes robustos, la muestra analítica de escuelas quedó configurada por una proporción muy alta de colegios grandes y de zonas urbanas (74%). Esto, en la medida que colegios pequeños y de zonas rurales y extremas suelen contar con menos personal. Lo anterior implica que la generalización de los hallazgos de esta investigación tiene limitaciones en este tipo de colegios.

9. Discusión y conclusiones

La presente investigación ofrece cierta evidencia en relación a diversos factores que se asocian al desempeño de los profesores en la ED, siendo estos antecedentes individuales, de dinámicas de colaboración y diálogo entre docentes y de la escuela. La estrategia de estimación multinivel y sus resultados contribuyen a la consideración del desempeño docente en aula como una práctica en la que las características y méritos individuales tienen influencia, como han reclamado literatura de diverso tipo en el pasado; pero también que la enseñanza es una práctica que emerge en un contexto estructural y de una comunidad profesional, que también deben ser considerados a la hora de plantear cómo potenciar la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de los resultados obtenidos en los modelos principales, el principal hallazgo se refiere al efecto significativo y robusto que tiene el diálogo entre pares con motivo de la preparación del Portafolios sobre el resultado de la ED y del Portafolios mismo a nivel individual. Respecto del trabajo colaborativo en el colegio, esta variable no muestra asociación positiva con los resultados a nivel individual en la ED ni en el resultado del Portafolios, con excepción de dos de los modelos que forman parte del análisis de sensibilidad. A nivel grupal o composicional, ambas variables, la colaboración percibida en el colegio y el Diálogo con ocasión del Portafolios muestran asociación con los resultados en la ED y en el Portafolios, señalando que diferencias en los resultados entre establecimientos podrían asociarse a la existencia de estas dinámicas de colegialidad de pares al interior de las escuelas. Respecto de la variable retroalimentación, tiene impacto en el resultado de nivel individual y sólo en el

promedio alcanzado por los docentes del establecimiento en el Portafolios. El que el número de retroalimentaciones que un docente recibe esté asociado de manera negativa con los resultados, podría estar indicando la frecuencia de mayor retroalimentación de docentes menos efectivos, que obtienen también menor desempeño en la ED. Si bien éstos efectos corresponden a un tamaño de efecto más bien pequeño, que equivale a 0,14 desviaciones estándar, resultan robustos incluso tras el control estadístico de antecedentes individuales que podrían estar involucrados en sesgos de selección en la contratación.

Sin embargo, según se observa en los resultados de modelos que incluyen interacciones, el diálogo entre pares durante la realización de la ED, particularmente en relación al Portafolios, no parece mostrar un efecto específico sobre algunos grupos que en la literatura aparecen como de especial necesidad de aprendizaje, como por ejemplo los docentes en proceso de inserción o aquellos que se encuentran en la última parte de su carrera. Sería por ende de interés en estudios futuros observar si estos resultados son robustos a la inclusión de variables que modelen el fenómeno en formas alternativas, o al análisis de cohortes futuras de docentes.

Respecto de los efectos que tendrían los resultados de los pares evaluados en las cohortes anteriores de la ED, los modelos de intercepto aleatorio muestran que esta variable está asociada con los resultados obtenidos en la ED en el bienio 2013-2014, mostrando un tamaño de efecto medio del resultado de los pares en el Portafolios que es robusto a todas las formas de modelamiento. Dado que existe el ajuste estadístico de este intercepto por algunas variables de nivel 1, que al menos parcialmente controlan sesgos de selección en los establecimientos, la asociación podría estar dando cuenta de los llamados efectos pares entre docentes: efectos de transferencias de conocimiento o trabajo conjunto durante la ED, o de efectos motivacionales o de creencias por los que los docentes tienden a nivelar sus resultados a los que sus pares exhibieron previamente.

Respecto de cómo estos efectos pares se producen, además de las transferencias de conocimiento, también estos resultados podrían estar dando cuenta de una tercera variante de los efectos pares, que se refiere a las creencias y percepciones respecto de la ED y sus instrumentos. Es decir, la Ed sería una instancia cuyos resultados dependen no sólo de un set de competencias para la práctica de enseñanza en aula, sino que también de creencias respecto

del significado de la ED misma, su valor y del grado de aceptación que los docentes hacen de ella, que pueden traducirse en prácticas a la hora de abordarla que promuevan o interfieran con un buen desempeño en ella. En investigaciones a futuro este tipo de hipótesis puede ser contrastada, tanto en su efecto a nivel individual como grupal, incorporando índices de aceptabilidad o de percepción de pertinencia de la ED.

Finalmente, una cuarta hipótesis que podría ser explorada en futuras investigaciones se refiere a que las ED también son procesos dependientes de habilidades específicas para responder y evidenciar en el formato solicitado las competencias prescritas. Por lo anterior, es posible que al interior de los colegios se socialicen estas habilidades específicas para encarar el proceso, que puedan volverse un capital de conocimientos compartido por los docentes del establecimiento y traducirse en efectos pares. Este tipo de “efecto par” podría ser coherente con la influencia que tiene el diálogo durante el desarrollo del Portafolios, como una forma de interacción específica que impacta por este mecanismo el resultado, más que por la vía de mejorar la adopción de competencias prescritas en el sistema.

Tampoco es descartable que más de uno o todos estos factores pudieran encontrarse a la base del efecto par entre diversas cohortes, posibilidad que pudiera ser clarificada por medio de estudios adicionales que exploren en los significados o procesos de colaboración entre pares y el sentido de estos al interior de los establecimientos. También a futuro sería de interés incorporar a estos modelos algunas características asociadas a la gestión organizacional y directiva, tales como el liderazgo pedagógico o la idoneidad en la provisión de cargos directivos, que pudieran involucrarse en la promoción de dinámicas de colegialidad de pares e impactar en el desempeño docente.

En relación a las implicancias derivadas de estos resultados, en un primer nivel, estos hallazgos interpelan los supuestos individuales sobre el desempeño docente y sobre la manera en que se adoptan los marcos de prácticas y conocimientos que buscan mejorar sus prácticas de aula. Según los modelos de gestión por resultados y responsabilización individual, la efectividad del Estado frente a sus ciudadanos depende de la capacidad de orientar las preferencias de acción de profesionales individualmente considerados. Es decir, las mejoras

educativas que se van a recompensar dependerían de factores que cada docente controla individualmente.

Frente a esto, el presente estudio provee al menos parcialmente argumentos para observar al desempeño docente y los resultados en la ED que lo evidencian como una práctica contextualizada y compleja, que varía no sólo a partir de ciertas características bajo control del docente o de los resultados académicos previamente obtenidos; sino también de procesos de diálogo y colaboración en los que participa con otros construyendo su práctica o su respuesta frente a la evaluación. Así también muestra sensibilidad frente a elementos estructurales o de la comunidad escolar sobre los que difícilmente pueden ejercer influencia. En este sentido, este estudio contribuye a la literatura que cuestiona la legitimidad y validez de utilizar evaluaciones que ignoran fuentes de variabilidad de sus resultados, así como de las consecuencias que de estos resultados se derivan sobre la trayectoria de carrera de los docentes (McLean, 2012; Yang, 2015).

Por otra parte estos resultados, aun cuando pudieran ser profundizados o mejorados en estudios a futuro, aportan cierta evidencia en la línea que las políticas docentes podrían obtener resultados positivos al intervenir no sólo sobre atributos estáticos y distantes de los docentes, como su desempeño académico en el colegio o durante la formación inicial. La idea de profesión como dependiente de las credenciales inicialmente obtenidas pareciera sobreestimar el rol de antecedentes distantes en el tiempo, así como el papel que juegan las universidades como formadoras y el control estatal de estas por medio de estandarización de la formación profesional. Esto soslaya la importancia de las organizaciones escolares como el espacio de recontextualización de habilidades y aprendizajes adquiridas previamente, así como de generación de nuevos conocimientos y competencias para la enseñanza. Por lo anterior, las mayores exigencias académicas podrían ser complementados con procesos de fortalecimiento de dinámicas de colaboración entre profesionales respecto de cómo adoptar los cambios en competencias que se piden de ellos. Intencionar procesos de diálogo entre docentes al interior de las escuelas durante los procesos de inducción a reformas, o en torno a procesos de evaluación y acreditación docente, pueden producir mejoras que impacten tanto a los individuos como al conjunto de la dotación de docente de las escuelas.

Sin embargo, una nota de precaución puede ser introducida respecto de estos resultados a nivel de política docente. La asociación a nivel grupal de colaboración y resultados en la ED puede también contribuir a la ocurrencia de procesos de transferencia de prácticas o creencias que van en contra de lo requerido en los marcos regulatorios; de esta manera se reproducen y socializan de una generación a otra ciertos errores o bien escepticismos que luego impactan su desempeño, resultando modificaciones poco funcionales a sus intereses y los de los estudiantes. Cabe plantear por ende como de interés para futuras investigaciones el analizar cómo las creencias de oposición a estos procesos, o la falta de interés y habilidades en torno a los Marcos de competencias, por ejemplo en colegios que ingresan por primera vez al sistema, pudieran relacionarse con los resultados obtenidos por docentes en estas situaciones.

A partir de estos resultados, es posible sostener que estos resultados se alinean de manera positiva con los cambios que ha incorporado la evaluación docente en Chile en el año 2016. A partir de ese año una de las competencias o habilidades que se evalúa tiene relación con la capacidad de trabajo en equipo en el colegio. Sin embargo, como lo indican estudios en otros contextos, las políticas que se basan en evaluaciones e incentivos individuales, es decir en supuestos individuales del desempeño docente, desfavorecen y ponen en riesgo las conductas de colaboración y solidaridad entre pares, aun cuando ella sea una de las habilidades que quiere fomentar (Marcos, 2015). En estos casos, la colaboración regulatoriamente mandataada puede llevar a conductas ritualistas que tienen más que ver con los requisitos de evaluación que con la colegialidad de pares.

Desde un punto de vista teórico, estos resultados entroncan con las discusiones respecto de las dimensiones colectivas y colegiadas del desempeño de las profesiones, más allá de su basamento individual, y de cómo a partir de esta se puede entender la generación de expertismo, la recontextualización de su conocimiento y también su cambio. Como tópico puede entonces ser incorporado a la discusión respecto de cómo las políticas docentes conciben a las profesiones y a sus titulares, y cómo estos supuestos pueden influir, si se muestran equivocados, la percepción que la sociedad tiene de su función social y de la efectividad que alcanzan en su rol los profesionales. Finalmente, esta investigación también apunta en el sentido de poner en tensión la efectividad de las políticas, dada la manera en que

ellas plantean teorías de cambio con las que esperan aportar a la mantención y desarrollo de la calidad de la enseñanza y de favorecer una mejor docencia en la educación pública.

En términos de teorías de cambio institucional en educación, estos hallazgos se insertan dentro de la literatura que discute los factores que influyen el ejercicio profesional docente a partir de la difusión de sus creencias y conocimientos, que impactan en prácticas concretas de aula, y desde allí a otros de mayor envergadura en el sistema educativo. En línea con otros autores ya mencionados, esta investigación apunta en la dirección de comprender la influencia de procesos de colaboración y diálogo entre pares, como una dinámica de agencia profesional para la difusión horizontal de conocimientos y patrones de trabajo que implican adaptación, aprendizaje o de resistencia frente a los cambios en marcos regulatorios, apareciendo en el trasfondo la profesión y no sólo el profesional como una unidad de análisis fundamental para comprender el cambio social.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: The problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286.
doi:10.1080/0305764X.2011.607153
- (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Ed. Wiley-Blackwell.
- Alvarado, M., Cabezas, G., & Falck, D. & Ortega, M. (2011). *La evaluación docente y sus instrumentos: Discriminación del desempeño docente y asociación con los resultados de los estudiantes*. (Reporte técnico). Santiago de Chile: Centro de Estudios, MINEDUC. Retrieved from http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/EvaluacionDocenteFinal.PDF
- Assael, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- Ávalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research* 266, 45, 254-266. doi:10.1016/j.ijer.2007.02.004
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Beca, C. & Boerr, I. (2009). *El proceso de inserción a la docencia en aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santiago: Fundación Santillana-OEI.
- Bévort, F., & Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38.
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Docencia*, 54, 52-63.
- Bray, L., & Russel, J. (2016). Going off script: Structure and agency in individualized education program meetings. *American Journal of Education*, 122 (Mayo), 367-398.
doi:0195-6744/12203-0004
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159. doi:10.1177/0038040715575559

- Brock, D., Leblebici, H., & Muzio, D. (2014). Understanding professionals and their workplaces: The mission of the journal of professions and organization. *Journal of Professions and Organization*, 1(1), 1-15. doi:10.1093/jpo/jot006
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V., & Zahri, M. (2012). In Cabezas V., Gallego, F., Santelices, V. and Zahri M. (Eds.), ***Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos. fondo de investigación y desarrollo en educación-FONIDE***. Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación-FONIDE.
- Coburn, C. (2016). What's policy got to do with it? how the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122 (May), 465-476. doi:0195-6744/12203-0007
- Cornelissen, T; Dustmann, Ch. & Schönberg, U. (2013). Peer Effects in the Workplace. Discussio paper, 7617, Institute for the Study of Labor (IZA)
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching* (1st ed.). London: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. los dilemas del siglo XXI*. Santiago: Fundación Chile.
- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(November), 193-201. doi:0195-6744/2012/11901-0008\$10.00
- DiMaggio, P., & Garip, F. (2012). Network effects and social inequality. *Annual Review of Sociology*, 38, 93-118. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102545
- Donaldson, S., & Grant-Vallone, E. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-260.
- Eisenberg, N. (2008). ***The performance of teachers in Chilean public elementary schools: Exploring its relationship with teacher backgrounds and student achievement, and its distribution across schools and municipalities. (Disertación doctoral no publicada)***. . (Unpublished University of California, Los Angeles.
- Enders, C., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods*, 12(2), 121-138. doi:10.1037/1082-989X.12.2.121

- Estrategia Regional sobre Docentes OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en américa latina y el caribe*. Santiago: UNESCO.
- Evetts, J. (2008). In ESA Research Network on 'Sociology of Professions', Interim Meeting, University of Aarhus (Ed.), *New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences*. Denmark.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Falabella, A. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 395-413.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista De Psicología*, 21(1), 209-227.
- Freidson, E. (2001). *The third logic* (1a ed.). Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). NBPTS certification: Who applies and what factors are associated with success? *Center on Reinventing Public Education Working Paper*, 3
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Heck, R. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432. doi:10.1177/0013161X07306452
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ingersol, R. (2011). *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones*. (Serie Documentos No. 56). Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL.
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>

- Jackson, K. & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. doi:10.1257/app. 1.4.85
- Jiménez, M., & Lagos, F. (2011). In Aequalis, Foro de Educación Superior (Ed.), *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Jornet, J., González-Such, J. & Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.
- Kennedy, M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Kopcha, T., & Sullivan, H. (2007). Self-presentation bias in surveys of teachers' educational technology practices. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 627-646.
- Kraft, M. & Papay, J. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. doi:10.3102/0162373713519496
- Krichesky, G., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educacion XXI*, 135-156. doi:10.5944/educXXI.15080
- Marcos, A., Machado, E., & Abelha, M. (2015). Effect(s) of teacher evaluation on collaborative practices: Induction or inhibition? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3674-3680.
- Martínez, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor añadido en educación. *Revista De Educación*, 348(Enero-Abril), 217-250.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the black box of institutionalization. *American Journal of Education*, 122 (May)(3), 303-336. doi:0195/6744/2016/12203-0002
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven distribution of novice teachers in the chilean primary school system. *Education Policy Analysis Archives*, 20(30)
- Meyer, H., & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. Meyer, & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education*. New York: State University of New York Press.

- Ministerio de Educación (MINEDUC) Chile. (2016). *Resultados evaluación Docente 2015. resumen ejecutivo*. www.mineduc.cl:
- Muzio, D., Brock, D., & Suddaby, R. (2013). Professions and institutional change: Towards an institutionalist sociology of the professions. *Journal of Management Studies*, 50(5)
- Muzio, D., Kirkpatrick, I., & Kipping, M. (2011). Professions, organizations and the state: Applyin the sociology of the professions to the case of management consultancy. *Current Sociology*, 59, 805-824.
- Ortuzar, S., Flores, C., Milesi, C., & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. In Centro de Políticas Públicas, PUC (Ed.), *Concurso de políticas públicas 2009* (6th ed.). Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124-163. doi:0161-4681
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. UK: London: Bloomsbury Publishing PLC. c
- Ramberg, M. (2014). Teacher change in an era of neoliberal policies: a neo-institutional analysis of teacher's perceptions of their professional change. *European Educational Research Journal*, 13, 3, 360.
- Raudenbush, S. & Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rigby, J., Woulfin, S., & März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122 (May)(3), PENDIENTE. doi:10.1086/685849
- Rockoff, J., Jacob, B., Kane, T., & Staiger, D. (2011). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?* Association for Education Finance and Policy Report.
- Saks, M. (2014). Regulating the english healthcare professions: Zoos, circuses or safari parks? *Journal of Professions and Organization*, 1, 84-98. doi:10.1093/jpo/jot001
- Sanches, Maria de Fátima & Jacinto, M. (2014). Teacher evaluation policies: Logics of action and complex adaptation to school contexts. *Procedia. Social and Behaviorial Sciences*, 116, 1201-1210. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.369

- Santelices, M. V., Valencia, E., Gonzalez, J., & Taut, S. (2017). Two teacher quality measures and the role of context: Evidence from Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 111-146.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). Santiago de Chile: OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (4th ed.). California: Sage Publications.
- (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organization Studies*, 29, 219-238. doi:10.1177/0170840607088151
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: Una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento · Documentos De Investigación*, XXXI(59), 178-192.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes. *REU, Sorocaba*, 37(1), 123-141.
- Spillane James, & Burch, P. (2006). The institutional environment and the instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. In H. Meyer, & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education*. New York: State University of New York Press.
- Sun, M., Loeb, S., & Grissom, J. (2017). Building teacher teams: Evidence of positive spillovers from more effective colleagues. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 104-125. doi:10.3102/0162373716665698
- TALIS 2013 report: An international perspective on teaching and learning*. (2014). ().OECD. doi:10.1787/9789264196261-4-en
- Taut, S. (2015). *¿Cómo se relacionan los resultados de la evaluación docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados?* (No. 2). Santiago, Chile: MIDE-UC.
- Thornton, P., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective. A new approach to culture, structures and process*. London: Oxford University Press.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. (Documento de Discusión). Buenos Aires: UNESCO.

- UNESCO-OREALC. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- Valencia, E. (2009). *La relación entre los antecedentes individuales, las condiciones de trabajo y el contexto local con la calidad docente del sistema educacional público chileno*. (Unpublished Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. (TUC 2009 V152r c.2)
- Yang, H. (2015). *Teacher mediated agency in educational reform in china*. Switzerland: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-15925-6
- Yuan, K. (2015). A value-added study of teacher spillover effects across four core subjects in middle schools. *Education Policy Analysis Archives*, 23(38), 1-24.
- Zamora, G., Meza, M., & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, XL(160), 29.

11. ANEXOS

Anexo 1

Table 2.9 Estadísticos descriptivos variables dependientes universo muestral (docentes que autorizan uso de datos)

N	Obs.	Prom	DS	Min	Max
PF_PJE	26124	2,32	0,2847	1	3,57
ED_PJE	26124	2,7	0,25521	1,45	3,74

Table 2.10 Estadísticos descriptivos variables dependientes para docentes que no autorizan uso de datos

Variable	Obs.	Prom.	DS	Min.	Max.
PF_PJE	2769	2,31	0,279	1	3
ED_PJE	2756	2,7	0,301	1	4

Tabla 2.11
Estadísticos descriptivos, variables de nivel individual para modelos principales

	Muestra analítica					Universo muestral				
	Obs.	Prom.	DS	Min.	Max.	Obs.	Prom.	DS	Min.	Max.
ED	19493	2,72	0,25	1,5	3,71	26124	2,70	0,26	1,45	3,74
PF	19493	2,36	0,28	1	3,57	26124	2,34	0,28	1	3,57
Con_postgrado	18738	0,59	0,49	0	1	25029	0,57	0,50	0	1
Trabajo colaborativo en el colegio	19360	3,62	1,28	1	5	25807	3,61	1,29	1	5
Nº retroalim de pares	19238	3,71	1,53	1	6	25676	3,70	1,54	1	6
Diálogo_Portafolios	19387	3,76	1,27	1	5	25966	3,73	1,27	1	5
EE_tradic	17482	0,88	0,32	0	1	24295	0,83	0,37	0	1
Mujer	19493	0,76	0,43	0	1	26124	0,72	0,45	0	1
Tiene AEP	19493	0,03	0,18	0	1	26124	0,03	0,17	0	1
Porcentaje no lectivo	19486	7,08	11,61	0	90,91	25988	6,66	11,85	0	92
Años aula 3 o menos	19489	0,21	0,41	0	1	25920	0,21	0,41	0	1
Años Aula 35 y mas	19489	0,07	0,25	0	1	25920	0,07	0,25	0	1
Horas_Contrato	19493	36,73	6,37	3	44	25988	35,22	8,55	3	44

Anexo 2. Estadísticos descriptivos para modelos principales

Tabla 2.12 Estadísticos descriptivos variables nivel de escuela

Variables de nivel escuela					
Dotación	2291	31.07	15.94	5	177
Porc AEP o AVDI 2012	2291	22.74	13.02	0	100
Porc_beneficiarios	2291	62.47	20.31	6.28	100
Ruralidad	2291	0.25	0.43	0	1
Porc aprueba 11-12	2291	74.51	23.05	0	100
Prom portafolios 11-12	2291	2.23	0.14	1.63	2.83
EV_Prom_ 11-12	2291	2.65	0.15	2.09	3.22
Colaboración_Prom	2291	3.58	0.67	1	5
Retroaliment_Prom	2291	3.71	0.73	1	5.75
Díálogo_Port Prom	2291	0.31	0.56	1.25	5

Anexo 3. Estadísticos descriptivos modelos adicionales

Tabla 2.13 Estadísticos descriptivos modelos adicionales

Variables de nivel individual	N	Promedio	DS	Mín.	Máx.
EV_PJE	16246	2,72	0,25	1,5	3,71
PF_PJE	16246	2,36	0,28	1	3,52
Con postgrado	15611	0,58	0,49	0	1
Colaboración	16138	3,63	1,28	1	5
Retroalimentación	16038	3,73	1,52	1	6
Diálogo_Portaf	16156	3,78	1,26	1	5
Est tradicionales	14621	0,89	0,32	0	1
Mujer	16246	0,76	0,43	0	1
AEP	16246	0,03	0,17	0	1
35 o más Años aula	16244	0,06	0,23	0	1
HRS_contrato	16246	36,72	6,36	4	44
5 o menos años aula	16244	0,37	0,48	0	1
Calidad_InstSuperior	4931	4,9	1,92	1	9
Variables de nivel escuela					
Dotación	1877	31,63	15,69	5	113
Porc AEP o AVDI 2012	1877	22,71	12,89	0	100
Porc_vulnerabilidad	1877	62,37	20,37	6,28	100
Ruralidad	1877	0,24	0,43	0	1
Porc aprueba 11-12	1877	74,39	22,95	0	100
Prom portafolios 11-12	1877	2,23	0,14	1,68	2,83
EV_Prom_ 11-12	1877	2,65	0,15	2,09	3,22
Colaboración_Promedio	1877	3,59	0,66	1	5
Retroaliment_Prom	1877	3,74	0,71	1	5,75
Diálogo_PortPromedio	1877	3,76	0,54	1,4	5
Calidad_Instit superior prom	1877	4,87	1,47	1	9

CAPÍTULO III. ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS RETÓRICAS DE LEGITIMACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE: LA INFLUENCIA DE LOS PARES

1. Introducción. Definición del problema y del contexto de investigación

La pregunta por la manera en que los docentes responden a las políticas educativas que intentan influir su desempeño remite a los debates teóricos que abordan la tensión entre agencia y estructura. Las diversas teorías difieren en torno a los supuestos sobre cómo los agentes logran introducir sus premisas dentro de las corrientes de acción humana, en el contexto de fuerzas estructurante de la cultura o de las reglas institucionales que promueve el Estado.

Al respecto, algunos planteamientos han hecho énfasis en el peso de los controles institucionales, en relación a la manera en que las evaluaciones, incentivos y sanciones pueden afectar las preferencias de acción de los docentes (März, Kelchtermans & Dumay, 2016; OCDE, 2009; UNESCO, 2013). También se ha planteado la importancia de explicitar los conjuntos de contenidos y conocimientos que las políticas buscan promover que, si se proveen de manera clara, ayudarán a los docentes a autorregular su conducta, implementarlas y probabilizar un determinado desempeño (Biesta, 2010; Creemers, Kyriakydes & Antoniou, 2013). De esta manera se ha hecho énfasis en los supuestos de conducta racional de maximización de beneficios y de optimización de los recursos para producir cambios permanentes en la manera en que cada docente decide su enseñanza (Coburn, 2016; Creemers et al., 2013; Darling-Hammond, 2013).

Junto a los supuestos racionales, estos enfoques han resaltado la faceta individual del desempeño docente y de las condiciones de posibilidad de cambiar las prácticas de enseñanza. En contraste con este planteamiento, el enfoque neoinstitucional en el análisis profesional ha puesto de relieve la importancia de comprender a las profesiones como estructuras institucionales; es decir, como conjuntos de creencias y conocimientos ampliamente compartidas por una comunidad de practicantes. De esta manera la profesión, entendida tanto como el ámbito de conocimientos y prácticas, como el grupo de profesionales al que se pertenece, constituyen una referencia permanente desde la cual traducen y comprenden los

cambios que las políticas les piden implementar. De este modo, se habla no sólo de agencia, sino de una co-agencia al interior de las comunidades profesionales (Glaveanu, 2015).

Finalmente, este enfoque también permite explorar la relación entre las políticas de Estado y la profesión al modo de dos órdenes institucionales cuyas lógicas coexisten, se interpenetran y se influyen entre sí. Por lo anterior los docentes, más que recursos humanos al servicio del Estado, pueden ser entendidos como un grupo profesional de agentes con intereses, con interpretaciones y narrativas propia acerca de su función social y de su espacio de enseñanza (Bridwell-Mitchell, 2015; Fullan, 2007; Hargreaves & Fullan, 2012; Priestley, Biesta & Robinson, 2015; Senge, 2013).

A partir de este planteamiento, la presente investigación busca indagar en los contenidos y creencias que los docentes elaboran, al interior de comunidades de pares en los establecimientos, en la creación y difusión de supuestos culturales acerca de su profesión. Estas formulaciones formarían parte de procesos de legitimación de su expertismo y de su función social, en el contexto de los intentos que el Estado y otras audiencias llevan a cabo para influir su trabajo, su rol e identidad (Abbott, 1993; Bartlett et al., 2011; Bridwell-Mitchell, 2015; Meyer & Rowan, 2006; Priestley et al., 2015; Scott, 2008; Suddaby, Bitektine & Haak, 2017; Suddaby & Viale, 2010; Suddaby & Muzio, 2015).

En relación con este objetivo, la presente investigación se propone realizar dos revisiones:

Primero, el observar las interacciones entre pares desde la óptica de procesos de construcción de su profesionalismo y de las políticas que buscan regular su desempeño. Con esto se busca mejorar el acercamiento que se tiene de los procesos de agencia y de legitimación profesional docentes dentro de los sistemas educativos.

Segundo, se acude al estudio de las retóricas profesionales como medio para conocer los procesos de legitimación e ilegitimación respecto de las prácticas, dispositivos y actores con los que los docentes están involucrados. Se espera de esta manera resaltar procesos de agencia que emergen entre pares, que se ponen al servicio no sólo de elaborar la aceptación de las políticas, sino también para persistir, innovar, o resistir los marcos regulatorios que buscan orientar las prácticas de enseñanza.

2. Marco teórico referencial

En esta sección, se presentan una revisión de la literatura que aborda la relación entre profesiones y políticas públicas que buscan cambiar su desempeño, al modo de una tensión entre agencia y estructura. Haciendo un especial énfasis en los planteamientos del enfoque neoinstitucional, se destacan las principales revisiones que respecto de esta literatura plantea la investigación. A continuación, se reseñan brevemente los conceptos de agencia y legitimación profesional, en cuanto procesos centrales al interior de las comunidades de pares. Estos procesos quedarían expresados en la elaboración de “retóricas profesionales”, que permiten el estudio de procesos de atribución de legitimidad o ilegitimidad frente a los cambios que a los docentes se pide implementar. Finalmente se reseña las características principales del sistema de competencias y de evaluación docente en Chile, que es el caso de estudio en el que esta investigación se sitúa.

2.a. Revisión conceptual: profesiones y políticas públicas

La literatura en relación a las dinámicas de agencia que surgen de la colegialidad de pares describen estos procesos como un aspecto clave para lograr el cambio y el fortalecimiento profesional de los docentes, sea para mejorar sus métodos de enseñanza o sus resultados en evaluaciones o acreditaciones (Bridwell-Mitchell, 2015; Papay, Taylor, Tayler & Lasky, 2016; Penuel, Frank, Sun, Kim & Singleton, 2013; Priestley, Edwards, Priestley & Miller, 2012; Robinson, 2012; Yang, 2015). Por otra parte, esta literatura aporta al conocimiento de los mecanismos por los que pueden ocurrir estos efectos: transferencias de conocimiento o materiales; trabajo conjunto, que mejora la disponibilidad de tiempo y otros recursos; o bien, procesos de motivación o aprendizaje social por los cuales los docentes buscan homogeneizar su desempeño respecto del de otros que toma como referentes (Coburn, 2012; DiMaggio & Garip, 2012; Jackson & Bruegmann, 2009; Kraft & Papay, 2014; Sun, Loeb & Grissom, 2017; Yuan, 2015; Vankriegen, Meredith, Packer & Kyndt, 2017). Sin embargo, esta literatura deja sin contestar la pregunta respecto de por qué unas creencias y significados se vuelven relevantes o preferibles; o bien, bajo qué criterios se escogen los profesionales que son referentes, entre otras. Considerar los procesos de agencia como procesos de atribución de

legitimidad, puede contribuir a comprender por qué algunas prácticas se vuelven deseables y se estabilizan.

Entendida como una propiedad que emerge de la relación de los sujetos con su contexto, la agencia profesional se expresa como la capacidad de un agente para afectar el mundo social (Scott, 2008; Priestley et al., 2015; Yang, 2015). Se observa empíricamente al analizar el modo en que, en su encuentro cara a cara con otros, elaboran prácticas y discursos para legitimar los modos adecuados de abordar los problemas cotidianos; así también, para reaccionar frente a las propuestas de cambio provenientes de sus estudiantes, otras profesiones o también de las políticas públicas (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Scott, 2008; Suddaby et al., 2017; Tao & Gao, 2017).

Las políticas docentes serían, en este contexto, un conjunto de reglas que intentan limitar o canalizar las conductas de enseñanza en cierta dirección, buscando alterar patrones de interacción, conocimientos, y con ello también los criterios afectivos y evaluativos que legitiman sus roles y las conductas en ellos (Coburn, 2016; Ingram & Clay, 2000; Hall & Lamont, 2013; März et al., 2016; Scott, 2014; Thornton et al., 2012).

De esta manera, y dado que las políticas introducen incertidumbre y desafían la racionalidad de las reglas del juego vigentes en el contexto de los profesionales, la agencia profesional se pone en juego para dar respuesta frente a esos nuevos elementos de cara a sus necesidades de sentido, de efectividad técnica y de operación cotidiana. (Romero, 1999).

2.b. Legitimación y retóricas

Los procesos de legitimación profesional se describen como aquellos por los cuales los agentes elaboran supuestos culturales con el fin de explicar y soportar la existencia de un conocimiento, práctica, un determinado grupo o regulación (Suddaby et al., 2017). Complementariamente, los esfuerzos pueden estar orientados a configurar las bases de deslegitimación, entendido como los intentos de elaborar la ilegitimidad de patrones de acción, dispositivos o grupos (Suddaby & Greenwood, 2005; Suddaby et al., 2017).

Se enfatiza así la descripción de la legitimación como un proceso más que como una cualidad permanente. Esto, en la medida en que para las profesiones la legitimidad no sería una condición estática, sino que debe ser continuamente conseguida. Los docentes deben elaborarla en el contexto de reglas que cambian, pero también de provocaciones que provienen de actores, como lo son el Estado, las universidades, los sostenedores y también sus usuarios directos, que en la búsqueda de su propia legitimación pugnan con las definiciones profesionales (Harmon, Green & Goodnight, 2015; Suddaby et al., 2017). Se trata por ende de un proceso que busca poner en juego el poder que detentan los actores en una situación o al interior de una constelación de audiencias, para lo cual la co-agencia entre pares resulta relevante (Glaveanu, 2015; Clegg, 2010).

Con el objeto de conocer y describir esos esfuerzos de legitimación profesional, investigaciones previas han enfatizado el uso del lenguaje, en cuanto vehículo de la construcción social de significados insertos en procesos de legitimación, y que se expresan por medio del uso de *retóricas* (Bitektine & Haack, 2015; Cornelissen, Durand, Fiss, Lammers & Vaar, 2015; Johnson, Dowd y Ridgeway, 2006; Harmon, 2015; Suddaby & Greenwood, 2005; Suddaby et al., 2017). Éstas se entienden como patrones verbales de racionalización y uso de argumentos en la constitución de la legitimidad del grupo frente a sí mismos y a otras audiencias, en ausencia de procesos o actores que controlen su interpretación (Harmon et al., 2015).

Las retóricas profesionales se distinguen por el uso selectivo de ciertos términos y racionalizaciones, que nacen a partir de una imagen del mundo que los agentes buscan difundir por medio del uso intencionado del habla, que tienden a hacerse frecuentes al interior de un espacio social concreto (Bitektine & Haack, 2015; Suddaby et al., 2017). Estas pueden, por ejemplo, proponer como válidos ciertos principios o criterios de valor a través de una estructura narrativa determinada, para influir puntos de vista de sus pares y otras audiencias relevantes (Suddaby & Greenwood, 2005).

Un tipo específico de retóricas da cuenta, por ejemplo, de la expresión de lógicas institucionales, entendidas como un sistema de significados y creencias asociado a modos característicos de organizar y evaluar la acción social (Thornton et al., 2012). Por lo anterior,

la *lógica profesional*, con su valoración de las apelaciones a la confianza en la ética y el expertismo, puede contraponerse o bien armonizarse con las lógicas *burocrática o de mercado*, por las cuales el desempeño profesional se valora según resultados en mediciones y el *accountability* hacia la sociedad, o bien por el valor de cambio que pueda tener una conducta dentro de un sistema de incentivos (Freidson, 2001; Bévort & Suddaby, 2016; Thornton et al., 2012).

Por lo anterior, una forma de capturar dinámicas de agencia es observando los desplazamientos en los criterios de legitimación profesional y la manera en que se comprenden y narran las condiciones de posibilidad para actuar. Un ejemplo de esto es el uso de apelaciones históricas u ontológicas para explicar el cambio que se les propone implementar, que buscarían reforzar la tradición y resistir las reformas; o bien el uso de retóricas teleológicas, en la que el cambio señala un giro en la función o destino de un grupo o práctica; o una apelación cosmológica, por la que el cambio aparece no sólo como inevitable sino como incontrolable (Suddaby & Greenwood, 2005). Las retóricas indican, según esto, un camino de interés para conocer cuáles son las racionalizaciones que se han sedimentado dentro de un grupo profesional, que constituyen un paso importante para conocer la posición de los profesionales respecto de las políticas que se les pide implementar.

2.c. El caso chileno: Marco de la Buena Enseñanza y Evaluación docente

En el caso de Chile, la política docente se encuentra en un contexto general de promoción y evaluabilidad de la calidad educacional, que ha impulsado cambios importantes en las últimas dos décadas. Un punto central de esta política estaría dado por un impulso al fortalecimiento de la profesión docente, por medio de la creación y evaluación del desempeño docente basado en estándares (Ministerio de Educación, 2004). Para esto se elaboró, bajo un marco de consenso político entre los docentes, sostenedores y actores gubernamentales, un marco de competencias basado en el modelo de Danielson (1996, 2007 en Santelices, Valencia, Gonzalez y Taut, 2017), que define las habilidades y conocimientos que los docentes deben adoptar y que les permitirían propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes. Esta definición quedó plasmada explícitamente en un Marco de la Buena Enseñanza (en adelante,

MBE) (Ministerio de Educación, 2004), vigente hasta ahora para todos los docentes de la educación pública.

Complementariamente, se creó un Sistema Nacional de Evaluación Docente, por el que se evalúa de forma obligatoria y cada cuatro años (o con mayor frecuencia, si el resultado es reprobatorio) el nivel de cumplimiento que los docentes alcanzan respecto de este MBE. La evaluación consta de cuatro instrumentos: a) un portafolios de prácticas de aula, que requiere material escrito y una clase gravada; b) una entrevista por parte de un evaluador par; c) una evaluación del personal directivo; d) una autoevaluación. De estos cuatro instrumentos, los tres últimos han mostrado en estos años de aplicación muy buenos resultados, con distribuciones con poca variabilidad y sesgadas hacia puntajes más bien altos. Esto es, en una escala de 1 a 4 puntos, obtiene puntajes promedio sobre 3 puntos (Taut, 2011). Sin embargo, en relación a las mediciones de prácticas de aula que mide el Portafolios, los resultados muestran un promedio de 2,3 puntos, y un porcentaje de reprobación del 71% en el total de docentes evaluados en el año 2014 (Sun, Madrid, Rojas y Peña, 2015).

Lo anterior, según algunos autores, podría estar asociado a las fortalezas y debilidades que el sistema presentaba hasta el año 2016. En cuanto a sus ventajas, la ED se ha legitimado como un proceso necesario y pertinente para reconocer las fortalezas de los docentes por todos los actores del sistema; así mismo habría provisto de una clara definición y delimitación de lo que se considera una “buena enseñanza” dentro del sistema (Santiago et al., 2013). Pese a ello, la evaluación al sistema realizada por OCDE el año 2013 mostró que la comprensión del Marco por parte de los docentes es aún parcial respecto de su contenido y respecto de los niveles de desempeño que contienen, y que no han llegado a constituir una orientación utilizada por los docentes en su trabajo cotidiano (Santiago et al., 2013).

Otro de los desafíos pendientes del sistema se relaciona con el bajo grado de diálogo profesional que produciría entre los docentes. Tanto por el formato de la clase grabada como por el de la entrevista con el evaluador par, así como por la retroalimentación individualmente entregada, la ED no aportaría un espacio para la interacción con sus pares durante ni posteriormente a la evaluación (Santiago et al., 2013).

Por otra parte, se ha documentado la presencia de algunos efectos no deseados, como la emergencia de percepciones de temor y amenaza que infunde su aplicación entre los docentes de la educación pública, potenciando el uso del MBE y de la ED como un instrumento dentro de la cadena de rendición de cuentas en base a una función estandarizada, para cuyo cumplimiento no se otorgarían las condiciones necesarias (Assael y Pavéz, 2008; Cox, 2007; Fardella, 2012; Taut et al., 2010; Santelices, Taut, Araya y Manzi, 2013; MINEDUC, 2013, 2014; Santiago et al., 2013).

En los últimos años los esquemas de consecuencias asociadas a los resultados de la ED se incrementaron, a partir de las modificaciones legales que se introdujeron en el sistema, que a partir del año 2017 involucra el pago por mérito a partir de una ecuación en la que, entre otras medidas, está involucrado el resultado en la ED (Ley 20.903, abril de 2016). Esto quiere decir que en la actualidad la adhesión al MBE y el proceso de ED condicionará las oportunidades de desarrollo de carrera y de mejoras salariales de los docentes de la educación pública, grupo que durante los próximos años se ampliará incluyendo a aproximadamente 90.000 docentes de la educación particular subvencionada.

Los resultados anteriores indican que tanto el marco de competencias que los docentes deben adoptar (MBE) como la ED han implicado un cambio en su espacio ocupacional, así como en las condicionantes para las trayectorias de oportunidades de carrera y desarrollo profesional al interior del sistema. También se ha argumentado que los resultados que esta política exhibe muestran niveles parciales de institucionalización, pese a lo cual las decisiones respecto de la carrera profesional de los docentes ya están plenamente en curso. En este sentido, y al alero del marco referencial antes revisado, se considera de importancia comprender el proceso por el que los docentes han interpretado e implementado los cambios en los marcos de conocimiento y prácticas que deben adoptar en el contexto que comparten, y que la unidad de análisis adecuada para realizar esa indagación es la comunidad de pares, en cuanto espacio de socialización y legitimación de interpretaciones y vivencias respecto de la situación de los docentes en un contexto de políticas de aseguramiento de calidad y responsabilización individual.

Por lo anterior la pregunta que se formuló para esta investigación es ¿qué significados y procesos sociales al interior de los establecimientos y del sistema escolar están explicando el desempeño profesional actual y aquel que es evidenciado en la ED? ¿Qué retóricas se utilizan para dar cuenta de esto?

El caso chileno aparece como un buen ámbito de estudio para conocer la manera en que los grupos profesionales, particularmente los docentes, responden frente a las políticas estatales que buscan modificar su ámbito de acción. Se estimó que las retóricas profesionales pueden contribuir a conocer cómo la profesión se crea y recrea en este contexto, pero también cómo en su implementación los docentes pueden afectar las metas y definiciones de otros usuarios, de los establecimientos e incluso de la efectividad del Estado.

3. Diseño metodológico

El principal objetivo de la investigación fue comprender y analizar los significados y vivencias con los que los docentes de colegios públicos, en interacción con sus pares y con factores y procesos de la organización y del sistema escolar, están interpretando su rol en el contexto del Marco de la Buena Enseñanza y la Evaluación Docente.

A nivel de objetivos específicos, la investigación responde a las siguientes preguntas:

- Explorar qué conceptos y retóricas han legitimado los docentes respecto de la profesión y el desempeño profesional, que se relacionan con su actuar al interior del centro escolar
- Identificar las características y procesos de la organización y de la comunidad escolar con los que interactúan los docentes que, a juicio de los participantes, condicionan su desempeño profesional en general, y durante el proceso de evaluación docente en particular.
- Describir y analizar el rol que cabe a los pares y otros actores de la organización escolar en cuanto a configurar las premisas del desempeño profesional de los docentes, y particularmente en torno al proceso de evaluación docente.

3.a. Enfoque metodológico y carácter de la investigación

La investigación se basa en un enfoque cualitativo y alcance comprensivo, por el cual se buscó una comprensión compleja del fenómeno estudiado (Martínez, 2006). La importancia de la subjetividad de los actores es primordial en este acercamiento (Flick, 2004).

Desde el punto de vista del foco de la investigación, se busca dar cuenta del uso del lenguaje en forma de retóricas profesionales, en la medida que estas expresan la agencia de los actores al interior de una situación y de un rol social, y ofrecen las racionalizaciones o elaboraciones de la situación que viven. Estas retóricas toman la forma de lo “que se da por hecho” respecto de un fenómeno, apareciendo como una versión válida de la realidad que se ofrece al oyente para legitimar la posición del agente (Suddaby & Greenwood, 2005; Suddaby et al., 2017; Bitektine & Haack, 2015; Harmon et al., 2015).

Desde el punto de vista epistemológico, se entiende que las percepciones y experiencias son conceptos que dan cuenta de la subjetividad desarrollada a partir de conocimientos y contextos institucionales en el que el individuo actúa sus roles y en el que también representa a otros en la misma posición, a la que no se puede aproximar sino desde la postura de las personas que las viven, implicando así, un proceso de tipo inductivo (Flick, 2014).

3.b. Participantes

Esta investigación consideró la información de casos seleccionados por medio de un muestreo intencionado con el fin de aumentar la variabilidad de experiencias del fenómeno en estudio (Patton, 2002).

Dado que el objetivo de la investigación se plantea indagar en dinámicas y procesos que ocurren situadamente en organizaciones, se incorporaron criterios de inclusión para los docentes y para los colegios en los que se desempeñan. Los criterios para selección de establecimientos incluyeron ubicación en el país, buscando representar variabilidad en la escala de las ciudades, ubicación urbana y rural, por lo que se incluyeron dos regiones, la Metropolitana y la región del Maule. También se incorporaron colegios cuyas dotaciones docentes tuvieran tres niveles distintos de logro en la ED en los años 2013 y 2014 (alto, medio y bajo), con el fin de poder observar diversidad en relación a esta variable.

En relación con los profesores, cuatro criterios de inclusión fueron considerados: que tuvieran título profesional en las diversas áreas de la pedagogía; que hubieran participado en la ED durante los años 2013, 2014 o 2015, con el fin de conocer sus percepciones y opiniones respecto de un proceso relativamente reciente, del cual pudieron reconstruir elementos personales, de contexto y de proceso. Se incorporó además proporcionalmente a docentes según sexo (hombres y mujeres) y años de servicio, siendo este atributo categorizado en tres tramos (5 o menos años; entre 6 y 20 años; 21 y más años de experiencia).

Tabla 3.1:

Docentes (representados por una x) participantes de la investigación.

	Región Metropolitana						Región del Maule					
	Promedio ED alto		Promedio ED Medio		Promedio ED Bajo		Promedio ED Alto		Promedio ED Medio		Promedio ED Bajo	
Años exper.	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
5 o menos	x	x		x x	x x x	x					x	
6 a 20 años	x x x	x x x	x x	x x	x x	x		X	x	x	x	
21 y más	x	x x	x	x x	x	x	x	X	x	x	x	x

El grupo de participantes quedó conformado finalmente por cuarenta docentes, que trabajan en diecinueve establecimientos ubicados en quince comunas, once de ellas en la región Metropolitana y cuatro en la Región del Maule. En términos de su pertenencia a colegios de acuerdo al nivel de desempeño en la ED, los tres grupos quedaron representados por una cantidad equivalente de docentes. Como lo indica la tabla, se aprecia menor participación de docentes con menos de cinco años de experiencia en la Séptima Región del Maule, lo que se explica por una baja proporción de estos docentes en la zona, que se suma a su baja disposición a participar en el estudio.

Los docentes participaron de entrevistas en profundidad, de configuración semiestructurada (Ruiz, 2007), las que se realizaron de manera individual y presencial, con una duración de entre 75 y 120 minutos. Su ventaja principal es que en ellas se produce una reinmersión o reconstrucción de procesos y momentos vividos previamente, orientada a la comprensión de

las perspectivas que los participantes tienen de los fenómenos y de su posición en ellos (Ruiz, 2007).

3.c. Metodología de análisis de la información

El enfoque utilizado se refiere al análisis de retóricas profesionales, entendidos como configuraciones narrativas intencionadas del agente, escogidas para ofrecer una visión del mundo válida en el contexto de procesos de legitimación (Harmon et al., 2015; Suddaby & Greenwood, 2005). Para protocolizar el análisis, se utilizaron las pautas aportadas por Harmon et al., (2015), por la que se distingue una retórica de un argumento cualquiera contemplando la identificación de cuatro componentes dentro de un cuerpo narrativo: a) el dato o evidencia que se usa para fundamentar un argumento; b) el reclamo o apelación, que señala el argumento cuya legitimidad social reclama o establece el hablante; c) la justificación, que es la razón que autoriza o permite vincular el dato con el reclamo o afirmación; y d) El respaldo o contexto institucional o posicional, que proporciona el fundamento para considerar una justificación o argumento como generalmente aceptable o plausible dentro de ese campo argumental, dado las reglas de uso de los actores sociales (Harmon et al., 2015). Este respaldo podría ser una forma de expresar lingüísticamente los cambios en el contexto semántico y retórico imperante en un campo, que pueden tomar una forma más homogénea o concordante, o bien una más compleja dentro de un contexto. En este último caso, se considera una señal de cambios o desplazamientos en los argumentos en la manera en que se justifica un ámbito, por medio de poner nuevas justificaciones que provienen de otras esferas sobre un determinado campo (Harmon et al., 2015).

Adicionalmente, algunas características de las retóricas que contribuyen a identificar y organizar las unidades de análisis textuales fueron las siguientes:

-Se trata de argumentos al modo de racionalizaciones que “dan por hecho” las cualidades y la estructura de la realidad, apela a la veracidad de lo narrado, al consenso general respecto de algo o de una dinámica específica entre actores o sobre el modo en que se vinculan con

los hechos. Suele ofrecer datos que reafirman el juicio, demanda o posición cuya legitimación el agente está reclamando (Harmon et al., 2015).

-Grado de difusión o reiteración: se trata de una forma específica de explicar un aspecto de la realidad, en este caso de la realidad profesional, que se reitera no sólo entre diversos actores, sino en distintos tópicos al interior de la institucionalidad que se observa. Emerge entonces como una forma de tematización específica recurrente y en la que se aprecian escasas variaciones.

-También se apela a las causas y las consecuencias de los eventos, los que se narran al modo de la “cómo ocurren u ocurrieron los hechos”. Se trata por ende de una estrategia por la que se aporta al oyente un esquema que a los aspectos normativos de la institucionalidad a la que se refiere o a ciertos símbolos representativos (Brinkmann & Kvale, 2015; Suddaby et al., 2017).

Tómese por ejemplo el siguiente párrafo:

“En el fondo la participación del sujeto alumno eeee..... ha caído del cielo a la tierra. Típico, yo miro este alumno y digo ooo cuando yo era alumno, no me reconozco yo cuando un alumno se ve así y... y yo no soy tan viejo son diez años igual, es una generación, es una generación y a veces yo no los reconozco. O sea veo alumnos que no tienen intereses como de... digo como en términos generales como no le interese de involucrarse a nivel social, veo más que nada frustraciones, más que nada rabia... abandono por montón pero en el fondo hay algo que está pasando que no se les ve como el goce de hacer cosas”.

En este caso, se puede observar que existe una apelación (los alumnos han cambiado), que se evidencia por medio de un dato o descripción (no tienen intereses, están frustrados), que luego se justifica contrastando con la posición que el docente tuvo cuando fue estudiante (justificación), que sirve como contraste pues se trata del mismo sistema educativo, espacio en el cual los jóvenes debieran mostrarse entusiastas por recibir educación (argumento de campo).

Todas las entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas siguiendo las indicaciones de un protocolo de transcripción literal (Añaños, Cantora & Habichayn, sin año; Kowal & O’Connell, 2014). Posteriormente, cada una de las entrevistas fue pre-codificada temáticamente a partir de tópicos configurados desde el marco referencial y de objetivos de la investigación, con el objeto de poder indagar en narrativas específicas dentro de ciertos

tópicos, y luego observar si existía esa forma retórica como trasfondo común a varios de esos subtemas (Saldaña, 2013).

A partir del material así obtenido, se llevó a cabo una primera codificación temática, en la que se extrajeron esquemas preliminares de retóricas a partir de unidades de análisis flexible en cuanto a longitud. El esquema preliminar de las retóricas fue discutido en sesiones grupales para contrastar y triangular diversos puntos de vista en los que se consensuaba la presencia de categorías regulares sustantivas, que dan cuenta de las principales temáticas y narrativas que surgen del análisis (Kvale & Brinkmann, 2009; Saldaña, 2013).

3.d. Consideraciones éticas

La investigación fue realizada de acuerdo con las convenciones vigentes en Chile respecto de los estudios que involucran personas. Se resguardó el consentimiento informado de los participantes por medio de la lectura y firma de un formulario. En él se daban a conocer objetivos e implicancias de la investigación. En éste documento también se estipula la confidencialidad en el tratamiento de la información, referida tanto a la identidad de los participantes en los reportes de investigación y otras instancias de socialización de resultados, como al uso restringido del material a los confines de la investigación que da contexto a la entrevista.

4. Principales resultados

En esta sección se presentan los principales resultados derivados del análisis de retóricas. Los tópicos que aborda el capítulo se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 7:

Resumen: Retóricas de legitimación

Retórica	Definición temática	Criterios de legitimación
Elaborando la función social de la profesión	Definiciones acerca de la misión nuclear que define a la profesión y al rol	Retórica teleológica, excepcionalismo. Legitimación por medio de facilitar movilidad social y laboral a futuro.
Metas y criterios de éxito docente	Metas de éxito que tiene el docente en el rol cotidiano	Academicista, que legitima éxito académico como meta de la profesión; ilegítima la contaminación con roles asistenciales. Vs integralista, que se valida en la necesidad de acoger y formar valores y rescatar de la precariedad psicosocial; desacredita el academicismo expulsivo e innecesario. Definición que hacen depende de ellos, es algo que se consensua con los colegas dialogando.
Elaborando las fuentes de validación en el contexto escolar	Lógicas predominantes de los criterios de validación	Enseñanza efectiva, perfeccionamiento continuo y buena convivencia con pares como aspectos centrales. Hibridación entre legitimación funcionaria (burocrática) y profesional.
Evalúados en 360°: respondiendo a las presiones de evaluabilidad y responsabilización	Agentes y criterios involucrados en la evaluación del docente	Trabajo docente en el escrutinio público. El poder del estudiante en la evaluación introduce incertidumbre y riesgo en la reputación profesional, pero se legitima. El criterio del profesional prevalece por sobre otros
¿Qué te resultó? Encarando juntos el desafío de mejorar la enseñanza	Fuentes de influencia válida para el cambio en las prácticas de enseñanza	Se legitima la propia duda como gatillante de mejoras, y las prácticas probadas de otros como fuentes de aprendizaje
Desarrollando una retórica de la desestimación: la ED como ficción	Definiciones y significados acerca de por qué se rechaza la ED	Legitimación del docente por medio de trabajo real y cotidiano; intento de ilegitimación de la ED para capturar calidad del docente por capturar situaciones ficticias. Se valida o legitima por ser ocasión de recibir reconocimiento y fuente de fortalecimiento profesional
Afrontando la ED en la colegialidad de pares	Racionalidad del trabajo grupal para afrontar la evaluación individual	Legitimación de la ayuda de los pares como forma de reducir incertidumbre y mejorar conocimiento sobre el proceso
La retórica sobre los resultados de la ED		Legitimación de la autorregulación profesional para juzgar su trabajo en contraste con la ED, que se deslegitima. Validación de la ED como indicador para atribuir prestigio profesional.

a. Elaborando la función social de la profesión

La función social señala la misión nuclear que define el rol docente en términos normativos o del deber ser profesional, que lo distingue y contrasta con otros profesionales y que ofrece

una racionalidad a los esfuerzos orientados a metas (Scott, 2014). El primer elemento que surge de este marco temático es la validación por medio de la retórica teleológica (Suddaby & Greenwood, 2005), que alude a la excepcionalidad de la misión de los docentes en la sociedad. Este carácter excepcional deriva de dos hechos: primero, todas las demás profesiones son tributarias de la formación escolar que recibieron de los docentes. Y segundo, que esta profesión facilita al estudiante la formación y los logros que permitirán acceder a la educación superior o a la iniciación laboral, dos vías que permitirán el objetivo de la movilidad social ascendente.

“La profesora de primero básico tiene mucha influencia sobre el alumno es decir la profesora dijo, es porque ella dijo entonces hay que hacerlo ee yo creo que gozan de mucho prestigio de parte de tanto de los niños como de los apoderados ee pero no si de la sociedad porque la sociedad los va a juzgar en términos de cuánto gana y obviamente gana mucho más un abogado que un profesor básico. Ahora el abogado puede ser abogado porque tuvo un profesor básico ahí hay un problema que a todos se les olvido” (Profesora de historia, 32 años de experiencia, Lo Barnechea, RM)

“Siento que este colegio me permite una plataforma que es como de movilidad social... cuando llegan estudiantes de todos lados eebb y la mayoría llega con la idea de ser profesional, o sea ahí uno va a estudiar no es como otros colegios municipales en que los cuales van como por obligación” (Profesora de Historia, enseñanza media, 3 años de experiencia, Santiago, RM)

Estas apelaciones se refieren al campo argumental laboral más que educacional, en cuanto son objetivos que se refieren a la vida tras la escolaridad. Las alusiones que se refieren al aprendizaje como el motor de cambio que los docentes aportan son minoritarias, pero están presentes. De esta manera, los hechos o evidencias que constituyen la función social de la profesión se estructuran en torno a logros no educativos sino laborales y económicos.

b. Metas y criterios de éxito docente

Otro aspecto de las creencias sobre la profesión y la función se refiere a las metas que tiene el docente en su espacio de rol cotidiano. Del análisis emergen dos categorías principales: la “academicista”, en la cual el desempeño profesional se vuelve exigente en términos académicos, que se orienta a la consecución de logros de aprendizaje. La otra racionalidad se denomina “integralista”, y se refiere a una combinación de roles de protección social con formación valórica para grupos que por su vulnerabilidad están en riesgo psicosocial, que

normalmente deja en segundo lugar los objetivos de aprendizaje académico sin eliminarlos de manera completa.

“Yo creo que en este colegio en particular necesitamos formar a personas más que a alumnos que respondan o que traten de conocer mucho, necesitamos entregarles herramientas para que sean, estos niños sean capaces de insertarse en una sociedad en un en un sistema social establecido de convivencia, un sistema civil, entregándole la mayor cantidad de herramientas, quizás también sin dejar de lado el ámbito conceptual, cognitivo pero creo que debiésemos apostar hacia allá” (Profesor de matemáticas, enseñanza básica, tres años de experiencia, Lo Barnechea, Región Metropolitana).

Las dos orientaciones hacia metas presentan dualismos, es decir, no existe una presentación monotónica. Para ambas versiones se observan retóricas de rechazo. Quienes apoyan la versión integralista ven la legitimación del rol por medio de abordar criterios educativos y proteccionales, al tiempo que ven en el academicismo escolar una lógica expulsiva y poco adaptada a necesidades de estudiantes con otras necesidades prioritarias.

La posición academicista se apoya en una retórica que denuncia la contaminación de los roles profesionales con otros asistenciales, que serían causantes del bajo estatus y reconocimiento de la profesión. Esto roles se consideran entonces como desprofesionalizantes. De esta manera se reclama la introducción de roles exógenos al ámbito institucional de la educación que deslegitimaría el profesionalismo docente. Un ejemplo es el siguiente:

“Nosotros ahora en la actualidad estamos como muy desvalorizados, porque yo vivía en otra época donde el profesor era no se lo máximo, y ahora no, el profesor tiene que ser doctor, tiene que ser enfermera, tiene que ser asistente social, tiene que ser nana, entonces creo... que se nos toma más por esa parte que por, por lo que nosotros valemos como profesionales, y muchos tienden a cuestionar nuestro trabajo. Sobre todo lo que es ee... por parte de los apoderados, ellos cuestionan, no, no, ellos no se pueden quedar con lo que tú dices, tiene que ser cuestionado” (Profesora de enseñanza básica, 8 años de experiencia, comuna de Río Claro, VII Región).

Como se verá en los párrafos citados a continuación, se destaca de estas definiciones de las metas o criterios de éxito el que estas no se consideran directrices provistas por el sistema ni por el establecimiento, sino que producto de diálogos y negociaciones entre los profesores, puesto que la meta lo es del rol docente y no de la educación como una función genérica o sistémica.

Bueno con mis colegas vemos que claramente este colegio es muy academicista pero que también tiene luces y se intenta lo social y crítico. Pero hay que asumir que somos academicistas entonces eh., me gustó eso de hacer el ejercicio, conversar con los colegas, de ver quiénes éramos, etc. (Profesora de lenguaje en enseñanza media, 3 años de experiencia, Puente Alto, RM).

Bueno aquí nosotros siempre hemos... eeh... hay un grupo de profesores que lucha por mantener un nivel de... digamos académico "alto", y otros que luchan por mantener más bien, un grupo de profes entregándoles valores y no tanto cierto el academicismo que al final no... eeh... fuera de las malas notas que logran con eso, no logran tanto, porque además también se nos van precisamente porque para los niveles muy altos los chiquillos se empiezan a retirar porque no son capaces de... Y hay algunos profesores que insisten por ejemplo, en mantener un nivel sumamente elevado, y... exigen demasiado...". (Profesor de Educación física en Enseñanza Media, 8 años de experiencia, Ñuñoa, Región Metropolitana).

La retórica de metas del rol docente muestra a los profesores en términos de agentes que participan activamente de la definición de su ámbito de acción. También como un grupo profesional heterogéneo en sus orientaciones, con el concepto de profesión en el centro de la discusión. Los límites y rasgos esenciales del rol, pero también del sistema educativo están siendo por ende negociados al interior de los grupos de pares de cada colegio.

c. Elaborando las fuentes de validación en el contexto escolar

Un aspecto central de la definición del rol docente en la actualidad es la visión que tienen de sus oportunidades de legitimación frente a diferentes audiencias, lo que complejiza su escenario profesional: sus pares, los directivos, estudiantes y padres con los que interactúan en la comunidad escolar.

Dentro de un sistema en el que confluyen prioridades y proyectos de legitimación distintos entre estos diversos actores, los docentes refuerzan retóricamente la preeminencia de criterios profesionales al interior de la enseñanza, y los oponen críticamente a aquellos de corte burocrático (procedimental, cumplimientos de puntajes y porcentajes) con que directivos, estudiantes y padres valorarían el trabajo de sus profesores.

Al respecto, hay una primera retórica que legitima al docente por su nivel de conocimientos, de perfeccionamiento continuo y de una enseñanza efectiva. Cuando se le pregunta por qué criterios consideran los pares en el colegio para definir al mejor docente, un profesor señala:

"Yo creo que me pondría de acuerdo con mis colegas en el sentido de la honestidad frente al trabajo. Honestidad a qué me refiero, que, en el fondo preocupado por enseñar no por cumplir una hora, preocupado y en el sentido que sí te preocupes que los chicos aprendan en el fondo, y que esto sea desde los afectos, desde lo cognitivo, como más holístico, pero sí yo creo que compromiso, compromiso de hacer la pega... de todo esto tu puedes aprender, si no sabes la metodología, si no te manejas con unos contenidos, tú vas a la fuente... lo puedes aprender" (Profesor educación diferencial, 20 años de experiencia, Lo Barnechea, RM).

Hay también una retórica que se refiere críticamente a procesos de “contaminación” del quehacer docente por la colonización de criterios burocráticos exógenos al quehacer docente. Se denuncia que la legitimación profesional se estaría vinculando al cumplimiento de registros, procedimientos y logros de metas como asistencia, aprobación de asignaturas o promoción de curso. Una profesora reclama al respecto cómo se viven las diferencias con el equipo directivo al respecto:

A: eh... eh... con el equipo directivo a veces hay algunas diferencias. Diferencias en el sentido de que eh... a ellos les importa mucho la cantidad, la cantidad de..., de aprobación, y a nosotros nos importa más la cualidad, que sea un alumno que realmente amerite haber pasado de curso y que no sea pasado por eh por el hecho de que no haya una cantidad de repitentes enorme. Entonces ahí tenemos nuestras discrepancias. (Profesora de inglés en enseñanza media, 31 años de experiencia, Peñalolén, RM).

Pero también se viven estas tensiones en el día a día con estudiantes y familias, donde se declara la presencia de metas y resultados ajenos según las definiciones de profesionalidad docente:

“Entonces ellos quieren que todas las cosas se les den hechas, porque consideran que es su derecho, que ellos vienen acá por derecho y por tanto están aquí para que nosotros hagamos lo que ellos quieran. Ellos no esperan eh... eh... adquirir conocimiento acá, ellos esperan obtener buenas notas. Sin embargo, tienen proyectos después de IV° medio muy ambiciosos, hasta médicos pretenden ser, pero resulta que no tienen la..., no hacen nada para conseguir su su su aprendizaje y en general hoy día los padres, en general, no todos, no están muy interesados en que sus hijos aprendan, están interesados en que sus hijos tengan buenas notas, eso es lo que les importa” (Profesor de física y matemáticas, enseñanza media, 24 años de experiencia, comuna de Talca, VII región).

También en la definición de los criterios de legitimación de la profesión, los pares aparecen como referentes en la retórica para validar o quitar validez al tipo de énfasis escogido: “uno sabe el tipo de trabajo que hace”, que reafirma la propia posición privilegiada para definir el profesionalismo de otros y para declarar el criterio de lo que determina el actuar legítimo de dentro de la profesión.

“Por ejemplo yo, hay una colega que cualquiera puede decir, claro porque es una persona que administrativamente no está ni ahí con nada. A ella le dan lo mismo muchas cosas. ¿Dónde siente ella que está haciendo su trabajo? En la sala de clases, y uno sabe por el tipo de relación que tiene con los alumnos, por el tipo de trabajo que uno sabe y que desarrolla. Porque uno toma cursos después que ella ha tenido. Uno sabe que los chiquillos aprendieron” (Profesora de lenguaje, enseñanza media, 32 años de experiencia, Talca, Región del Maule).

Una tercera posición se presenta como una retórica que legitima al docente desde un profesionalismo híbrido, que sintetiza la importancia de la enseñanza, pero también de

responsabilidad y de puntualidad funcionaria. Respecto de cómo definen los profesores del colegio a un buen docente, una profesora señala:

“qué difícil... el que realice el mejor trabajo... eh... yo creo que trataríamos de abarcar, así como todo lo que proponía el colegio, como profesores que eh... sea responsable, que entregue el material a tiempo, que mantenga el orden en la sala, y también el que..., eh... realiza las entrevistas de apoderados y se comprometió con su curso. Yo creo que abarcaríamos como ese ámbito, ese ámbito así bien bien amplio” (Profesora de matemáticas, ocho años de experiencia, Puente Alto, RM).

Una última retórica señala la importancia de la propia colegialidad de pares como una forma de legitimación que proviene desde el mismo campo argumental de la profesión:

Tendrían que tener un buen desempeño laboral, buena convivencia, buen ambiente de trabajo, yo pienso que la convivencia es fundamental, si no tenemos buena convivencia o buen desempeño ahí, estamos mal.

Si bien existen posiciones más polares, que validan o criterios de profesionalismo académico y contraponen los aspectos burocráticos, aparecen versiones que muestran hibridaciones entre lógicas de legitimación, que incorporan entonces las tres esferas, de enseñanza, burocrática y de colegialidad de pares.

d. Evaluados en 360°: Respondiendo a las presiones de evaluabilidad y responsabilización

La evaluabilidad se refiere no a los criterios para legitimar el trabajo docente, sino a los medios técnicos y actores que encuentra actualmente el sistema escolar chileno para observar el trabajo de los docentes en todas sus dimensiones. En esta sección se hace referencia a las retóricas de la evaluabilidad cotidiana, y se deja para una sección posterior las que se refieren al proceso formal del Sistema Nacional de Evaluación Docente.

Un primer aspecto de este fenómeno se refiere a los múltiples medios con que actualmente puede registrarse información sobre el desempeño docente. Al respecto un profesor describe los instrumentos y medios que pueden usarse para ello:

“A, para eso hay muchas instancias. O sea, bueno, está el tema de la cobertura curricular, que vaya al día con mis planificaciones, con carta Gantt..., Ellos también van a ver tus clases, UTP y dirección. Ellos van a observar clases eh... está la información, la evaluación que hace el jefe de departamento eh... y las encuestas a los estudiantes que se hacen aquí, a todos los profesores que les hacen clases”.

Frente a esta multiplicidad de escenarios de escrutinio, los docentes contrastan o reclaman retóricamente la ilegitimidad de algunos de estos actores o medios, así como reestablecen el

valor de los criterios del campo profesional que exclusivamente ellos mismos y sus pares pueden ofrecer frente a la irrupción de otros campos:

A: Por ejemplo, uno se da cuenta cuando la clase anterior se hizo o no se hizo, ¿por qué? Porque cuando usted llega a la sala a un curso en que la clase anterior no se hizo tú tienes grandes dificultades para empezar tu clase porque viene..., el ánimo está relajado entonces después tú vas a imponer normas y ya..., ya cuesta, entonces uno dice aah ya, pero siempre pasa con este tal, con este profesor”. (Profesor de matemáticas, educación media de adultos, Lo Barnechea, RM).

Eh bueno la sociedad de hoy día en general ¿cómo que dice que este es un buen profesor? Porque todos sus alumnos tienen buenas notas, ¿Cuál es para mí un buen profesor? Todos sus alumnos aprenden, independientemente de la nota que tenga, porque a veces un alumno sabe mucho, pero se equivocó y lamentablemente eh... uno tiene que revisar lo que está ahí en el papel, no revisa lo que está más allá” (Profesor de física y matemática, enseñanza media, 24 años de experiencia, Comuna de Talca, VII Región).

En términos de narrativa, la idea de ser evaluables aparece ampliamente aceptada en la medida que sea una oportunidad para legitimar y reconocer su calidad profesional, y siempre que se haga por parte de actores válidos, como los estudiantes y los pares. Estos dos grupos son los que cuentan con la información suficiente para poder juzgar el trabajo docente, pese a que respecto de los estudiantes existe algún grado de variación: esto sería cierto sólo en colegios de excelencia en los cuales el alumno está comprometido con las condiciones de su aprendizaje. El tema de la evaluabilidad se vuelve problemático, por otro lado, cuando encierra el peligro potencial de socavar su capital reputacional: introduce la incertidumbre y el riesgo de perder la credibilidad de pares y directivos.

Frente a esto, además de los pares, son los estudiantes quienes tienen no sólo información sino que incluso poder de agencia para movilizar sus puntos de vista dentro de la sala de clases y poner en tela de juicio, en ese proceso, la credibilidad del docente frente a sus pares:

E: ¿Puedo preguntarte que significa validarse y cómo se hace?

A: Yo creo que la primera validación que tú tienes como profe es de los alumnos. Creo que un primer reflejo de eso es que tú puedes hacer tu clase.

E: ¿Te dejan hacerla?

A: Te dejan hacerla. Y los alumnos... y tú conversando con ellos, ellos mismos te dicen: ‘no, con usted hacemos clases, con este profe no tenemos clases porque no nos gusta la forma en que hace las clases entonces no lo dejamos hacerlas. Y eso mismo como lo comentan contigo lo comentan a los demás entonces al final los otros profes también van viendo que tú vas a tener resultados y bueno eso desde la visión personal, ahora de

lo que el colegio mide que tiene que ver con pruebas de nivel, resultado, claro eso también te va validando frente a los compañeros que son como los datos duros que voy a tener ellos con respecto a la labor de cada uno. (Profesora historia, enseñanza media, 5 años de experiencia, Puente Alto, RM).

También los estudiantes aparecen evaluando el desempeño docente frente a los apoderados, y frente a los equipos directivos. Los docentes los perciben entonces como influyentes, lo cual puede resultar negativo o positivo para el docente:

¿Y cómo se enteran ellos acerca de su trabajo? Ah, el cuento de los alumnos, los alumnos..., en realidad yo desde mi perspectiva siempre digo en caso general eh... a mí me conocen como soy por los alumnos, cuando son chicos los alumnos cuentan el cuento en la casa, por lo tanto, los papás o los apoderados lo conocen a uno por lo que cuenta el niño, que este profe es entretenido, que este profe es fome, que este profe es complicado, que este profe es aquí y es allá, y de alguna manera esa razón se cuenta” (Profesor de ciencias naturales, enseñanza media, 36 años de experiencia, Peñalolén, RM).

“Don Pedro (el director del colegio) me dijo que bueno que siguiera en el colegio, que habían buscado todas las formas de que yo me quedara porque yo venía por un reemplazo, que tenía muy buenos comentarios acerca mío. Entonces lo que él decía era que básicamente se enteraba por las estudiantes acerca de lo que yo realizaba, que lo encuentro súper positivo”. (Profesor de lenguaje, enseñanza básica, 4 años d experiencia, Providencia, RM).

Los colegas o cada uno como profesor, por otro lado, son quienes tendrían el conocimiento teórico y técnico, y por sobre todo la experiencia situada en el mismo contexto, que se necesita para comprender y luego juzgar las prácticas y el expertismo de un docente, reconociéndosele ese estatus. Cuando se trata de poner en tensión el juicio de distintos actores, la validación de los pares prevalece. Al respecto, un docente que ve el trabajo de una colega contrasta su apreciación con la que hacen los estudiantes:

“Claro, entonces ahí ella trae sus cosas, me consta porque la veo cuando prepara su material, cosas realmente interesantes, pero a los muchachos no les interesa. ¿Qué les interesa? ‘Hoy, vamos a ver una película’, felices. Eh... ‘vamos a jugar tal cosa’, eso eso les encanta”.

A: Por ejemplo, uno se da cuenta cuando la clase anterior se hizo o no se hizo, ¿por qué? porque cuando usted llega a la sala a un curso en que la clase anterior no se hizo tú tienes grandes dificultades para empezar tu clase porque viene..., el ánimo está relajado entonces después tú vas a imponer normas y ya..., ya cuesta, entonces uno dice aah ya, pero siempre pasa con este tal, con este profesor”.

De esta manera, los docentes se validan como observadores y también los criterios que toman en cuenta para poder juzgar a los pares en cuanto a la calidad de su trabajo. En contraste con esto, se observa como mucho más controvertida la idea que los equipos directivos, los

sostenedores o los padres, así como el Estado a través de la Evaluación Docente, puedan ser agentes válidos para conocer o calificar el desempeño de los profesores. La estructura narrativa de legitimación en este caso se basa en validar el conocimiento que tienen de la pedagogía y de las disciplinas, así como la de poder leer ciertas claves del contexto de enseñanza, como aspectos que resultan clave para evaluar correctamente al docente al interior de una lógica profesional (Thornton et al., 2012).

e. “¿Qué te resultó?” Encarando juntos el desafío de mejorar la enseñanza

Dado que la enseñanza en la sala de clases es un núcleo importante de la función social de la profesión, así como espacio de evaluación y validación frente a los estudiantes y desde éstos a todas las demás audiencias, las prácticas de enseñanza en aula se transforman en factores clave en la legitimación profesional. Por eso, frente a las dudas o dificultades los docentes acuden a sus pares en búsqueda de fórmulas ya probadas:

“Si, en... de pronto., hay contenidos que son más difícil de trabajar y más difícil..., ‘que el año anterior lo hice de una manera y no resultó tanto entonces uno pregunta ¿qué hiciste tú?’ y uno toma la metodología. Yo te voy a poner un ejemplo, II° medio, Teorema de Thales, me costaba a mí ‘¿cómo lo hiciste?’, ‘ah de esta manera’ y yo..., ‘mira aquí hice esto y esto’, ‘¡ah ya! Entonces miro la metodología para ese contenido y lo adecúo, pero claro porque ya me había fallado, entonces yo digo ya vamos a probar esto’”.

El aspecto que se presenta retóricamente por medio de estos ejemplos es la validez, dentro del ámbito escolar, de acudir a los otros profesores para dialogar en torno a las mejores prácticas posible, para compartir materiales y experiencias. Esto valida el

“Claro, entonces obviamente mi experiencia en matemáticas claramente, voy a poder entregar mucho más, voy a poder aportar más y pero siempre como: oye pero a mí me resultó esto en división, entonces nos vamos compartiendo prácticas, enriquecemos los instrumentos, las guías, y que bien como aprendemos mutuamente”. (Profesora de enseñanza general básica, primer ciclo básico, 18 años de experiencia, Vitacura, RM).

“Entonces, por ejemplo, puede pasar que en..., IV° medio, por ejemplo, el año pasado había un IV° medio que tenía las horas de PSU y Gabriel, que es el otro profé que es nuevito, tenía las horas de curriculum. Entonces ahí lo que hacíamos era: ‘pucha, sabes que este curso conmigo se porta súper mal, no sé qué hacer para que trabajen’, no sé qué, ‘pero anda a una de mis clases porque en verdad conmigo se portan súper bien’ y está como esa... de disponer de las horas de planificación para poder ir a la clase del otro a observar eh... tratar de aprender. En verdad como que nosotros nos buscamos las instancias”

El reforzar la legitimidad de lo que funciona “desde dentro” de la profesión y desde cerca permite señalar el valor de recontextualizar el conocimiento que se tiene, así como valorizar el expertismo que se origina en la experiencia y que se sedimenta por medio de prácticas de diálogo entre docentes. Respecto de los medios, la experiencia propia pero también la adquisición de experiencia vicaria al enfrentar a los estudiantes resultan efectivas, aspectos que habrían sido destacados por las investigaciones en torno al efecto de las redes profesionales y efectos pares (DiMaggio & Garip, 2012; Young & Muller, 2014).

Por otro lado, los párrafos citados refuerzan la apelación a la autorregulación del aprendizaje y del proceso de transferencia, al señalarse como jueces y críticos de su propio desempeño y del de sus pares. La reflexividad también aparece, en la forma de un diálogo profesional respecto de qué ha ocurrido, cómo se evalúa y por qué medios se puede modificar y cambiar. Es decir, el cambio en las prácticas de enseñanza aparece acá como el resultado de una reflexión profesional individual y colegiadamente situada.

Otra faceta que muestra el trabajo conjunto se refiere a que, más allá de la práctica concreta a implementar, la conformación de criterios y conocimientos en la colaboración de pares puede movilizar un poder colectivo para tomar decisiones influyentes y estructurar los marcos de su enseñanza. De esta manera, los consensos así logrados son más difíciles de cuestionar o contrarrestar por otros actores (Lawrence, 2008). Al respecto una profesora muestra cómo el trabajo llevado a cabo en el departamento de lenguaje permite validar decisiones:

“Yo conversé con el departamento: “Oye, esto me está pasando, ¿qué es lo que hacen ustedes”, no sé, hace rato ya que una profesora había dicho “yo hace rato que dejé de darle libros para la casa, yo en la sala leo con ellos o si no, porque o si no no leen”. Y ya, otro profesor dice “no, yo sigo dando, igual no me leen, pero igual les hago pruebas”. Otro dice “no, en realidad yo...también teniendo la posibilidad prefiero que no lean, no dar para la casa y que lean acá en el colegio...trabajaremos en la estructura de los libros, de los textos”. Bueno, y finalmente quedamos en que íbamos a probar este semestre para ver cómo andaban los chiquillos trabajando exclusivamente en las salas, fotocopiamos cuentos, hicimos una serie de cosas para poder trabajar exclusivamente acá”.

En este caso aparece el recurso retórico que reclama la autonomía de los docentes para tomar decisiones, que se justifica sobre la base de un procedimiento de revisión pormenorizada de las opciones por parte de los docentes, siendo este un criterio de legitimidad aceptable dentro de una lógica profesional.

f. Desarrollando una retórica de la desestimación: la ED como *ficción*

En esta sección se reportan las retóricas en relación a los significados y prácticas que los docentes elaboran, a favor y en contra, en relación al Marco de la Buena Enseñanza (en adelante, MBE), las competencias y estándares que propone y la respuesta frente a la Evaluación Docente (ED) como dispositivo que evalúa esos cambios. Así también se abordan las narrativas que dicen relación con la interpretación de los resultados en esta evaluación y con las consecuencias que se derivan para el docente, para los profesionales en general y para otros actores del sistema que están involucrados con estos procesos.

La “retórica de la ficción” elabora la racionalidad detrás del rechazo a ser evaluados por medio de un proceso cuyos fundamentos se encuentran en otras lógicas institucionales, a partir de criterios externos e ilegítimos. Ésta retórica ofrece tres argumentos para desestimar las definiciones de competencias que el Marco ofrece y que la ED intenta medir.

La primera *ficción* se refiere al hecho de evaluar a los docentes sobre el dominio de un Marco (MBE) de prácticas y competencias que distan de las que usan cotidianamente. Se elabora retóricamente el argumento que contrapone el saber, la experiencia y la autoafirmación profesional como fuente válida de decisión, con las técnicas o estructuras burocrática que prescribe el sistema a través del MBE, que no pueden captar lo que el docente hace o es profesionalmente hablando:

¿Qué significó para usted la evaluación en ese período? Uuu, como un proceso de ficción, como que estaba escribiendo una novela “estoy inventando, estoy inventado quien soy o que hago” y en verdad no creo que refleje lo que soy ni lo que hago eee... tampoco lo que pienso eee... porque está demasiado estructurado y al estar demasiado estructurado hay que ceñirse a la estructura si querés que te vaya bien. Ahora, si no te ciñes a la estructura no te va a ir bien y punto. Es como escribir una carta, es algo que tienes que hacerlo de esta forma y si no lo haces de esta forma probablemente no sea positivo tu resultado. (Profesor de lenguaje, segundo ciclo básico, 4 años de experiencia, Lo Barnechea, RM).

E: Cuando comentaban entre compañeros respecto de la evaluación (docente), ¿qué opiniones tenían de ella? A: Que era fome, que era una pérdida del tiempo y todavía lo pienso, es una pérdida de tiempo. Que te vengan, no sé, que te vengan a evaluar tu clase: Oye, ven a evaluar la clase de cualquier día de la vida y ahí de verdad te voy a dar cuenta si el profesor está preparando sus clases, no vengai a evaluar una clase cuando la profesora ha estado dos meses haciendo lo mismo y con los cabros chicos así... no no no me carga, encuentro una pérdida de tiempo. Está súper mal hecha. (Educador diferencial, enseñanza básica, 6 años de experiencia, TilTil, RM).

En el testimonio acá citado aparece por ende como contraponiendo el trabajo cotidiano a la ficción que la ED representa, como pertenecientes a dos lógicas, una válida y otra inválida, para capturar el fenómeno profesional.

Un docente que declara haberse negado a aceptar los supuestos de la ED y que obtuvo resultado reprobatorio en el proceso, presenta estas dos fuentes de legitimidad como antagónicas, expresando la opción válida dentro de los marcos de la profesionalidad: *“Yo creo que ahí hay un tema muy delicado que debiesen hacerse cargo (las autoridades): en la evaluación estamos privilegiando docentes que sepan llenar un, un formulario, quizás ya conocer ese Marco o sea, quizás algunos sean tontos o idealistas, pero que es mejor ser idealista o ser profesional antes que ser muy inteligentes o ser muy estratégicos (en la ED) y dejar de ser profesional”*. (Profesor de matemáticas, segundo ciclo básico, 3 años de experiencia, Lo Barnechea, RM).

Se recalca entonces la distancia entre estos dos referentes y el sentido de reivindicación de lo profesional como alero para tomar distancia de las prescripciones formales del sistema, en su carácter de fórmula burocrática de “formulario”.

La segunda ficción se refiere a las condiciones del contexto de enseñanza que se utilizan para la evaluación: los docentes las describen como clases filmadas completamente excepcionales, controladas y benignas, que, a decir de los participantes, invisibilizan las reales condiciones en que desempeñan su trabajo, que en ocasiones son muy precarias. Las condiciones simuladas se refieren a infraestructura, materiales, ambientales (ruido, ventilación, etc.) y de la conducta de los estudiantes. Por lo anterior, los resultados reflejan un juicio sobre prácticas que en lo cotidiano no pueden desarrollar, y la retórica da cuenta de la disociación entre “participar del sistema” y “validar el sistema”:

“Yo creo que falta más, y me encantaría que la evaluación docente fuera más real en base al contexto, que el mismo equipo directivo tuviera una influencia mayor..., y que fuera más de una clase, que fueran sorpresa..., porque en el fondo es ahí cuando tu veí realmente..., o sea eh..., es una clase que todo el colegio se prepara para que a ti no te interrumpen la clase, lo cual es algo absolutamente imposible, porque en la realidad en una clase te pueden interrumpir hasta quince veces pa una firma, una apoderada,”... “No y se daba algo, nunca me voy a olvidar de eso también así como..., (cuando fueron a gravar para la ED) les entregué una guía (a los alumnos) para que estuvieran trabajando, me paseé por la sala y los del final no estaban haciendo nada..., y ellos movían la mano y hacían como que escribían y yo le digo: ‘tu guía está en blanco...’ dice: ‘no importa miss, si de adelante se ve como que estoy trabajando’. Ellos tenían súper claro además como que para uno era importante” (Profesora de Historia, enseñanza media, 4 años de experiencia, Puente Alto, RM).

Nuevamente se presenta el argumento que contrapone este proceso de evaluación con las clases reales, justificándolo como contexto propio para juzgar lo profesional. La forma en que participan los estudiantes aparece como dato que corrobora esa lógica dentro del sistema escolar.

Un último aspecto de la narrativa sobre la ED que le confiere una cualidad ficticia al proceso y a sus resultados, es la carencia de facultades que tiene el Estado (el programa que implementa el proceso) para evitar, descubrir o distinguir las conductas de fraude en la ED.

“Hay un profesor que te entrevista, ¿cierto?, y te hace una serie de preguntas claves y obviamente eso también lleva un porcentaje. Bueno, este compadre se consiguió, por eso te digo que es falsa la evaluación, eh..., nos conseguimos las respuestas y uno las va memorizando, las va rellenando, intercambiando opiniones para que quede más completa. Entonces cuando te llega la persona a entrevistar, tu ya tenís todo armado, listo. Bueno...eh... en el colegio de mi señora, bueno, me imagino que tú lo sabes, habían personas que pagaban o cobraban, personas que cobraban para hacerte el portafolio, 250 lucas, 300 lucas”. (Profesor de Historia y Geografía, enseñanza media, 38 años de experiencia, Providencia, RM).

Al respecto, la retórica toma la forma de un argumento que señala que el fraude sería una realidad ampliamente conocida, que pone a los docentes en la posición de subvertir el control burocrático por medio del poder o control profesional para distorsionar el orden natural del sistema.

Además de la retórica de la ficción, existen también retóricas de legitimación del sistema entre los profesores.

“Encuentro positivo que le reconozcan a uno, también la forma de evaluar, “amigable” del desempeño de uno, porque yo les digo siempre a los colegas, que prefieres tú: ¿que te evalúe un director?”

En estos casos se valora la ED en cuanto les permite a los docentes obtener validación y reconocimiento de las demás audiencias con las que interactúan por medio de su adhesión a estos instrumentos.

Adicionalmente, emerge una retórica que asume al MBE como un instrumento que puede ser considerado una herramienta válida para fortalecer el profesionalismo:

“(El MBE) no, no lo habíamos visto en la universidad. En la universidad los ramos matemáticos que yo tuve eran espectaculares, pero los ramos pedagógicos que tuve eran muy débiles. Entonces de verdad lo que aprendí, lo que sé, es porque lo he aprendido trabajando, no por un tema de universidad. Pero después, cuando empecé a hacer la evaluación y cuando la hice así a conciencia y leí el manual, en verdad es algo que uno le puede sacar mucho provecho. Uno puede aprender mucho en la evaluación, porque hay cosas que uno no se pregunta y que ahí estás obligado a preguntártelas, entonces es algo que hasta hoy yo creo que es algo que uno le puede sacar mucho provecho si lo hace a conciencia.”

En este caso se aprecia una retórica que argumenta en favor de su utilidad, que muestra cómo su análisis cuidadoso puede permitir la reflexión profesional, similar a lo mencionado antes en relación a una reflexión orientada en el diálogo con los pares. Es decir, se presenta como un estímulo para la práctica profesional.

La presencia de tres formas diferentes (ficción, reconocimiento y reflexión) de interpretar su pertinencia como herramienta muestra un proceso de hibridación de la lógica institucional profesional. Esto, en el sentido que el reconocer su ventaja en la provisión del reconocimiento y de instancias para la reflexionar docente, aparecen como criterios que la profesión interioriza para constituirse.

g. Afrontando la ED en la colegialidad de pares

Un aspecto que se destacó en los análisis realizados en los últimos años acerca de la ED fue que la ED no había constituido una instancia válida para propiciar el diálogo profesional, tanto en la grabación del Portafolios como en la Evaluación de pares (Santiago et al., 2013). Si bien esto puede referirse a las instancias formales, los docentes han legitimado procesos de ayuda y colegialidad de pares para abordarla.

E: ¿Y cuando tuviste dudas o necesitaste ayuda, ¿qué hiciste?

A: Recurrí a una profe que lo dio el año pasado.

E: ¿Y es una profe de este colegio?

A: Sí, que lo había dado el año anterior y sí, a ella recurrí.

E: ¿Por qué?

A: porque ella me ofreció la ayuda, y yo le dije aaa que amorosa, cualquier cosa te pido y entonces cuando lo terminé igual se lo mostré a ella, y juntas vimos que cosas cambiar y que cosas no cambiar y también me apoyé en el portafolio de otra profe de una que yo reemplacé para mirar un poco las redacciones.

E: ¿Qué la estaba dando al mismo tiempo?

A: no, la había dado hace como dos años. Entonces me dijo “te mando mi portafolio, para que le eché una mirada”

E: ¿Qué cosas mirabas?

A: en el fondo, que me mostrara si yo había planificado una clase, para poder seguir planificando la otra, como correspondía, te fijas, entonces es así, esto es así, a que se refiere, te fijas, porque yo tampoco sabía que de repente tu escribes y se te acabó (el espacio), ya no puedes seguir escribiendo. Entonces tienes que acotar todo, este tipo de cosas. Un poco en el libro de la buena enseñanza, cómo se llama...

E: Marco de la buena enseñanza.

A: Marco de la Buena Enseñanza, o sea yo también “explicame esta cosa” que nunca la había visto, entonces ahí me puso más o menos, me explicaba a qué se refería, que párrafos estaban relacionados, un poquito guiarme.

E: ¿Pero tu no conocías el Marco desde antes?

A: No, no lo conocía, nunca lo había visto.

(Profesora de enseñanza general básica, primer ciclo básico, 38 años de experiencia, Vitacura, RM).

La descripción anterior señala que el MBE y la ED pueden constituir procesos desconocidos, con mucha incertidumbre, y que frente a esto la ayuda de los pares provee la orientación que necesitan. Se trata de compañeros de trabajo que han sido evaluados en años anteriores o que pueden estar siendo evaluados en ese momento.

Un grupo particularmente beneficiado por esta orientación de los pares es el de los profesores que ingresan al sistema de ED por primera vez:

“No, bueno, yo salí gracias a todo esto que te decía de la ayuda de los colegas y todo... eehh sano y competente. No me fue mal y el colegio igual te da todas las instancias, las instancias como para poder trabajar en el portafolio, las instancias para poder juntarnos con los profesores”. (Profesor de educación diferencial, segundo ciclo básico y enseñanza media, 30 años de experiencia, Lo Barnechea, RM).

“Imagínate yo ese año era mi primer año de ejercicio docente en aula... a mí no me hubiese extrañado si salía básica porque no tenía la experiencia, o sea no la tengo y la ayuda de mi portafolio y de autoevaluación, de todo, yo recibí mucha ayuda...y eso permitió que yo...claramente no me lo hicieron, o sea, a lo que voy es que...ese ayuda fue buena...que ahora eh me sirve de experiencia” (Profesora de historia, enseñanza media, 3 años de experiencia, comuna de Santiago, RM).

Los buenos resultados legitiman la ayuda recibida, en un marco en que se considera que, con independencia de los años de práctica en aula que se tengan, la experiencia con la ED es un factor que ayuda a conseguir un buen resultado. Esto último legitima la necesidad de ayuda.

La retórica utilizada para explicar la necesidad de instancias de colaboración entre pares durante el proceso parece aproximarse a la ED como un conjunto de técnicas y claves lingüísticas:

“Entonces esta niña, me decía la Pao: ‘Mira, ¿Sabí qué? Te van a preguntar esto, te van a preguntar esto otro y tú tienes que escribir esto. No, jamás escribas esto otro y jamás hables de esto’”. (Psicopedagogo y educador diferencial, enseñanza básica, 6 años de experiencia, Comuna de TilTil, Región Metropolitana).

“O..., o quien..., eh... el enfoque que venía en una pregunta de la evaluación docente, cómo él tenía que abordar, bajo qué perspectiva. Ehm... por ejemplo las evaluaciones..., en qué consistían las..., la autoevaluación que no es llegar y contestar, entonces yo ya sabía las técnicas que había que aplicar para responder y hay mucho que uno sabía y aquí..., presté bastante ayuda acá y en el otro colegio, porque yo me acuerdo que a mí cuando me tocó me la explicaron también

y todo el cuento, pero yo lo compartí y... y compartí mucho material, material que quedó de libre acceso, se lo compartí sobre todo a la gente que se está evaluando recién”. (Profesora de Matemáticas, enseñanza media de adultos, 25 años de experiencia, Lo Barnechea, Región Metropolitana).

“De hecho ahí, me pasó una experiencia divertida, que con la autoevaluación yo la hice súper a conciencia, poniéndome básica en muchas cosas y todo y lo comenté así como a viva voz y todos me dijeron así: ‘cómo se te ocurre, o sea es sabido a nivel nacional que en la autoevaluación te tienes que poner competente en todo, porque eso, o sea destacado en todo porque tú al no ponerte destacado, automáticamente bajas tu puntaje y seguramente vas a salir básico, porque si tienes un básico en otra área, quedaste básica’ y yo así como: ‘pero no me considero destacada’, ‘te tienes que poner destacada’ y al final lo hice. Pero claro yo partí súper inocente así como haciendo mi autoevaluación real”. (Profesora de historia, enseñanza media, 4 años de experiencia, Puente Alto, RM).

La estrategia de abordaje que se socializa entre pares se refiere al conocimiento de fórmulas, expresiones y estructuras que resultan desconocidos, ajenos para los docentes pero que, si se quiere tener éxito, es necesario incluir en su ED.

Sin embargo, en esa ayuda también va contenida la estructura de creencias u opiniones que los docentes elaboran y difunden sobre la ED. La disociación entre un abordaje reflexivo genuino y profesional y la que destaca las dimensiones de trámite y de formulario se hacen explícitas en algunos casos. En otros, la retórica que involucra la ED se asocia más a una legitimación profesional en el contexto de su función y pertenencia al sistema público de educación, a la carrera docente y a los procesos por los que se validan en ese contexto.

“¿Y cuando hablaban sobre la ED, qué opinaban de ella? A: ¿De la evaluación? Bueno, que era parte de nuestra carrera profesional docente. De repente hay cosas que hay que asumirlas no más, que están y asumirlas de buena manera, por lo que está en juego, si se está jugando el prestigio profesional. No tanto porque la evaluación docente significaba una mejor económica, ahora, porque a partir de la nueva carrera docente sí va a significar, porque antes era el reconocimiento de salir bien evaluados no más, y de demostrar competencias frente a sus pares, apoderados, la comunidad escolar, entonces eso era lo que estaba en juego”.

Respecto a la manera en que se describe la conformación de los equipos de ayuda para la ED, estos se componen en su mayoría por profesores que están participando del proceso durante ese año, pero también cuentan con la asesoría de otros docentes que no lo están pero que obtuvieron resultados exitosos en años anteriores. Las duplas o grupos se conforman espontáneamente, en la mayoría de los casos, o pueden ser coordinados por el equipo directivo del centro escolar para que los docentes se apoyen entre sí, o para que el ellos (personal UTP o directores) puedan ayudarles.

A: No, era solo voluntario de quedarse una, dos horas después, de hecho nos quedábamos después del consejo, nosotros teníamos consejos los días lunes de 03:00 a 4:30 y nos quedábamos hasta las 5, 6, 6:30, 7, dependiendo lo que íbamos a trabajar ese día... E: ¿Cuántas personas estaban en ese ejercicio? A: Uhh no me acuerdo, pero por lo menos cinco. Ahora yo igual por mi parte mi señora como estaba trabajando con su colegio, ellos también se juntaban en su colegio y se juntaban después de clases, no se po, si era un día sábado o domingo y ahí también trabajaban en el portafolio. (Profesor de educación física, enseñanza media, 8 años de experiencia, Ñuñoa, RM).

Los grupos suelen trabajar de forma estable y pueden prolongar su colaboración durante un largo periodo, toda vez que el proceso completo puede durar hasta seis meses. Pertenecen a un mismo colegio y muy escasamente se justifica la participación de profesores de otros establecimientos. Esto se explicaría por el hecho de que compartir circunstancias y contexto de trabajo permite un sustrato de orientación común con el cual elaborar las respuestas solicitadas por la ED. Al respecto, una docente explica cómo, excepcionalmente, se comprometió a ayudar a una colega de otro establecimiento:

“El colegio es muy exigente donde esta ella y entonces ella no quería un “no destacar”, porque iba a ser mal visto dentro del..., es un colegio donde los profesores son muy individualistas, entonces ella no cuenta con apoyo de alguien dentro de su propio colegio que en el fondo, uno el apoyo lo tienes que tener dentro de tu colegio porque ¿quién mejor para ayudarte que otro profesor que vive el mismo contexto, con el que trabajamos? (Profesora de enseñanza general básica, 10 años de experiencia, comuna de Talca, VII región).

Sobre la manera en que se ayudan, el trabajo conjunto y las revisiones cruzadas serían los ejemplos más frecuentemente mencionados.

“A mí me toco darla bueno con, con Romina, con esta compañera que te decía, por lo tanto, nosotras establecimos todas las semanas eh..., tiempo para trabajar juntas en el portafolio. Trabajamos y así nos podíamos ir compartiendo ideas, nos íbamos revisando entre nosotras la corrección, etc, etc.” (Profesora de historia, enseñanza media, 5 años de experiencia, Puente Alto, RM).

E: ¿Y qué hacían cuando se juntaban? Íbamos por ejemplo... tratábamos de... ver los indicadores que nos podrían pedir. Eh..., por ejemplo, no sé po, “sobre el ambiente de la clase” o “cómo conoce a sus estudiantes”, ¡ya!, ¿qué crees tú?, ¡pa!, anotábamos lo principal y después lo uníamos en el fondo. Y sobre la planificación: yo le pasaba mi planificación a la otra colega y la otra colega a mí, entonces ahí nos revisábamos ¿qué tal?... ¿qué te faltaba?, ¿qué crees tú?, ¿qué le pongo?, o a lo mejor me alargué mucho, tengo que sintetizar, no sé po, pero ese era el trabajo que teníamos. E: alguna idea de cuántas veces se juntaron o cuántas reuniones pueden haber tenido en esa época. A: Eh... era casi una vez a la semana de agosto y septiembre por ejemplo. (Profesora de enseñanza general básica, 10 años de experiencia, comuna de Talca, VII región).

Frente a docentes en situaciones difíciles, los pares plantean apoyar y transmitir la estrategia que se requiere para aprobar, que se destaca como un proceso de “rescate” y de derrame desde docentes que han tenido éxito hacia quienes necesitan ayuda.

A: Me acuerdo que había un..., un colega que había salido..., básico...y como yo sabía ya la estrategia le dije 'oye, ¿por qué no trabajamos esa parte?' pero no era para mí, era para él...era para apoyarlo...Entonces ahí yo le dije 'mira, hagamos esta parte, pero no todo "de un viaje", un día hacemos tres, otro día otros tres y así no más y después las pasamos todas pero de distintos puntos de vista'.

E: uhm... ¿cómo le fue a él?

A: no, le fue bien. Pero, o sea, competente..., competente.

h. La retórica sobre los resultados de la ED

Los resultados de la ED y el significado con que se interpretan, se elabora a partir de retóricas que ofrecen una forma de legitimar el punto de vista de los docentes, sea de aprobación o rechazo, en el contexto de procesos de institucionalización de la profesión y también de la ED.

"Yo sé lo que hago y sé los resultados y cómo trabajo con los chiquillos. Una evaluación no me va a decir quién soy".(Profesor de matemáticas, segundo ciclo básico, 3 años de experiencia, Lo Barnechea, RM).

Otra docente, que obtuvo un resultado Destacado en la ED, señala:

E: Ok. ¿y qué significado le diste a la evaluación?

A: Ninguno.

E: ¿Por qué?

A: Porque encuentro que no sirve para nada.

E: ¿Por qué no sirve?

A: porque encuentro que no sirve para nada, porque encuentro que es una evaluación que no tiene ni pies ni cabeza. Tienes que planificar ocho clases, lo que me tocó a mí por lo menos, con lujo de detalle, cosa que uno nunca hace en una sala de clase, eso del inicio, desarrollo y final; que tampoco me parece, porque a veces puede terminar, a veces no puede terminar, a veces no puede empezar, de repente parte a comenzar una clase y no tienes tiempo de repasar cosas anteriores o tienes otra estrategia, o sea, no me parece. No me parece que, entonces te repito, unos detalles que no sirven para nada, todo igual, todo igual, inicio desarrollo, final. Entonces el niño, qué aprendiste, qué no aprendiste, realmente lo encuentro lo más monótono que hay y después por una clase que te la filman determinan si eras competente o no eras competente, o sea, si eres destacado o no destacado, me parece insólito"

"No, nadie cree en esto prácticamente. Yo no creo en la ED como existe hoy en día, no es tema pa'mí, no, tengo que cumplir con eso por una cuestión netamente mantener mi trabajo y ojalá poder ganar...tener un ingreso mayor no más. Pero no, mi mi preocupación en la sala de clases no va por eso, creo yo, sigo tratando de mejorar cada día no más..., además que uno se evalúa todos los días: las niñas, cuando uno hace clases, si uno se equivoca, el equipo directivo todos ahora te están evaluando" Y luego señala "Nada, no, es que yo no creo, no creo en la ED, no me deja ni mal, yo sé quién soy, aunque me hubiese salido insatisfactorio o destacado, no, no iba a cambiar mi percepción de mi trabajo. Entonces por eso lo hice, por cumplir".

(Profesor de lenguaje, enseñanza media, 19 años de experiencia, Providencia, RM).

Un argumento central en estas retóricas tiene que ver con escindir la ED de los procesos por los que se legitima un profesional. Lo que realmente legitima al docente es su práctica en la sala de clases de cara a los estudiantes. El otro argumento es el de la autorregulación profesional en contraste con la evaluación docente: “yo sé quien soy” se erige como el argumento de autoafirmación que no requiere otra fuente para ser válida.

Estas formulaciones retóricas tienen un sentido relevante en un contexto en el que la ED, según los docentes lo reconocen, ha pasado a tener un efecto importante sobre su reputación y sobre las oportunidades de carrera, que ellos mismos validan al interiorizarlo y al usarlo en sus juicios sobre otros docentes.

“(Los compañeros de trabajo) no están de acuerdo, porque la encuentran, si en verdad es estresante cuando uno está. Porque uno de cierta manera se está jugando su prestigio, no puede salir por ejemplo evaluado básico, por ejemplo, entonces ¿cómo te vas a enfrentar a tus apoderados, a tus alumnos? Si está más en juego eso, más que el reconocimiento afuera, uno más menos tiene un prestigio y tiene que ser competente, mínimo...El reconocimiento de su labor hacia la comunidad en este caso (queda) abatida, porque es fome ser evaluado profesor básico, entonces uno pierde autoridad, al menos así yo lo veo, frente a sus pares”.

(Profesor de educación física, segundo ciclo básico y enseñanza media, 30 años de experiencia, comuna de Río Claro, VII Región).

“Ehh mira, e... lamentablemente todos sabemos que es una pérdida de tiempo y es más de lo mismo, pero te apuntan cuando salís mal y te felicitan cuándo salís bien” (Educador diferencial, enseñanza básica, 6 años de experiencia, Tilti, RM).

Esta adjudicación de prestigio por la vía de distinguir entre docentes según su resultado en la ED, se difunde entre pares dentro de los establecimientos, e implica el uso del instrumento como parte de los procesos de legitimación profesional. Esto ocurre por parte de los docentes y también por parte de otras audiencias, lo que refuerza la asociación. Dado que existen todavía versiones del tema que rechazan esta configuración, se entiende entonces como un síntoma de hibridación en la estructura institucional de la profesión docente, que está en evolución.

Como una forma de administrar o influir este efecto, los pares también ofrecen la oportunidad de darle una racionalidad retórica a los malos resultados, que permite justificarlos y reintroducirlos en la corriente de la validación profesional:

En el primer ejemplo, los docentes de un liceo de excelencia recientemente inaugurado (dos años de funcionamiento) cuyos alumnos habían obtenido un altísimo resultado en SIMCE, reaccionan frente al hecho que la mayoría reprobó la ED:

A: los profesores estaban, así como furiosos porque habían tenido esos resultados, que no entendían cómo, porque la verdad ellos eran..., ellos decían que eran mucho mejor que eso, entonces de verdad fue como una “caída de pelo” ver los resultados básicos (Profesora de matemáticas, enseñanza media, 8 años de experiencia, Puente Alto, RM).

Por otro lado, otro docente que había reprobado la evaluación en su primera ocasión explica: *“Emm... cuando lo conversé con una profesora me dijo, tú tienes que quedarte tranquilo, es tu primera evaluación, puedes mejorar mucho y yo sé que las cosas las estás haciendo bien, quizás te jugó una mala pasada...”* (Profesor de matemáticas, segundo ciclo básico, 3 años de experiencia, Lo Barnechea, RM).

De esta manera los pares se involucran en la validación del desempeño y ayudan a darle una explicación desde la evolución del propio desarrollo profesional, aminorando el impacto del resultado entre los docentes, pero también en el mismo docente.

Estas formas de agencia profesional ponen de manifiesto la doble vigencia de las evaluaciones docentes en la medida que tienen efectos concretos, como pueden ser las oportunidades de carrera y salariales, pero también simbólicos sobre la configuración de la profesión y de su posición al interior de constelaciones de múltiples audiencias, los que se intenta manejar por medio de usos retóricos.

En el caso de las profesiones, la reputación es uno de las componentes relevantes de la identidad y de los roles que de ella se proyectan, pero también de las bases de negociación con las que cuentan para promover sus intereses y valoraciones (Thornton et al., 2012). Por lo anterior, dado que la política chilena de carrera docente ha sido calificada como un sistema de énfasis sumativo (Santiago et al., 2013), desde el punto de vista reputacional las consecuencias aparecen como reales y de gran repercusión para los docentes.

5. Discusión y conclusiones

A continuación, se destacan los hallazgos en relación a la influencia de los pares en torno a la adopción de los marcos de práctica que la política prescribe, para posteriormente comentar

la contribución que hace este estudio a la comprensión de la construcción retórica de la legitimidad de la profesión docente en Chile.

En referencia al primer aspecto, este estudio contribuye y coincide con la literatura que señala que tanto el trabajo conjunto para afrontar los procesos de evaluación, como la elaboración y difusión de creencias sobre los sistemas de estándares que se les pide implementar, son aspectos que se desarrollan entre pares en los establecimientos y contribuyen a entender la aproximación que tienen a estos instrumentos.

Distinta es, sin embargo, la conclusión que se refiere a si el efecto de esta influencia de pares contribuye o no a la adopción y aceptación de estos marcos.

A partir de lo expuesto en el capítulo, se aprecia que los docentes se apoyan, y legitiman ese apoyo, sobre la base de comprender cómo abordar la ED; pero retóricamente eso se explica por la necesidad de comprender los aspectos formales que probabilizan el éxito en la evaluación. Pese a que no fue un tópico abordado en profundidad por la entrevista, y esto puede ser considerada una limitación parcial de los resultados del estudio, el MBE aparece ausente y omitido como cuerpo de orientación para el trabajo cotidiano, e incluso se ignora hasta el momento de afrontar la ED. Por esto, no parece posible afirmar que en la colegialidad de pares se mejoran las opciones de adoptar los estándares que el MBE señala. Sin embargo, sí es posible afirmar que, de acuerdo a los hallazgos, los docentes encuentran en la referencia a sus pares las directrices que buscan para afrontar de manera más aceptable y pertinente sus prácticas de enseñanza. Esto muestra un ámbito de influencia de la agencia profesional para situar su práctica, escogiendo y seleccionando del entorno las alternativas que a la profesión resultan más funcionales, sean o no más convenientes en términos de responder estratégicamente a los requerimientos del Estado y de la educación pública.

Respecto de la comprensión de las retóricas de legitimación que se presentan en el análisis de resultados, estas expresan un horizonte de definiciones institucionales de la profesión que, en algunos sentidos, parece estar dando señales de hibridación, es decir, de legitimar la función de la profesión docente en la sociedad a partir de criterios de la lógica profesional pero también de las lógicas económicas y burocráticas. Entre los aspectos reseñados, se destaca la

contribución que hace la profesión a las aspiraciones de movilidad social y logros académicos que se sitúan después y por fuera de la vida escolar. Es decir, salvo alusiones muy escasas a la felicidad en la infancia, la función no se cumple en el colegio sino en otro espacio posterior a él. Aunque le ofrece a la profesión una retórica teleológica que aporta importancia a su misión, parece interesante profundizar en estudios a futuro cómo otros aspectos más inmediatos y usualmente vinculados a los docentes, como sería el aprendizaje y la formación de personas o ciudadanos, están siendo retóricamente argumentados en la profesión.

En relación a las retóricas de legitimación, se destaca que, si bien las creencias respecto del valor del conocimiento teórico y práctico derivado de la experiencia forma parte importante de la legitimidad del docente, se observa una interpenetración en relación a criterios burocráticos como fuentes de legitimación de los docentes. Eso sí, los rechazan quienes los viven como exógenos desde la posición que valora la autorregulación profesional.

En base a lo expuesto, un eje central para el análisis del cambio en las prácticas del desempeño docente tiene que ver con qué se percibe necesario para legitimarse de cara a sus estudiantes, y por medio de estos, frente a los pares, padres y directivos. Es decir, la manera que adquiere la enseñanza no se refiere sólo a validar ciertas prácticas o metodologías, sino de validar al docente por medio de éstas. Y en este sentido la referencia y los efectos pares resultan relevados y muy influyentes. Esta dimensión de orientación a la reputación y legitimación profesional, ya descrita como un aspecto central para la comprensión de las profesiones (Scott, 2008, 2014; Thornton et al., 2012), permite analizar el cambio en las prácticas de enseñanza a partir de elementos simbólicos y no sólo de disponibilidad o pertinencia técnica de las prácticas que se pide implementar.

Aplicando esto a la validez del MBE, ésta no tiene que ver necesariamente con cuán idóneas técnica o teóricamente son las prácticas o competencias que prescriben, sino que, según los elementos expuestos, con otros dos aspectos: con percibir que es posible implementarlas con éxito y como aporte a la validación docente en las circunstancias de enseñanza que encaran cotidianamente; y segundo, con la posibilidad de dar algún sentido a la aceptación de estos estándares y competencias, sea por conveniencia en términos de oportunidad de

reconocimiento; o bien como una herramienta más para engrosar el expertismo y sus herramientas.

En el contexto chileno, la percepción que el sistema de ED puede tener un alto costo reputacional para el docente, más que en términos de oportunidades de carrera, resultan clave para entender por qué se comprende que el sistema socaba el profesionalismo. Las consecuencias en la legitimación de los docentes, que compiten o se contraponen a la reputación ganada con esfuerzo y abnegación en el día a día frente a pares y estudiantes, aparece como el principal argumento para rechazar la instancia de ED. EL hecho de que se difunda la creencia que la ED afecta el prestigio de los docentes parece conectado con la elaboración retórica que se hace de su pertinencia o utilidad para dar cuenta de la calidad de la enseñanza de los docentes.

En términos de las prácticas cotidianas, la referencia a los pares en la búsqueda de prácticas respecto de qué y cómo enseñar pone el acento en la función de legitimación que éstas prácticas que nacen del expertismo tienen, a partir de lo cual se socializan consensos implícitos respecto de qué se espera del docente y qué ha funcionado de cara a los alumnos. Es decir, se difunden creencias respecto de lo que es efectivo, también el criterio y el nivel por el que se mide esa efectividad, y finalmente respecto de lo que se debe lograr, es decir, creencias cognitivas y normativas de la profesión.

Por lo anterior, una “práctica en boga” ha condensado en el tiempo no sólo muchos aprendizajes, conocimientos y experiencias, sino que también apoyo político acerca de lo que es válido respecto de cómo abordar la enseñanza de los estudiantes específicos, la que se transmite de boca en boca entre docentes y no está registrado por el sistema de ninguna otra forma. Esto enfatiza el rol del conocimiento originado en la práctica situada y recontextualizada, lo que resulta en una vía adicional de validarse unos a otros, y el poder de la agencia de los docentes para dar soporte a la profesión (Joung & Miller, 2014).

Lo anterior implica que en la socialización de prácticas al interior del grupo se encuentra un horizonte de acción que brinda oportunidades, pero también encierra el peligro de aumentar las restricciones. El conocimiento en uso puede volverse escaso en algunos momentos, y las

innovaciones pueden verse impedidas cuando lo que está validado adquiere demasiada preeminencia, sobre todo a la hora de diagnosticar los problemas con los que se encuentran. Un ejemplo puede ser la retórica por la que se argumenta el cambio de situación que vive la profesión cuya causa es exógena (el problema es de los estudiantes y padres): si se vuelve ampliamente difundida y aceptada, puede impedir la agencia para modificar la realidad.

Otro aspecto importante que emerge de los resultados de esta investigación dice relación con la importancia de comprender la colaboración y los efectos pares como elaboración de creencias respecto de qué es bueno o legítimo en la profesión. Esto quiere decir que la sola presencia de docentes con mejores credenciales o de alto nivel de conocimiento no es suficiente para producir efectos positivos en los pares; por el contrario, estos docentes muy efectivos pueden no ofrecer ventaja alguna en el conjunto.

Sin embargo, los pares sí influyen cuando ponen en común conocimiento que puede ser fácilmente recontextualizado por el docente, es decir, replicable y útil en ese espacio de enseñanza. Además, debe existir la posibilidad de que los docentes pidan ayuda o expresen dudas sin riesgo de minar la validación o reputación profesional, elemento que es clave y que se constituye en las culturas y climas de las organizaciones. Finalmente, los docentes que piden ayuda son quienes validan en el otro la posesión de ese expertismo, por lo que es este reconocimiento el que moviliza las dinámicas de derrame de las que habla la literatura (Jackson & Bruegmann, 2009).

En este contexto, de crear estrategias consensuadas entre pares y ad hoc a la situación, se comprende que las definiciones de un Marco de competencias docentes pueden quedar de espaldas a la así descrita realidad profesional. Si la política no incorpora en su diseño instancias formales para comprender y acompañar la comprensión de sus estándares como un elemento útil desde “dentro” de las premisas profesionales, que le permiten alcanzar la efectividad buscada (cualquiera ella sea, integralista o academicista), la política aparece como rivalizando con la autorregulación profesional y con la legitimidad que tiene para el docente. Por esto, en un contexto donde son los pares quienes inducen al docente al proceso, transmitiendo sus creencias al respecto, y en que en muchos casos la formación inicial no ha incorporado este elemento, la política debería incorporar por diseño instancias de promoción y reflexión del

significado que en su momento fundante quiso dársele a este MBE. Los establecimientos aparecen tomando en algunos casos asumiendo esta función y parece importante que esto se replique en los colegios que se incorporan al sistema de política docente a partir del 2017 y en adelante.

Frente a esto, la *retórica de la ficción* da muestras de la agencia profesional por revalidar el criterio profesional cuando se trata de definir qué aspectos de la realidad y qué agentes se consideran adecuados para evaluar su trabajo. En este caso la ficción da una racionalidad a la resistencia a hacerse parte de un sistema que no es reconocido por el docente.

Pese a la resistencia, los docentes están obligados a participar de la evaluación. Esto puede explicar que exista una escisión (*decoupling*) a la hora de describirla en sus retóricas, por la que participan de ella según lo que se les pide pero la realizan al modo que ellos determinan. Es decir, al elaborarla entre pares reintroducen el proceso en su propia profesionalidad. Esta muestra de agencia se materializa en el planteamiento narrativo que se ha masificado a la hora de hacerse parte de ella: la aceptación y amplia institucionalización del abordaje grupal, que se explica como una forma de probabilizar mejores resultados, que contraviene el formato individual que la regulación indica; y un énfasis en la forma y no en el fondo, que se traduce en tratar de comprender “qué quieren que yo diga”, y no en abordarla a partir de la realidad de su desempeño docente. Eso no resta importancia a la existencia de ciertos casos que validan y valoran la instancia de ED al modo actual; sin embargo, hoy aparecen como casos excepcionales que abren la pregunta respecto de si a futuro esta posición puede volverse más predominante.

En ese sentido, la socialización de significados y apreciaciones entre docentes es la fuente central de inducción al proceso de ED, o para enmarcar la vivencia en cada una de las ocasiones en que deben afrontarla. Junto a la transferencia de técnicas y códigos que se produce en el trabajo en equipo, esta socialización de pares puede explicar en parte el nivel de resultados que tienen los grupos de docentes de un mismo colegio, incluso en diferentes años de evaluación, sean estos buenos o malos. La excepción la constituye el caso de establecimientos cuya cultura de colegialidad de pares es baja, prevaleciendo el individualismo.

Sin embargo, esta situación también puede implicar riesgos para dotaciones profesionales nuevas o que recién ingresan al sistema de evaluación, como muestra el caso de uno de los colegios Bicentenario mencionados en el estudio, en cuanto su resultado en la ED refleja el aprendizaje de grupos completos de docentes durante años en relación a ella. Pero también es la situación que enfrentarán los colegios de administración particular subvencionada que ingresan al sistema a partir de este año. En este caso, el escaso conocimiento acumulado sobre la evaluación entre los docentes, o el fomento entre pares de una actitud que legitime el ignorar la vigencia o importancia del proceso, puede contribuir al logro de resultados insuficientes, que además comprometan las oportunidades de desarrollo profesional, salarial y reputacional de los docentes involucrados frente a las comunidades escolares.

Un último aspecto destacable de este estudio se refiere a la manera en que, como parte de la agencia profesional, los docentes realizan un diagnóstico y declaran expectativas respecto de cómo son y cómo debería ser su relación con estudiantes, padres y directivos.

Los estudiantes aparecen como uno de los elementos más nucleares que definen la forma que toma la enseñanza y también la satisfacción profesional. Eso explicaría por qué la relación con ellos aparece en muchos casos como problemática y contaminada, dentro de una retórica que plantea la situación al modo de un esquema del tipo “cada vez peor”. La percepción de mayor evaluabilidad y responsabilización por el aprendizaje se da en paralelo a la descripción de tener cada vez menos apoyo entre los estudiantes, con la complicidad de padres, directivos y del sistema y sus regulaciones, que no estarían poniendo de su parte en la situación educativa. Por el contrario, aumentan las fuentes de vulneración del rol docente y su desprestigio.

Finalmente, en un contexto en que se les presiona a mejorar sus prácticas para “mejorar aprendizajes de los estudiantes”, los docentes denuncian en su retórica que el aprendizaje aparece como un objetivo secundario o de escaso interés dentro del sistema, en desmedro si se le compara con la importancia de aspectos burocráticos por los que se valida a los docentes hoy: porcentajes de aprobación y de promoción de curso, puntajes en SIMCE o PSU, entretención en sus clases. Lo anterior parece el reflejo de una disonancia que perciben los docentes entre lo que piden las políticas docentes para legitimar su profesión y el respeto a la

autonomía (para calificar el aprendizaje), aspectos que al desencontrarse producen un costo en la relación del docente con sus estudiantes y con estos otros aspectos del sistema educativo. Es decir, denuncian que elementos de gestión escolar estarían han desplazado hasta el docente conflictos entre el sistema y el estudiante.

En ese sentido, esas retóricas registran una perplejidad frente a las definiciones que otros actores hacen de su rol, y un intento activo tanto de resistirlas como de incorporarlas. La retórica teleológica, por la que la función docente aparece en su máxima relevancia social en comparación con otras profesiones, es un recurso para promover y valorizar un horizonte de acción que sienten desvalorizado, pero al que no se renuncia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, A. (1993). The sociology of work and occupations. *Annual Review of Sociology*, 19, 187-209.
- Assael, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(2), 42-55.
- Ávalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research* 266, 45, 254-266. doi:10.1016/j.ijer.2007.02.004
- Batillana, J. (2006). (2006). Agency and institutions: The enabling role of individuals' social position. Paper presented at the *European Group of Organization Studies, Colloquium July 30-July 2, 2005*, Berlin, Germany.
- Bévort, F., & Suddaby, R. (2016). Scripting professional identities: How individuals make sense of contradictory institutional logics. *Journal of Professions and Organization*, 3(1), 17-38.
- Biesta, G. (2010). *Good education in a age of measurement*. New York, USA: Routledge.
- Bitektine, A., & Haack, P. (2015). The “macro” and the “micro” of legitimacy: Toward a multilevel theory of the legitimacy process . *Academy of Management Review*, 40(1), 49-75. doi:<http://dx.doi.org/10.5465/amr.2013.0318>
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159. doi:10.1177/0038040715575559
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3th ed.). Unites States of America: Sage Publication.
- Clegg, S. (2010). The state, power, and agency: Missing in action in institutional theory. *Journal of Management Inquiry*, 19(1), 4-13.
- Coburn, C. (2016). What's policy got to do with it? how the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122 (May), 465-476. doi:0195-6744/12203-0007
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching* (1st ed.). London: Springer.

- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Eisenberg, N. (2008). *The performance of teachers in Chilean public elementary schools: Exploring its relationship with teacher backgrounds and student achievement, and its distribution across schools and municipalities. (disertación doctoral no publicada)*. . (Unpublished University of California, Los Angeles.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Estrategia Regional sobre Docentes OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- (2008). In ESA Research Network on 'Sociology of Professions', Interim Meeting, University of Aarhus (Ed.), *New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences*. . Denmark:
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista De Psicología*, 21(1), 209-227.
- Flick, U. (2004). Investigación cualitativa: Relevancia, historia y rasgos. In U. Flick (Ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 15-27). Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). In Flick U. (Ed.), *The sage handbook of qualitative data analysis* (1a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. (1st ed.). Santiago: Ediciones UC.
- Freidson, E. (2001). *The third logic* (1a ed.). Cambridge: Polity Press.
- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: Requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- Glăveanu, V. P. (2015). From individual agency to co-agency. *Constraint of agency* (1st ed.,). Berlin: Springer.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. . *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). NBPTS certification: Who applies and what factors are associated with success? *Center on Reinventing Public Education Working Paper*, 3
- Hall, P., & Lamont, M. (2013). Why social relations matter for politics and successful societies. *Annual Review of Political Science*, 16, 49-71. doi:10.1146/annurev-polisci-031710-101143
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. transforming teaching in every school*. New York: Routledge.
- Harmon, D., Green, S., & Goodnigh, T. (2015). Model of rhetorical legitimation: The structure of communication and cognition underlying institutional maintenance and change . *Academy of Management Review*, 40(1), 76-95.
doi:<http://dx.doi.org/10.5465/amr.2013.0310>
- Heck, R. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432. doi:10.1177/0013161X07306452
- Ingram, P., & Clay, K. (2000). The choice within-constraints: New institutionalism and implications for sociology. *Annual Review of Sociology*, 26, 525-546. doi:0360-0572/00/0815-0525
- Isoré, M. (2009). *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review* Organization for Economic Co-operation and Development, OECD.
- Jabbar, H. (2016). Between structure and agency: Contextualizing school leaders' strategic responses to market pressures.
American Journal of Education, 122(May), 399-431.
- Jackson, K. & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108. doi:10.1257/app. 1.4.85
- Kowall, S., & O'Connell, D. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (1st ed., pp. 64-78) SAGE.

- Kraft, M. & Papay, J. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. doi:10.3102/0162373713519496
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform . *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. doi:doi:10.1016/j.tate.2005.06.003
- Lawrence, T. (2008). Power, institutions and organizations. In R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby & K. Sahlin (Eds.), *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (pp. 170-197). Londres: Sage Publications.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819. doi:10.1016/j.tate.2011.01.001
- Marcos, A., MACHado, E., & Abelha, M. (2015). Effect(s) of teacher evaluation on collaborative practices: Induction or inhibition? . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3674-3680.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the black box of institutionalization. *American Journal of Education*, 122 (May)(3), 303-336. doi:0195/6744/2016/12203-0002
- Meyer, H., & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H. Meyer, & B. Rowan (Eds.), *The new institutionalism in education* (). New York: State University of New York Press.
- Ministerio de Educación. (2004). In Ministerio de Educación (Ed.), *Marco para la buena enseñanza*. (1a ed.). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Retrieved from <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Resultado evaluación docente 2014*. (Resumen ejecutivo). Santiago: Ministerio de Educación.
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2004). School and teacher performance incentives: The latin american experience. *International Journal of Educational Development*, 24 (2004), 739-754. doi:0.1016/j.ijedudev.2004.04.006
- Papay, J., Taylor, E., Tayler, J., & Laski, M. (2016). Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data. *National Bureau of Economic Research Working Paper*, N°21986(February), 1-39. doi:10.3386/w21986

- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3a ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Penuel, W., Frank, K., Sun, M., Kim, C., & Singleton, C. (2013). The organization as a filter of institutional diffusion. *Teachers college record* volume 115, 010306, january 2013, 33 pages copyright © by teachers college, columbia university 0161-4681 *Teachers College Record*, 115(January), 1-33. doi:0161-4681
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. UK: London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Robinson, S. (2012). Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: Adoption and adaptation. 2012. “” 232:231–45. *Curriculum Journal*, 232, 31-45.
- Romero, J. J. (1999). Los nuevos institucionalismos: Sus diferencias, sus cercanías. In W. Powell, & P. J. DiMaggio (Eds.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* [New institutionalism in organizational analysis] (pp. 7-29). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Romo, F., & Treviño, E. & Villalobos, C. (2014). ***Capacidades de enseñanza en el sistema escolar: Análisis de la evaluación docente en Chile***. (No. 3). Centro de Políticas Comparadas en Educación:
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4a ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). London: Sage.
- Santelices, M. V., Valencia, E., Gonzalez, J., & Taut, S. (2017). Two teacher quality measures and the role of context: Evidence from Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 111-146.
- Santelices, V., Taut, S., Araya, C., & Manzi, J. (2013). Consecuencias a nivel local de un sistema de evaluación de profesores: El caso de Chile

. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 299-328.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). Santiago de Chile: OCDE. Retrieved from

<http://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>

Scott, R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. , 2008 29:219. *Organization Studies*, 29, 219-238. doi:10.1177/0170840607088151

Scott, W. R. (2014). *INstitutions and organizations* (4th ed.). California: Sage Publications.

Senge, K. (2013). The 'new institutionalism' in organization theory: Bringing society and culture back in . *The American Sociologist*, 44(1), 76-95. doi:DOI 1 0. 1 007/s 1 2 1 08-0 1 2-9 1 70-5

Suddaby R.& Muzio, D. (2015). Theoretical perspectives of the professions. In L. Empson, D. Muzio & Broschak, J. & Hinings, B. (Eds.), *Oxford handbook of professional firms* (1a ed.,). Oxford: Oxford University Press.

Suddaby, R., Bitektine, A., & Haack, P. (2017). Legitimacy. *Academy of Management Annals*, 11(1), 451-478.

Suddaby, R., & Greenwood, R. (2005). **Rhetorical strategies of legitimacy**. *Administrative Science Quarterly*, (1), 35-67. doi:<https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.1.35>

Suddaby, T. & Viale, T. (2010). Professionals and field-level change: Institutional work and the professional project. *Current Sociology*, 59, 423-442.

Sun, M., Garrison Wilhelm, A., Larson, C., & Frank, K. (2014). Exploring colleagues' professional influence on mathematics teachers' learning . *Teachers College Record Volume 116, 060305, June 2014, 30 Pages, 116(060305)*, 1-30.

Sun, Y., Madrid, J., Rojas, G., & Peña, M. (2015). ¿QUÉ ha aportado la evaluación docente al sistema educacional? *Mideevidencias*, 3, 1-9.

Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. doi:10.1016/j.tate.2017.01.010

Taut, S., Santelices, V., Araya, C., & Manzi, J. (2010). Theory underlying a national teacher evaluation program. *Evaluation and Program Planning*, 33, 477-486. doi:10.1016/j.evalprogplan.2010.01.002

Thornton, P., Ocasio, W., & Lounsbury, M. (2012). *The institutional logics perspective. A new approach to culture, structures and process*. London: Oxford University Press.

- Valencia, E. (2009). *La relación entre los antecedentes individuales, las condiciones de trabajo y el contexto local con la calidad docente del sistema educacional público chileno*. (Unpublished Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. (TUC 2009 V152r c.2)
- Valencia, E. & Manzi, J. (2011). Desempeño docente: Relaciones con antecedentes de los profesores y su contexto. In J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*. (1a ed., pp. 179-193). Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales-MIDE UC.
- Vankriegen, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review . *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Young, M. & Muller, J. (2014). *Knowledge, expertise and the professions* (1a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yuan, K. (2015). A value-added study of teacher spillover effects across four core subjects in middle schools. *Education Policy Analysis Archives*, 23(38), 1-24.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES

Esta investigación fue motivada por la percepción de algunas brechas en la literatura que aborda el desempeño profesional y sus procesos de cambio a partir de impulsos regulatorios, particularmente en la profesión docente. Primero, pese a que se ha estudiado previamente la importancia de los pares como referentes para elaborar prácticas y significados frente a situaciones de adaptación y cambio educativo, menos atención se ha prestado respecto a los procesos por los que esa referencia ocurre.

La investigación realizada contribuye a mejorar la comprensión de estos procesos de tres maneras diferentes. En primer lugar, y a partir del estudio empírico cuantitativo, estudia el desempeño docente como el resultado tanto de características individuales como de factores propios del contexto de escuela, complejizando la observación de factores contextuales en general, y de los efectos pares en particular. El uso de una técnica de modelamiento multinivel permite plantear empíricamente al desempeño docente como un proceso situado y no independiente del contexto profesional y estructural del establecimiento en que ocurre.

En segundo lugar, este estudio cuantitativo incorporó variables que abordan el proceso de colegialidad de pares, más específicamente la percepción de colaboración, así como la presencia de diálogo entre pares durante la ED, como predictores significativos del nivel de desempeño alcanzado en la evaluación. La inclusión de estas variables aporta a la literatura en cuanto introduce en el análisis del desempeño docente, medido a través de la evaluación, la influencia de estos factores. Particularmente se destaca la importancia de procesos de diálogo entre pares al desarrollar la ED, como una influencia que favorece aumentos en los niveles de logro.

También aparece como significativa la inclusión de variables que dan cuenta de la asociación entre el nivel de logro alcanzado en cohortes previas de evaluación y aquella que se observa en el período posterior. El ajuste de estos coeficientes a características individuales y a otros aspectos del establecimiento permite plantear que existe una asociación positiva entre los resultados de profesionales evaluados en diferentes cohortes, validando la perspectiva de estudio de los efectos pares.

En tercer lugar, al incorporar a este análisis los resultados del segundo estudio, de carácter cualitativo y por medio del análisis de retóricas profesionales, esta práctica de diálogo y de colaboración durante la ED se distingue como una práctica ampliamente legitimada, por la que se pide ayuda o se ofrece apoyo, pese a plantearse en la política como un proceso individual. La ED emerge entonces como un espacio de colaboración entre profesionales, que puede favorecer la transferencia de conocimientos, motivaciones y creencias, de legitimación o ilegitimación, que se encuentran a la base del efecto par. Pero también como la articulación de una fuente de poder para situarse juntos frente a las exigencias que se les hacen, para formular la tensión con la política, así como para reforzar la autorregulación profesional y el valor del conocimiento y prácticas situadas en el contexto.

Por otra parte, si bien en otras investigaciones la colegialidad de pares se refiere a un medio para transferir y adquirir las competencias y conocimientos que se pide de los profesores, las retóricas que en este caso se reportan contribuyen a la comprensión de los procesos de cambio e hibridación en la manera en que se ha institucionalizado la política y la profesión en los últimos años.

Un aporte que hace el estudio se refiere a la elección metodológica de las retóricas profesionales como foco para analizar los procesos de significación y legitimación de diversos aspectos de la profesión docente, así como de la relación que tienen con otros actores y con las políticas de Estado. En investigaciones previas se ha señalado las restricciones que existen para dar cuenta de procesos de agencia profesional para cambiar la realidad social, así como para adjudicar, al menos en parte, una intencionalidad del agente sobre aquellos marcos de prácticas o narraciones que elabora (Coburn, 2016). Esta investigación contribuye por lo tanto al estudio de la agencia profesional, es decir, de los intentos que realizan los docentes por introducir modificaciones en la vida social, al aproximarse al fenómeno por medio de narraciones explícitas susceptibles de ser analizadas; del mismo modo, sitúa a la legitimación como el foco de la intención del agente (Suddaby et al., 2017).

Este recurso a las retóricas permite ofrecer una propuesta para acercarse al estudio de la dimensión simbólica de los efectos pares. Según los resultados y discusiones presentadas en el capítulo correspondiente, los procesos de legitimación en los que los docentes participan

se refieren no sólo a creencias y conocimientos ya institucionalizados, sino también al origen de los criterios con que se cuestionan y modifican. La alusión permanente a la pregunta “¿qué da resultado con estos estudiantes?” resulta clave como eje de cambio. Estas prácticas validadas por los docentes para la enseñanza permiten afrontar un rol que conlleva incertidumbre y riesgo reputacional en los centros escolares, y en cuanto se muestren efectivas, pueden volverse populares. En segundo lugar, “lo que da resultado” permite alcanzar la efectividad docente al modo en que ésta es comprendida y elaborada por los pares dentro del colegio. Esto señala aspectos vigentes de la autorregulación profesional, aun cuando también observen otras indicaciones obtenidas del sistema y del establecimiento.

De lo anterior se deriva otro aspecto saliente a nivel del estudio del área, que se refiere al tipo de conocimiento experto que los profesionales ofrecen a la vida social y a la efectividad de los sistemas educativos. Se ha señalado en la teoría de profesiones que el aporte que estos grupos hacen a la vida social se refiere al diagnóstico y solución de problemas a partir de conocimiento teórico y práctico, que se funda tanto en estudios formales universitarios de difícil consecución, como de práctica o conocimiento que surge de su trabajo con poblaciones y problemáticas específicas (Abbott, 1993). Esta descripción alude tanto a las fortalezas como a los sesgos cognitivos con los que operan las profesiones.

Dicho esto, la regulación de las competencias profesionales por parte de las políticas docentes debe enlazar en ambos planos, tanto en la formación inicial como en la experiencia práctica, si quieren alcanzar el estatus de significativas para la enseñanza. Situado desde Chile, pero también aplicable al análisis de otros contextos, la formación inicial aparece en las retóricas estudiadas como un espacio desaprovechado respecto de la difusión y análisis del Marco de políticas. Posteriormente, y ya al interior de los establecimientos, los docentes obtienen orientaciones que pueden ser escasas, o también contradictorias (no importa nada/arrasa con años de credibilidad), respecto de cuan valioso o necesario es para la práctica docente.

Todo lo anterior señalaría las características de una política que tiene un bajo nivel de institucionalización dentro del sistema, en cuanto muestra diversidad en los modos de implementarla y bajo consenso respecto de su pertinencia y significado entre los docentes. Estudios antes mencionados habían hecho alusión al tema (Santiago et al., 2013; OCDE,

2014). La presente investigación aporta información respecto de la manera en que los docentes están elaborando retóricamente su visión frente a la política, cómo se elabora la ilegitimidad de ésta entendida como una regulación exógena para el docente, pero también la aparición de una naciente aceptación de estos criterios al interior de la noción de profesionalidad.

Tomando en cuenta entonces la importancia de la agencia entre pares y su importancia para los procesos de legitimación y adaptación profesional, parece pertinente señalar una primera precaución respecto de la posibilidad de utilizarlos o instrumentalizar esta colegialidad por la política misma. Al respecto, se ha advertido en la literatura respecto de cómo, alternativamente, puede utilizarse el trabajo conjunto, u otras formas de referencia entre pares, como mecanismos de control que el sistema favorece y supervigila (Krichesky y Murillo, 2018), o bien como oportunidad para promover la efectividad profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

Dada esta dualidad en el horizonte de la colegialidad de pares, las apelaciones a la colaboración como herramienta para mejora la aceptabilidad o la adopción del Marco de la Buena Enseñanza, o de cualquiera otro marco que regula una profesión, debe tomarse con cautela. Los hallazgos presentados muestran a este Marco y sus consecuencias, al menos en una de sus interpretaciones, como antagónicos o desvinculados de las bases de legitimación de la profesión, con potencial de socavar el prestigio profesional y con ello la estabilidad y credibilidad ganada por los docentes. Por lo anterior, prescribir la colaboración e incorporarla a las políticas públicas como lo hizo la modificación realizada a la ED en el año 2016, no necesariamente brinda mayor pertinencia a las mismas. Más bien parece pertinente favorecer la aceptabilidad de sus premisas por medio de procesos más rigurosos de socialización del Marco, y difundiendo con mayor énfasis lo que en ellas hay de útil, de necesario o de conveniente, tanto para favorecer al estudiante como la efectividad profesional docente. Si los docentes declaran que no lo conocen, no puede constituir una orientación efectiva para su trabajo.

Otro aspecto que se puede relevar de la investigación, y con miras a ser un aporte para el análisis de las políticas públicas, es la valorización de la escuela como el espacio de

constitución de lo educativo y de lo profesional. Se destacó, particularmente por medio del estudio cualitativo de las retóricas, que el desempeño profesional siempre está asociado a un usuario y a sus características, las que además han sido consensuadas y discutidas por los docentes. Adicionalmente, las definiciones acerca de qué finalidad debe tener la enseñanza, y los criterios para especificar el nivel de calidad requerido, se va elaborando entre los docentes del establecimiento.

Este planteamiento parece avalar la utilización de sistemas de apoyo y evaluación que tienen al colegio y a los grupos de docentes que lo significan, como un espacio privilegiado para los procesos formativos, reflexivos y evaluativos, y no al docente en su calidad individual.

Limitaciones

Pese a las contribuciones que esta investigación pueda hacer, los estudios descritos y sus resultados presentan algunas limitaciones.

En primer lugar, respecto del estudio de modelo multinivel de factores que influyen el desempeño docente, se trata de un estudio observacional, que por ende no ha intervenido sobre la realidad para controlar el efecto de ciertas variables ni la asignación de grupos, por lo que los resultados muestran asociaciones entre variables, impidiendo que se pueda imputar causalidad entre los predictores y el desempeño docente.

En segundo lugar, el estudio intentó hacer un aporte a la literatura que asocia los efectos pares entre docentes a los procesos de colegialidad profesional. Con el objeto de obtener resultados robustos se incluyeron variables de nivel personal y del establecimiento que han resultado de interés en otros estudios y no son sustantivos al enfoque teórico específico de esta investigación. Pese a esto, se acepta que en la elección de variables se dejan fuera una serie de otros aspectos no observados de los individuos y de los establecimientos, así como de la situación comunal en la que se insertan los colegios y sus docentes.

Proyecciones e investigación a futuro

Por otra parte, los estudios realizados son un punto de partida tras del cual se plantean diversas opciones de proyectar investigación a futuro acerca de los efectos pares entre profesionales, cambio en la profesión docente y en su desempeño.

Para la realización de las investigaciones aquí reportadas se hizo la elección de tomar a los docentes como un grupo profesional unitario compuesto por todas las sub-profesiones que se han configurado históricamente en el país: educación de párvulos, docentes de pedagogía general básica, personal del área diferencial y de la enseñanza media y sus especialidades. Por otra parte, se estableció como locus del efecto par a los profesionales que trabajan en el mismo establecimiento, sin realizar distinciones sobre el nivel en que enseñan.

Estos grupos, en la actualidad encaran el mismo marco de política docente. Sin embargo, cabe considerar que dado los diferentes momentos en el proceso de institucionalización que se encuentran, así como debido a las diferencias en relación a la estructura del trabajo, del tipo de estudiante al que se orientan, o a las audiencias con las que disputan su espacio jurisdiccional, pueden existir variaciones entre estas sub profesiones respecto de efectos pares o de retóricas y bases de legitimación que puede ser de interés explorar. Esto, con miras a un mejor conocimiento de los procesos de cambio institucional en los que se encuentran insertos, de las variantes que puedan tener los efectos pares, de los puntos de apoyo de las retóricas de legitimación e ilegitimación, y cómo estos se insertan luego en la elaboración narrativa de su espacio de acción y función social, entre otros. Así también, sería esperable que, si existen diferencias en los fundamentos del profesionalismo y de la legitimación de cada subgrupo, las retóricas utilizadas recogieran esa variación.

También a partir de las opciones que entregan los análisis jerárquico o multinivel, los niveles o subgrupos profesionales, estas diferencias entre profesionales pueden ser incorporados al estudio representados como un nivel de anidamiento. De esta manera, modelos alternativos a futuro pueden considerar al docente anidado en un nivel de enseñanza (compuesto por profesores del mismo nivel: párvulos, básica, media, etc.) o en una especialidad profesional, y estos grupos son anidados a su vez en un establecimiento. De esta manera, cabe la

posibilidad de indagar en la ocurrencia de un efecto par diferente, que añada mayor precisión respecto de las hipótesis acerca del *locus* de ocurrencia del efecto par.

Por otra parte, si bien en ambos estudios se usaron características del establecimiento y del docente, el estudio cualitativo muestra la importancia que tienen los estudiantes como referencia constante al quehacer docente. Por lo anterior pudiera parecer de interés para investigaciones a futuro el situar al docente al interior de establecimientos que difieren por las características de rendimiento u otras de importancia respecto de sus estudiantes. De esta manera se produce una aproximación más cercana al fenómeno profesional, al observar las variaciones en el rol que se introducen a partir del contacto con el estudiante.

Respecto de la investigación de las retóricas, el uso de entrevistas individuales, y la ausencia de entrevistas grupales o grupos focales para obtener las narraciones de los participantes, fue una limitación que no pudo ser contrarrestada durante el desarrollo de la misma. Esto restringe el análisis de la colegialidad de pares en el establecimiento, un tema que alude a fenómenos colectivos, a los puntos de vista individuales que respecto de él se configuran en el espacio de la entrevista. Si bien este rescate de las retóricas individualmente recogidas se considera una variante específica y legítima de la investigación, en estudios posteriores sería recomendable un acercamiento que considere al grupo de pares (de un nivel de enseñanza, de un colegio, de una especialidad, entre otras posibilidades) como unidad de análisis para la exploración del tema, esperando que aporte esa perspectiva colectiva a las retóricas de legitimación del desempeño docente.

Otro aspecto que pudiera estudiarse a futuro tiene que ver con los procesos de cambio que el sistema educativo chileno está viviendo, que se consideran como propicios para continuar con esta propuesta investigativa.

Un primer proceso se refiere a la incorporación de los profesionales de la educación diferencial (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos y educadores diferenciales) y a la inclusión de los estudiantes de la educación especial a los establecimientos regulares por medio de los programas de Integración escolar (PIE). Hasta el año 2011 los docentes no habían compartido espacio profesional de aula y de decisiones pedagógicas con otros

especialistas de manera sistemática como ahora ocurre. La manera en que en ese espacio jurisdiccional tradicionalmente utilizado por los docentes va a ser negociado o redefinido por todos los profesionales implicados, puede tener un impacto en el éxito educativo de los estudiantes, pero también en la comprensión y legitimación de ambas profesiones. La emergencia de procesos para sostener o para modificar las premisas por las que se legitiman todas estas profesiones, así como por validar sus posiciones de poder en el sistema, es un ámbito que podría estudiarse provechosamente a partir de la perspectiva de los efectos pares y también de las retóricas de legitimación que subyacen a los procesos de institucionalización.

Un segundo fenómeno que está ocurriendo se refiere a la reciente incorporación de los docentes de la educación particular subvencionada a la política docente, que regulará los requisitos y condiciones de su carrera profesional. Se trata de un grupo profesional compuesto por aproximadamente unos 90.000 docentes, que progresivamente irá ingresando a la Política Nacional Docente. Desde el punto de vista de los procesos de institucionalización de las profesiones, este podría ser considerado un cambio significativo en la escala, pero también en la significación del fenómeno profesional. Y el marco conceptual presentado en esta investigación aparece como pertinente para dar cuenta respecto del papel que jueguen los pares en la adopción de los marcos de prácticas. También cómo entre pares se elaborará retóricamente esta nueva situación respecto de la anterior forma de comprender sus criterios de legitimación frente a la sociedad, entre otros.

Otra modificación en la política docente se refiere al cambio en el sistema de incentivos, sanciones y consecuencias asociadas al cumplimiento del Marco y a los resultados de la Evaluación, que están incorporándose a partir del año 2017. Este aumento de las consecuencias también vendría acompañado de mayores oportunidades de desarrollo y de movilidad en la carrera profesional, así como de efectos en la escala salarial a la que acceden. Se ha mencionado anteriormente que las ED con consecuencias pueden aumentar la conducta competitiva, disminuyendo las conductas de solidaridad y colaboración en el marco de las evaluaciones, pero también en la práctica cotidiana, asociado a percepción de asimetrías en las recompensas que reciben (Marcos, 2015). Este es un fenómeno que parece relevante

supervisar, en la medida que se considera que la colaboración y la colegialidad de pares tiene un efecto positivo sobre los resultados de la ED.

Es posible señalar, por lo anteriormente descrito, que la profesión docente constituye hoy y en un futuro cercano, un caso de estudio del más alto interés dentro del fenómeno profesional, que ilumine también la comprensión de otras profesiones que enfrenten desafíos similares, en esferas funcionales de creciente complejidad. En la medida que las expectativas que la sociedad tenga puestas sobre la educación sigan siendo altas, y todo indica que así será, la profesión seguirá tensionada por la necesidad de negociar con otros grupos profesionales y sociales, su espacio de acción. La capacidad de disputar su autoridad, autonomía y reconocimiento en el sistema escolar, será necesaria para atraer a futuros titulares hacia la docencia y renovar su calidad y efectividad. La colegialidad de pares es por ende un espacio privilegiado para observar cómo este grupo profesional responde, tiene agencia, al interior de requerimientos de cambio y de legitimación en permanente desarrollo.

Bibliografía

Abbott, A. (1993). The sociology of work and occupations. *Annual Review of Sociology*, 19, 187-209.

Coburn, C. (2016). What 's policy got to do with it? how the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122 (May), 465-476.
doi:0195-6744/12203-0007

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Routledge.

Krichesky, G., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: Un estudio de casos. *Educacion XXI*, 135-156.
doi:10.5944/educXX1.15080

Marcos, A., Machado, E., & Abelha, M. (2015). Effect(s) of teacher evaluation on collaborative practices: Induction or inhibition? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3674-3680.

Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE). (2014). *Reformulando la carrera docente en chile*. OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-Chile.pdf>

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in chile*. (OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education). Santiago de Chile: OCDE. Retrieved from <http://www.oecd.org/chile/OECD%20Review%20Teacher%20Evaluation%20Chile.pdf>

Suddaby, R., Bitektine, A., & Haack, P. (2017). Legitimacy. *Academy of Management Annals*, 11(1), 451-478.