

INVESTIGACIONES

Trayectorias docentes y *high stakes accountability*:
relatos de profesoras y profesores en Chile¹

Teaching trajectories and high stakes accountability:
chilean teachers' stories

Claudia Carrasco-Aguilar^a

Ximena Veas-Galletti^b

Boris Valdenegro-Egozcue^a

María Maldonado-Mamani^a

^aUniversidad de Playa Ancha, Chile.

claudia.carrasco@upla.cl, boris.valdenegro@upla.cl, maria.maldonado@upla.cl

^bFundación MiColab, Chile.

ximena.veas@micolab.org

RESUMEN

La carrera docente se ha configurado mediante diversas reformas educativas de organismos internacionales. Estas incidieron en Latinoamérica en la promoción del desarrollo profesional docente desde la lógica del mérito individual, y en Chile en un modelo de rendición de cuentas promovidas por políticas sociales neoliberales. En este escenario, el objetivo de investigación fue describir cómo se configuran las trayectorias profesionales de 15 profesoras/es chilenos, en el contexto sociopolítico de la carrera docente actual. La metodología fue cualitativa con aproximación biográfica, mediante entrevistas individuales-narrativas. El diseño, un estudio de casos constituidos por 5 profesores/as, conformando 3 grupos de calificación de la carrera docente (Inicial, Intermedio, Avanzado). Entre las principales conclusiones destaca una narrativa de la motivación vocacional al ingresar a estudiar pedagogía, el miedo al desgaste profesional, el abandono de la carrera docente y el cuestionamiento a la estandarización del trabajo docente, al potenciar una lógica de tecnificación del quehacer pedagógico.

Palabras clave: condiciones de empleo docente, competencia docente, evaluación docente, política educativa.

ABSTRACT

Teaching career has been configured through various educational reforms by international organizations. These influenced in Latin America in the promotion of professional teacher development from the logic of individual merit, and in Chile in a model of accountability promoted by neoliberal social policies. In this scenario, the research objective was to describe how the professional trajectories of 15 Chilean teachers are configured, in the sociopolitical context of the current teaching career. The methodology was qualitative with a biographical approach, through individual-narrative interviews. The design, a case study made up of 5 teachers, forming 3 qualifying groups for the teaching career (Initial, Intermediate, Advanced). Among the main conclusions, a narrative of the vocational motivation stands out when entering to study pedagogy, the fear of professional burnout, the abandonment of the teaching career and the questioning of the standardization of teaching work, by promoting a logic of technification of the pedagogical task.

Key words: teacher employment conditions, teacher competence, teacher evaluation, educational policy.

¹ Este artículo contó con el financiamiento y apoyo de los proyectos: (i) Fondecyt Iniciación N° 11190339, (ii) Fondecyt Regular N° 1240886, (iii) Proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041, (iv) FONDO_SCL_01_2023.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, las diferentes reformas educativas impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han puesto en el centro al profesorado. Estas han impactado en su desarrollo profesional a través de la instalación de carreras docentes que buscan su profesionalización por medio de sistemas de incentivo y promoción (Murillo, 2005; OCDE, 2017; UNESCO, 2015). En América Latina, la tendencia ha sido promover el mérito individual, lo que si bien ha mejorado el salario del profesorado, ha traído consigo un sistema de incentivos y castigos que ha debilitado el saber pedagógico, exacerbando los dominios didácticos y metodológicos. Estos modelos globales han impactado tanto en la formación inicial como continua (Cuevas, 2021; Cordero y Pedroza, 2021; Cano y Ordoñez, 2021).

A partir de lo anterior, las políticas supranacionales han ido dejando supeditada la noción de calidad educativa a los resultados obtenidos por el profesorado en pruebas estandarizadas (Escribano, 2018). Estas políticas muchas veces no consiguen establecer sistemas de evaluación formativa con un verdadero sentido profesional, que interpele a avanzar desde el entrenamiento hacia el desarrollo permanente (Ávalos, 2011; Libia y otros, 2010). En Chile, este escenario de transformaciones viene instalándose de la mano de diferentes políticas de privatización, desregulación de la carrera docente y rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*), como parte de un conjunto de iniciativas amparadas bajo políticas sociales neoliberales (Verger y Normand, 2015). Así, el sistema educativo chileno ha sido reportado en la literatura nacional e internacional como el enfoque Nueva Gestión Pública (*New Public Management - NGP*) más antiguo del mundo (Verger y otros, 2016).

Este contexto sociopolítico introduce algunas preguntas sobre el aprendizaje y desarrollo profesional docente, principalmente ¿cómo son las trayectorias de desarrollo profesional docente en un escenario de altas presiones? Así, el presente estudio buscó describir las trayectorias de 15 profesoras y profesores chilenos que se ubican en diferentes fases de su trayectoria profesional.

2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ACCOUNTABILITY EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA

El enfoque de *high stakes accountability*, en su estado más puro o absoluto individualiza al responsable de los resultados educativos, exigiendo para ello sistemas centralizados de evaluación del desempeño del profesorado y de los líderes escolares (Falabella y De la Vega, 2016; Parcerisa y Verger, 2016). La literatura internacional ha mostrado cómo estas políticas impactan en las trayectorias del profesorado a través de la restricción del aprendizaje profesional, concluyendo que, incluso, pueden desembocar en el abandono de la profesión. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente corre el riesgo de ser definido como un constante proceso de control externo del ejercicio profesional, con escasa consideración de los aspectos personales, laborales, emocionales y sociales que se atraviesan a lo largo del recorrido profesional (Adams, 2017; Glazer, 2018; Ryan y otros, 2017).

En este contexto, la actual carrera docente chilena, impulsada a través de la Ley N° 20.903 del año 2016, corre el riesgo de reducir el desarrollo profesional a resultados medibles y cuantificables por políticas estandarizadas y de *accountability* (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Ruffinelli, 2016; Cavieres y Apple, 2016). Esta carrera docente ha diseñado un itinerario de tramos para el profesorado a través de lo que ha sido denominado como “encasillamiento docente”, ponderando en menor medida la antigüedad de la trayectoria, y en mayor medida, los resultados obtenidos en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Los tramos de desarrollo son: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II, además de un tramo provisorio denominado “Acceso”. En cada tramo existe un aumento salarial. Por su parte, la evaluación docente se basa en los dominios, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), a través de cuatro instrumentos: portafolio, autoevaluación, entrevista de un evaluador par e informe de referencia de terceros. Esto implica, entre otras cosas, la filmación de una clase y la rendición de una prueba de conocimientos. Luego de cada evaluación, el profesorado queda asignado a un nivel de desempeño, y de ello dependerá el encasillamiento en la carrera docente. Los niveles de desempeño son: destacado, competente, básico e insatisfactorio. La evaluación es obligatoria, y el profesorado evaluado como básico o insatisfactorio dos veces seguidas, deberá abandonar la profesión.

Con ello, las diferentes etapas del recorrido profesional podrían quedar definidas tan solo como un momento específico de la carrera docente, perdiendo la oportunidad de analizar la complejidad de los procesos de aprendizaje continuo que atraviesa el profesorado a lo largo de sus trayectorias (Marcelo y Vaillant, 2017; Vezub, 2013). El sistema de evaluación de desempeño de la carrera docente chilena promueve una mirada individualista y de competitividad del desarrollo profesional, orientada bajo principios de privatización, e impactando en el padecimiento de la profesión docente, al diluir el sentido de la labor pedagógica (Ramírez-Casas del Valle y otros, 2022). Este escenario de evaluación exige al profesorado establecer una ruta crítica, puesto que la antigüedad en el servicio profesional docente ya no justifica su permanencia en el sistema educativo (O’Doherty y Harford, 2018).

3. TRAYECTORIAS DOCENTES Y SISTEMAS DE *HIGH STAKES ACCOUNTABILITY*

El modelo de desarrollo profesional de cinco fases elaborado por Huberman (1990), ha sido el más utilizado por la literatura especializada sobre el tema. Este ha sido referenciado por diferentes especialistas contemporáneos para analizar las trayectorias de profesoras y profesores (Bakieva y otros, 2019; Gonzalez y otros, 2017; Imbernon y Canto, 2013; Sánchez-Olavarría, 2020). Este modelo describe una estrecha relación entre la experiencia y los aprendizajes profesionales a través de las siguientes fases: inicio de la carrera, estabilización, diversificación/cuestionamiento, serenidad/conservadurismo y preparación para la jubilación. Sánchez-Olavarría y Huchim, (2015) reorganizan estas fases en tres estadios globales: inicial, intermedio y avanzado. En el estadio inicial habría un período de transición entre la formación inicial y continua que se encuentra cargada de desafíos, incertidumbres y descubrimientos. El estadio intermedio ocurriría cuando el profesorado se estabiliza y avanza hacia el crecimiento, la madurez, la experimentación y la diversificación de su práctica. Finalmente, en el estadio avanzado habría un desprendimiento progresivo de la actividad profesional.

Sin embargo, este modelo no debe ser entendido como un recorrido lineal y universal. No sólo el tiempo determina la fase de desarrollo de un docente, sino la trayectoria que, de forma autónoma y profesional, elige el profesorado entre las diferentes alternativas que se le van presentando en su carrera (Vanegas y Fuentealba, 2019). Las diferentes fases no deben ser leídas como estancos en los cuales categorizar la carrera docente. La alta precarización y descualificación del trabajo docente en los contextos de políticas neoliberales ha ido dificultando la estabilidad y continuidad de su trabajo, por lo que entre el 40% y 50% del profesorado en el mundo suele abandonar la carrera en los primeros cinco años de ejercicio profesional, sobre todo, en países de menor desarrollo (Clarke, 2018; Díaz, 2021; O'Doherty y Harford, 2018). En este sentido, la trayectoria de aprendizaje que proponen las políticas de *accountability* es paradójica, toda vez que conviven las altas exigencias hacia la profesión docente, con la elevada escasez de profesores en el mundo (Clarke, 2018).

Por lo anterior, y a partir de un análisis crítico de las fases del modelo de desarrollo profesional docente propuesto por Huberman (1990), se puede concluir que, si bien el tiempo es un factor relevante para comprender las trayectorias docentes, no es suficiente. Las trayectorias del profesorado suponen la participación de estos en diferentes escenarios y contextos, tanto locales, como globales (Vanegas y Fuentealba, 2019). Estos escenarios se encuentran atravesados por múltiples eventualidades que deben ser sorteadas a lo largo del ejercicio profesional, para lo cual, el profesorado se vale tanto de su propia experiencia, como de la formación que recibe (Sánchez-Olavarría y Huchim, 2015).

En este contexto, son múltiples los factores que impactan en el desarrollo profesional y en los aprendizajes continuos, determinando de este modo las trayectorias docentes. Es así como, si bien las trayectorias son afectadas por las políticas y planes estratégicos, también son impactadas por las experiencias de colaboración entre el profesorado, (Ávalos, 2007), los espacios de aprendizaje informal (González-Sanmamed y otros, 2019; Gairín y otros, 2020), el entorno y las redes personales de aprendizaje (Gutiérrez y Becerra, 2014), las oportunidades de reflexión sobre su propia práctica (Muñoz y Garay, 2015; Mendoza y Roux, 2016; González-Weily otros, 2014), entre otros aspectos de tipo cognitivos, afectivos y sociales (Nieva y Martínez, 2016; Castro y otros, 2012; Vaillant, 2016; Zambrano, 2005).

Asimismo, las trayectorias también son impactadas por algunos efectos sociológicos de las políticas educativas. Tanto el estatus como el reconocimiento docente han sido reportados en la literatura como factores decisivos para la profesión docente, y, por lo tanto, para su desarrollo profesional (Clarke, 2018). Un estudio realizado en Chile mostró que tanto el profesorado como las familias consideran que el contexto nacional de *accountability* ha impactado en la pérdida de respeto y reconocimiento social del rol docente, tecnicizando su trabajo (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019). Al analizar el estatus en la profesión docente, Clarke (2018) concluye que los recorridos docentes producen subjetividades, identidades y prácticas específicas, que tensionan la verdadera profesionalización del profesorado, impactando en las decisiones y quehacer actual y futuro.

4. METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación cualitativa con una aproximación biográfica que buscó recoger elementos de tipo personales, emocionales y experiencias subjetivas, a la vez que buscó reconocer las estructuras sociales en que estos se dan (Bien y Selland, 2018). Para

ello, se realizaron entrevistas individuales narrativas (Salgado, 2007), en las cuales se produjo información sobre las experiencias académicas y profesionales, desde el ingreso a la universidad hasta el momento actual. Se abordaron las apreciaciones sobre la política de carrera docente, su trabajo en la actualidad y las expectativas de futuro.

La selección y organización del profesorado entrevistado siguió un diseño de estudio de casos. Cada caso estuvo constituido por un grupo de cinco profesores y profesoras, conformando un total de tres grupos según la clasificación de carrera docente propuesta por Sánchez-Olavarría y Huchim (2015): (i) Caso 1. Inicial: cinco profesores que llevaban seis o menos años trabajando en el sistema educativo, (ii) Caso 2. Intermedio: cinco profesores que llevaban entre siete y 19 años, y (iii) Caso 3. Avanzado: cinco profesores que llevaban 20 años o más. La organización del diseño a través de estos tres casos permitió valorar en el análisis el peso de la antigüedad en las trayectorias.

Las características específicas del profesorado que participó del estudio se resumen en la Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3. Para seleccionar al profesorado, se inició el procedimiento con un muestreo por voluntarios contactando a diferentes centros públicos educativos de primaria y secundaria, para avanzar hacia un muestreo en cadena o bola de nieve, finalizando una vez que se dispuso de los elementos necesarios para construir una teoría comprensiva y convincente sobre el tema investigado (Martínez-Salgado, 2012). De este modo, si bien se realizó un total de 32 entrevistas, por medio de un muestreo teórico se seleccionaron solo 15 para este análisis. Se eligieron las entrevistas de docentes que hubieran estudiado el pregrado en la universidad, que los años de antigüedad laboral fueran ininterrumpidos, que se hubiesen evaluado al menos una vez y que trabajaran actualmente en colegios públicos de la zona central de Chile.

El análisis se realizó al interior de cada caso, considerando las trayectorias como un solo discurso colectivo que se erige en torno a nudos interpretativos de sentido sustentados en un relato polifónico (Cortán, 2013). Los resultados se presentan a través de un análisis intra-caso acompañado de solo algunas citas textuales que aporten evidencias, ya que la extensión del artículo no permite mostrar todas las citas que ayudaron a saturar los análisis. Estos se han organizado a través de tres momentos en cada trayectoria polifónica: inicios de la carrera, el momento actual y proyecciones futuras. El contraste y teorización del análisis inter-caso se presenta en el apartado de discusiones y conclusiones del estudio.

Finalmente, los resguardos éticos se relacionaron con la firma de consentimientos informados en los que se aseguró al profesorado la voluntariedad de participación, así como la confidencialidad de la información. Los procedimientos éticos de este estudio han sido resguardados y monitoreados por el comité de ética académico de la Universidad de Playa Ancha en Chile.

Tabla 1. Características Caso 1. Estadio Inicial 1 a 6 años

<i>Formación inicial</i>	<i>Sexo</i>	<i>Años docencia</i>	<i>Nivel</i>	<i>Encasillamiento</i>	<i>Ev. Docente</i>
Profesor Ed. Básica Mención Matemática	Masculino	3	Primaria	Inicial	Competente
Profesor Ed. Física	Masculino	6	Primaria	Acceso	Básico
Profesora Ed. Básica Mención Matemática	Femenino	4	Primaria	Inicial	Competente
Profesora de Lenguaje	Femenino	3	Primaria y Secundaria	Acceso	Básico
Profesor de Historia y Geografía	Masculino	5	Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)	Inicial	Competente

Tabla 2. Características Caso 2. Estadio Intermedio 7 a 19 años

<i>Formación inicial</i>	<i>Sexo</i>	<i>Años docencia</i>	<i>Nivel</i>	<i>Encasillamiento</i>	<i>Ev Docente</i>
Profesora de Tecnología	Femenino	11	Secundaria	Temprano	Básica
Profesor de Lenguaje	Masculino	12	Secundaria	Avanzado	Competente
Profesor de Ed. Física	Masculino	10	Primaria	Temprano	Destacado
Profesora de Inglés	Femenino	11	Primaria y Secundaria	Temprano	Básica
Profesor de Matemática	Masculino	12	Secundaria	Experto 1	Destacado

Tabla 3. Características Caso 3. Estadio Avanzado 20 años o más

<i>Formación inicial</i>	<i>Sexo</i>	<i>Años docencia</i>	<i>Nivel</i>	<i>Encasillamiento</i>	<i>Ev Docente</i>
Profesora de Lenguaje	Femenino	20	Secundaria	Temprano	Competente
Profesora de Francés y Lenguaje	Femenino	36	Secundaria	Avanzado	Competente
Profesora Ed. Básica Mención Matemática	Femenino	23	Primaria	Avanzado	Competente
Profesora Ed. Básica Mención Historia y Ciencias Sociales	Femenino	20	Primaria	Avanzado	Destacada
Profesora de Biología	Femenino	36	Secundaria	Avanzado	Competente

5. RESULTADOS

5.1. CASO 1. TRAYECTORIAS DEL PROFESORADO EN ESTADIO INICIAL

Dentro de las motivaciones para estudiar pedagogía destaca la presencia de algún docente en la etapa escolar reconocido como modelo, así como diferentes experiencias escolares y el amor por los conocimientos. A esto, se suman motivaciones altruistas que buscan impactar a través de la educación, en un proyecto social de equidad y justicia social. Estas motivaciones vienen de reflexiones, experiencias de vida, expectativas futuras sobre su rol en la sociedad, entre otras.

Tuve buenos referentes. Por ejemplo, en el colegio. Como mi profe de Lenguaje, por ejemplo, que fue mi profe jefe; y los dos profes de Matemáticas que tuve, que en verdad eran muy, muy buenos (...) Yo dije, “no, tengo que estudiar pedagogía”. Y eso fue el día de mi Licenciatura de cuarto medio (Profesor Educación Básica Mención Matemática, estadio Inicial).

¿Cómo podría yo contribuir también a la sociedad, con algo que pudiese ser yo? Entonces, el tema de Educación Física, como profesor, como formador, desde mi experiencia, me llevó a tomar la decisión (Profesor Educación Física, estadio Inicial).

Posteriormente, en los estudios universitarios, uno de los aspectos que más destaca en las experiencias de este grupo de docentes, son los aprendizajes de las diferentes prácticas curriculares. El profesorado contrasta la formación teórica recibida con las experiencias prácticas, destacando el peso que el tutor profesional tuvo en sus procesos de aprendizaje profesional y vocacional, es decir, el docente que recibe al estudiante universitario en los colegios de práctica. Esta figura aparece como un formador que impacta en el inicio de la construcción de la identidad docente.

Las primeras asignaturas que tuve de pedagogía las encontraba sumamente tediosas, “oh, qué aburrido”, me daba mucha lata las lecturas. No me gustaba mucho, porque había que analizar el currículum, todo ese tipo de cosas (...) Pero me tocó la primera práctica en un colegio con un séptimo básico. Y me acuerdo que, primero yo llegué y como que no estaba muy contenta, estaba, así como “ya, es para salir del cacho ahí”. Pero la cosa es que me tocó un muy buen profe y ahí, conversando hartito con él, me empezó a llamar la atención. Él hablaba con mucho amor de su carrera y fue como “ya, voy a intentarlo”, para no ser tan amargada (Profesora de Lenguaje, estadio Inicial).

Una vez iniciado el recorrido laboral, el profesorado reconoce el valor e impacto de sus compañeras y compañeros de trabajo, lo que denominan como “ambiente laboral”. Así también, hacen referencia a las fases iniciales de formación de familia y el necesario apoyo de estas. En estas primeras experiencias, hay relatos de acogida por parte de colegas en estadios más avanzados.

Cuando llegué recién, ya de partida como que los profes igual son súper, o por lo menos, en el colegio, fueron súper acogedores en el sentido de “oh, un profe recién

salido”, que se yo (...) Fue muy, y en ese año pasaron muchas cosas también, en verdad. Como que conocí a mi pareja, entonces, fue, de hecho, en el momento en que nos conocimos, fue un apoyo súper fuerte (Profesor Educación Básica Mención Matemática, estadio Inicial).

Respecto de la política de carrera docente, algunos debieron esperar algunos años para poder evaluarse. Destaca al respecto el relato de un docente que señala que apenas pudo evaluarse lo hizo, aunque con poca claridad de lo que significaba. Señala que lo hizo porque, al estar recién iniciando la carrera, el riesgo que debería enfrentar en relación con los resultados de esta evaluación, era bajo.

A mí me llamaron para que supiera las horas de la profesora de Historia. Y, después, me dieron las horas para trabajar el año siguiente. Y ese fue mi primer año como trabajando a contrato, a contrata más que nada [refiriéndose a un contrato de plazo fijo]. Y, también, el primer año que me evalué (...) Al final, sentí que era un compromiso nomás; hacerlo porque tenía que hacerlo no más. Ya me había, ya me había, como literalmente, como metido en el cacho, ya me había inscrito, entonces no podía desinscribirme a esa altura. Y, también, lo sentí como “bueno, si es primer año, lo más malo que puede ser que salga Insuficiente”. Y me da como, la más vergüenza que tenía, que sentía, que saliera Insuficiente (Profesor de Historia y Geografía, estadio Inicial).

En el momento actual, el profesorado es crítico de la formación inicial recibida en la universidad, así como de las herramientas con las que cuentan para el ejercicio profesional. En este contexto, señalan que muchos de los aprendizajes profesionales los han adquirido en la experiencia de trabajar en colegios. Respecto de la carrera docente, el profesorado ha desarrollado relatos críticos del proceso de evaluación, del instrumento con el que se evalúa, de la estandarización de la política pública, y del encasillamiento al que lleva la carrera docente.

A nosotros nos enseñan todo lo teórico, ni siquiera sabía cómo rellenar el libro (...). Al trato con los apoderados, o incluso el rol mío como profesora jefa, yo no tenía idea. Eso no te lo enseñan en la universidad, y en los colegios tampoco lo enseñan tanto, al menos en los dos colegios que he estado. Es como que uno lo va aprendiendo en el camino (...). Sufrí mucho con la evaluación. Pero es como demasiado estándar, eso es lo que me percibí: no se acomoda a realidades más complejas (Profesora de Lenguaje, estadio inicial).

Si en el trabajo que hago, ayudo a alguien, como que me siento, como más que nada, satisfecho. Más allá que sea Competente, Insatisfactorio, o como sea. En realidad, son, literalmente, son estereotipos, calificaciones que hacen, o sea, encasillamientos que van haciendo (Profesor de Historia y Geografía, estadio Inicial).

Finalmente, las proyecciones futuras del profesorado son bastante diversas. Aparecen elementos vinculados con carreras docentes verticales a través de la expectativa de ocupar cargos de gestión; mientras que, en otros casos, presentan aspiraciones a continuar dando

clases en el aula, e incluso, en la misma escuela en la que trabajan actualmente. Estas proyecciones conviven con relatos en los que se evidencia que la política de carrera docente implicaría un desgaste de la profesión, por lo que algunos han dudado si es posible mantenerse en el sistema por más de 15 años.

De hecho, ya estoy buscando nuevos rumbos y horizontes, porque es sumamente desgastante estar en una escuela así. (...) Pero, así como en concreto, así ¿cómo te ves aquí a 10 años? como criando vacas, ovejitas [ríe]. No, mentira, UTP [Jefe de Unidad Técnico Pedagógica] (Profesora Educación Básica Mención Matemática, estadio Inicial).

Y, como proyección laboral, mira en el tema del colegio, a mí me gusta el colegio rural y yo creo que no me gustaría salir de allá (Profesor Educación Física, estadio Inicial).

Pese a existir una amplia diversidad de expectativas laborales futuras, lo que comparte este grupo de docentes es la necesidad de continuar formándose en espacios de educación formal, valorando el peso de estos en el desarrollo profesional. Muchos de ellos proyectan sus futuros laborales en concordancia con continuidad de estudios, articulados con el quehacer docente.

Me gusta mucho la literatura chilena, quiero seguir aprendiendo de eso, pero para poder seguir en el área más pedagógica y poder ayudar a todos estos chiquillos, siento que debería seguir por el área de la educación, ya sea desde alguna didáctica o el área diferencial (Profesora de Lenguaje, estadio Inicial).

5.2. CASO 2. TRAYECTORIAS DEL PROFESORADO EN ESTADIO INTERMEDIO

Dentro de las motivaciones para estudiar la carrera universitaria, se señala el gusto por la pedagogía y algún área disciplinaria específica, la función social del docente, así como aspiraciones instaladas tempranamente en los diferentes contextos familiares.

De niña yo creo que me gustó la función que cumplió un profesor. La encontré muy linda, el fin que tiene el profesor, de educar (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

Por medio de la Matemática yo también le podía enseñar otros conceptos, otros valores a los jóvenes, a los estudiantes (Profesor de Matemáticas, estadio Intermedio).

Respecto de la formación inicial, uno de los aspectos más destacados por el profesorado son las experiencias prácticas. Algunos destacan que tuvieron profesores universitarios conectados con un modelo de teoría sobre la práctica, o que eran ejemplos a seguir porque tenían experiencia profesional. Otros, valoran los programas de estudio de sus universidades, centradas en un trabajo de prácticas tempranas.

Yo tuve la buena experiencia que tuve buenos mentores, profesores que siempre ellos decían que, no por ser profesores de la universidad, se tenían que olvidar de hacer clases en los colegios (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

Fue genial, porque la [nombra la universidad en que estudió], como tiene el proceso de hacer las ayudantías tempranas, los acercamientos tempranos. Entonces, francamente, estaba decepcionada de mi carrera en sí, de lo que es Tecnología, pero el hacer las prácticas tempranas, me enamoraba y después me fui enamorando de todo lo que me enseñaban, en realidad (Profesora de Tecnología, estadio Intermedio).

Ya una vez trabajando en el sistema educativo, este profesorado señala que sus primeras necesidades de aprendizaje tuvieron que ver con la inclusión educativa y atención a la diversidad. En este sentido, el profesorado indica que tuvo que prepararse para una enseñanza dirigida a promover aprendizajes en todo el estudiantado, aprendiendo a planificar la docencia en contextos educativamente diversos y desafiantes.

Uno hace las clases y trata de abarcar a la mayor cantidad posible de estudiantes, que entiendan. Pero también hay estudiantes que les cuesta un poco más, entonces tuve que prepararme en eso, prepararme (Profesor de Matemáticas, estadio Intermedio).

Por otro lado, uno de los aspectos más relevantes para este grupo de docentes es el aprendizaje continuo. Para este profesorado, la educación va sufriendo aceleradas modificaciones en el tiempo, lo que los obliga a actualizarse, estudiar y mantenerse informados sobre diferentes aspectos que pueden ayudarles con su práctica educativa. Al respecto, en el momento actual existe una alta valoración de instancias de aprendizaje y desarrollo profesional de tipo formal, pero que se conectan con las necesidades de formación a las que los interpela la realidad escolar en la cual trabajan.

La pedagogía, en los once años que yo he estado, desde que entré a lo que estoy ahora, ha tenido una metamorfosis año a año. Se ha cambiado, se ha reestructurado, las clases han cambiado, entonces la información es mucha en la educación y todos los años va sumando. Por ende, lo más lógico es que, si yo estudio, lo debo practicar, lo debo trabajar (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

En concordancia con lo anterior, también existe una alta valoración de los aprendizajes desarrollados a partir de la propia experiencia. Para este profesorado, es la práctica educativa permanente y el ejercicio del rol docente lo que determina los aprendizajes profesionales más relevantes. En este sentido, se destaca el tiempo como un elemento formador, señalando que los primeros años de trabajo son claves. Sin embargo, no se trata solo de un aprendizaje experiencial. Este grupo de docentes destaca la necesidad de tener espacios de reflexión sobre la propia práctica, y reconocen el valor que estos espacios tienen para el desarrollo profesional. Por eso, son críticos cuando estos espacios son escasos en los colegios.

Por más que yo leyera y reconociera ciertas cosas el comprender, el comprender, me lo dio más la práctica que el estudio (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

Fuimos diez profesores observados, y fui yo una. Y en esa observación, se hace como un análisis de las fortalezas, debilidades, como un análisis FODA de tu ejercicio docente. Y, personalmente, fue bastante como decisivo en el tema de que ya estaba, no

sé si perdí el interés, pero como que estaba haciendo las cosas de rutina y no estaba haciendo cosas como más diversas, para llamar la atención de mis alumnos. Entonces, eso fue como que me impulsó a tomar talleres de Scratch, a buscar más educación (Profesora de Tecnología, estadio Intermedio).

Junto con la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, destaca la valoración por el trabajo colectivo y colaborativo. El aprendizaje de las experiencias de los colegas en las escuelas se reconoce como espacio de desarrollo profesional, destacando en ello, la necesidad de promover y mantener el diálogo, el encuentro y la cohesión. Además, la relación con el estudiantado también es identificada como una fuente de aprendizaje continuo.

Cuando encuentras un equipo, en el cual yo estoy ahora, te encuentras con un equipo cohesionado, un equipo capaz y además también que tienen una voluntad de enseñanza que supera la enseñanza normal hacia los niños, sino que también hacia los propios colegas, yo creo que ese ha sido el mayor facilitador que he tenido (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

Yo diría que llevo diez años ejerciendo y aún sigo aprendiendo cada día de mis alumnos (Profesora de Tecnología, estadio Intermedio).

En contraposición al anhelo y trabajo para un aprendizaje basado en la práctica y desde la colaboración, el profesorado identifica a la política pública como un obstaculizador en el desarrollo profesional docente. La crítica se dirige específicamente hacia la política de carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño. El procedimiento de evaluación se encontraría deslegitimado en los relatos del profesorado, quienes consideran que no da cuenta de la calidad de la docencia, debido a que evaluaría más bien la capacidad de rendir cuentas más que del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, cuestionan que se realice en un solo momento del año, acusando una baja contextualización.

Al final, uno se prepara para la evaluación docente, no para el trabajo, no para ser mejor en el trabajo, a eso quiero llegar. Creo que, si hacemos un poco, aquí hacemos la división que la evaluación docente, la carrera docente, todo lo que expresa eso a nivel cuantitativo, que no habla de la calidad de un profesor, sino que te habla de la calidad de un documento (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

Yo creo que no mide lo que es una clase, lo que es un... La trayectoria docente. No me gusta mucho la evaluación a mí. La encuentro, como que es, no sé cómo decir, como una mentira (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

Respecto de las expectativas de futuro, este profesorado construye relatos en torno a una carrera docente vertical; a través de cargos de apoyo técnico y directivo. Esta proyección tiene que ver fundamentalmente con participar del proceso educativo desde lugares de toma de decisiones política y técnicamente relevantes. De todos modos, aparecen relatos de decepción del sistema educativo, que introducen dudas respecto de la posibilidad de mantenerse en el ejercicio profesional.

Quiero lograr más cosas. Por ejemplo, estar en lugares más, donde poder tomar mejores decisiones, decisiones para la educación, para el bien de la comunidad. (...) Hacer el curso de director, de ahí postular a ser director (Profesor de Matemáticas, estadio Intermedio).

Yo cada día veo a más personas que están dejando las carreras de pedagogía, ya no quieren ser profesores por el mismo tema, por la decepción (...) yo he visto colegas que ya llevan muchos años y están cansados, ¿cómo van a cumplir en realidad? (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

5.3. CASO 3. TRAYECTORIAS DEL PROFESORADO EN ESTADIO AVANZADO

En este grupo, todas las profesoras son mujeres. Dentro de las motivaciones para estudiar la carrera universitaria, destaca un interés temprano inspirado, en algunos casos, por alguna historia o modelo familiar. A pesar de esto, algunas profesoras debieron luchar contra las expectativas familiares respecto de su futuro profesional, ya que sus familias no estaban de acuerdo con esta elección.

Decidí estudiar pedagogía porque mi abuela era profesora rural y siempre me llamó la atención. Aunque mi papá, por él, hubiese estudiado veterinaria. Y cuando supo que yo postulé y quedé en la carrera de pedagogía, mi papá no me habló durante un año (Profesora de Lenguaje, estadio Avanzado).

En el comienzo laboral aparecen sentimientos de miedo e inseguridad, pero también, otros de tranquilidad; lo que tiene que ver con la sensación de estar o no preparadas para este trabajo. En todos los casos, se aprecia una alta inestabilidad laboral, a través del trabajo simultáneo en diferentes colegios.

Sí, el primer día, porque típico uno va a una entrevista y te dicen “ya, quedó usted, el lunes empieza a trabajar”. Ese domingo yo me sentía como si fuera primera vez al colegio, pero como chica, como si tuviera 10 años otra vez. Y yo pensaba, “y de qué le voy hablar a los niños, y se irán a portar bien, y ¿me irán a escuchar?”. Tenía mucho, mucho, mucho miedo, mucho estrés, casi no pude dormir (Profesora Educación Básica Mención Matemáticas, estadio Avanzado).

Trabajando en cinco colegios distintos: el día lunes iba a un lugar, el martes a otro. Así que tenía que, tuve, he tenido mucha paciencia (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

En este inicio laboral, lo que más destaca en los relatos es el aprendizaje desde la experiencia, y el que obtuvieron a partir de la interacción con sus compañeros de trabajo. Los aprendizajes profesionales desarrollados en los primeros años se reconocen como determinantes en el desarrollo profesional y desempeño posterior. La experiencia laboral de los primeros años es identificada como una experiencia formadora profesionalmente, lo que lleva a que este profesorado critique algunos aspectos de su formación inicial universitaria. Entre ellos, lo que más cuestionan es la escasa información que dicen haber

recibido sobre los procedimientos administrativos; aunque valoran la formación sobre evaluación y planificación curricular.

En el [nombra un colegio] la jefa UTP me enseñó mucho, mucho de lo que sé yo, hoy día. Y yo creo que esa es la base de todo lo que yo trabajo hoy en día, esa escuela (...) Fueron aciertos en la universidad como elaborar una evaluación, una prueba, cómo evaluarla, cómo ponerle nota, cómo planificar los contenidos, cómo trabajarlos, cómo pararse frente a los alumnos (...) Pero cuando uno llega al mundo laboral, te piden otras cosas. Nadie te enseña a hacer una reunión de apoderados, o nadie te dice que el libro de clases tú tienes que llenarlo con tales datos, la asistencia se pasa de esta forma, la subvención (...) Ese tipo de cosas, como todo lo administrativo de un establecimiento, no te lo enseña nadie (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Respecto de la política de carrera docente, las profesoras señalan que en un primer momento accedieron a la evaluación de desempeño por diferentes motivaciones. Algunas, por obligación y sin comprender de qué se trataba, mientras que otras, incluso rindieron evaluaciones complementarias para acceder a un mayor beneficio económico.

Las tres veces he salido Competente, di la prueba AVDI, que es una prueba de conocimientos de especialidad que tuve. Me fue muy bien y me pagaban un dinero, una especie de bono (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

Yo, cuando entré a la Corporación [administración pública], el primer año me tuve que evaluar. Fue así como de “ah, no tenía idea ni lo que era” (...). Y entré y tuve que “ah, ya”. Y para mí era como hacer un trabajo de la Universidad (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Respecto del momento actual, las profesoras expresan una alta motivación por las tareas de docencia, aunque manifiestan estar cansadas. Lo que más les cansa es el trabajo burocrático vinculado con la organización de evidencias y registros sin que tengan claridad respecto de los fines de los mismos.

Yo creo que, así, yo me siento a gusto en el lugar donde estoy trabajando. Hay cosas que me molestan, como la burocracia, pero la tenemos que hacer igual (...) Porque te piden para ayer documentación, papeles, registros y miles de cosas que hay que registrar, registrar, registrar. Y después, no ve un resultado de eso. Te piden papel, te piden papel, y tú no sabes para qué, porque al final tú no sabes para qué te pidieron ese trámite, ese registro. Eso, yo creo, que es un obstaculizador inmenso (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Otra fuente de cansancio y malestar es la política de carrera docente, y específicamente, la evaluación del desempeño. Esta es descrita como un procedimiento estresante, y cuestionan su periodicidad. El hecho de evaluarse obligatoriamente de forma continua es significado como una política de presiones con consecuencias punitivas. En general, no consideran que haya un impacto positivo en el desarrollo profesional docente; aunque

reconocen que el sistema de encasillamiento ha implicado un aumento salarial. De este modo, la política de carrera docente es signficada como un sistema de rendición de cuentas con escaso impacto en la calidad educativa, competitivo e individualista, a lo que se suma una sensación de devaluación y escaso reconocimiento social de su trabajo.

Si hay una cantidad de evaluaciones que ha hecho un profesional de la educación, en donde ha obtenido resultado de Competente a Destacado, ¿que no lo sigan evaluando! ¿Para qué? ¿Cuál es el afán? (...) Fíjate cómo sería el nivel de estrés, que en uno de los portafolios que hice, que había que imprimir en ese tiempo y se me echó la impresora. No dormí en toda la noche, fui a entregar mi portafolio en pijama (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

El impacto que tuvo fue económico, mi sueldo en el encasillamiento en que quedé (...) Yo creo que la carrera docente, más que nada, hace que, como que seas más individualista. Yo siento que lo que nos falta es, y no de parte del profe, sino que, de parte de la comunidad, de nuestros sostenedores y de la sociedad en sí, es un compromiso con la educación. Yo creo que valorar la educación y lo que hacemos nosotros como profes, porque nos ven como cualquier cosa (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Si la evaluación docente es un instrumento que se justificó como proyecto para mejorar la calidad en la educación, hace harto tiempo ya, yo digo ¿no hay gente que monitoree si efectivamente eso se está dando? (...) Esa visión de la educación, como de algo de competencia, o no de algo colaborativo, es lo que dificulta más que favorece al avance de lo que es educación (Profesora de Biología, estadio Avanzado).

Respecto de cómo proyectan el futuro, las profesoras de este grupo tienen aspiraciones vinculadas a formarse en los nuevos desafíos que les ha presentado la época actual, pero también, con un deseo de generar mayores oportunidades con sus estudiantes, en términos de mayor equidad socioeducativa.

Quiero proponerme hacer clases por Classmrom, por Facebook en vivo. Cosas así, porque también hay que innovar. Eso yo no lo domino y hay que hacerlo (Profesora Educación Básica Mención Matemáticas, estadio Avanzado).

Me gustaría, por ejemplo, tal vez Comunicación Efectiva. Tal vez un poco más de estrategia, ahora que a todos nos ha tocado el tema de la tecnología (Profesora de Lenguaje, estadio Avanzado).

Quiero estudiar Psicopedagogía. Por una cuestión de que, en la escuela, nosotros igual tenemos bastantes niños PIE [Programa de Integración Escolar] (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Por su parte, existe diversidad de intereses y proyecciones que van desde el abandono de la profesión docente en el aula escolar, hasta aspiraciones de movilidad vertical. En general, aparece un relato que muestra que, al acercarse al final de la trayectoria, se generan

ciertas tensiones e inquietudes en la proyección que no se encuentran del todo resueltas: trabajar hasta jubilarse v/s retirarse antes; ascender a cargos de gestión v/s continuar en el aula; enfrentar una próxima evaluación como forma de movilidad en la carrera docente v/s no volver a evaluarse. Esta última tensión pareciera resolverse a favor de la idea de no continuar transitando en los tramos que ofrece la política de carrera docente, por lo que esta se encontraría lejos de constituir una motivación de desarrollo profesional.

Yo no quería estar de profesora de aula hasta jubilada, decía. Porque he visto colegas que, con los años, una se va colocando más mañosa, o tolera menos, o se enferma. Y yo decía “no quiero estar en aula hasta jubilada”. Pero, por eso, estudié Currículum y Evaluación (...) para ser jefa de UTP (...) (Profesora Educación Básica Mención Matemáticas, estadio Avanzado).

Yo creo, que ya estoy *ad portas* de irme. Y me toca este año, de nuevo, hacer evaluación docente. Y, la verdad, es que no sé si quiera hacerlo, porque, finalmente, ese aspecto de mi vida no me ha traído réditos (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

Yo creo que, después de los 50, ya voy a estar agotada con todas las cosas que hago. (...) No sé si quiero avanzar a Experto 1, no está dentro de mis proyecciones (...) (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El profesorado en estadio Inicial posee motivaciones altruistas detrás de la decisión de estudiar pedagogía lo que se mantiene en el tiempo; y destaca la experiencia práctica de la Formación Inicial Docente (FID) como un eje central para sus aprendizajes profesionales. Son críticos respecto de la FID, señalando que han sido los años de ejercicio profesional los que les han permitido aprender realmente a ser docentes. Reconocen el lugar de relevancia de otras personas como tutores y compañeros de trabajo, e identifican, en sus relatos, ciertas tensiones derivadas de la relación entre proyectos familiares y profesionales.

Por su lado, el profesorado en estadio Intermedio comparte con el grupo anterior el énfasis vocacional en la decisión de estudiar pedagogía, así como la valoración de las experiencias prácticas en la FID. En sus primeros años de ejercicio profesional señalan que la principal tensión fue la amplia diversidad del estudiantado y las escasas herramientas con que contaban para ello. A partir de estas percepciones, se construye una alta valoración hacia la formación continua y experiencia acumulada, como oportunidad de desarrollo profesional. El tiempo, la reflexión individual y colectiva y la relación positiva con sus estudiantes, son reconocidos como elementos claves para el aprendizaje profesional.

Finalmente, el profesorado en estadio Avanzado narra historias de luchas y contradicciones respecto de sus motivaciones vocacionales para estudiar pedagogía, reconociendo sentimientos de miedo, inseguridad y tranquilidad al mismo tiempo, en el inicio de la profesión. En todas destaca una alta rotación e inestabilidad laboral al comienzo. Al igual que los grupos anteriores, reconocen en el ejercicio profesional de los primeros años, el mayor valor para el aprendizaje sobre el quehacer, siendo críticos de la FID.

En el caso del profesorado en estadio Inicial, en sus inicios, la evaluación docente aparece como una experiencia nueva que genera curiosidad, y que, a la vez, es poco clara. Este relato se va volviendo más crítico a medida que avanzan en sus trayectorias, cuestionando tanto los instrumentos de evaluación como la estandarización de la política pública que lo engloba.

Por su lado, el profesorado en estadio Intermedio cuestiona a la política pública, señalándola como un obstaculizador en el desarrollo profesional docente, deslegitimando tanto la política de carrera docente como el sistema de evaluación del desempeño.

Finalmente, el profesorado en estadio Avanzado señala tener un mayor desgaste laboral, pese a mantener alta su motivación por las tareas de docencia. Se trata del grupo que construye la mayor crítica a las políticas educativas, y específicamente, a la experiencia de tecnificación, intensificación, sobre burocratización y descontextualización, de la política de carrera docente y el sistema de evaluación. La evaluación docente es cuestionada por su sentido punitivo, competitivo e individualista, y cuestionan que exista en esta la capacidad de ser un mecanismo que permita elevar la calidad educativa. Pese a reconocer positivamente el aumento salarial, la política de carrera docente es descrita como una política de altas presiones, que no colabora con el desarrollo profesional ni permite mejorar el estatus de la profesión.

Respecto de las proyecciones futuras, el profesorado en estadio Inicial posee una amplia diversidad de proyecciones futuras, aspirando a trayectorias verticales o continuidad en el lugar de trabajo y el aula. Este grupo augura un aumento en los niveles de desgaste de la profesión, para lo cual, responsabilizan al impacto de la política de carrera docente. Pese a ello, se proyectan con entusiasmo hacia procesos de formación continua.

Por su parte, el profesorado en estadio Intermedio comparte con el anterior la proyección de trayectorias verticales, aspirando a participar de forma activa en la toma de decisiones. Asimismo, este grupo también advierte sobre un futuro incierto a partir del desgaste laboral, aunque son más explícitos respecto de sus temores y aprehensiones por el alto número de docentes que abandonan el ejercicio de la profesión.

Finalmente, las profesoras en estadio Avanzado presentan la formación continua articulada con su quehacer, y al igual que los grupos anteriores, proyectan trayectorias verticales, aunque algunas han pensado en abandonar la docencia. En este grupo, imaginar el futuro consiste en un ejercicio cargado de diferentes tensiones. Los contrastes entre los tres grupos se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Contraste de casos

	<i>Estado inicial</i>	<i>Estadio intermedio</i>	<i>Estadio avanzado</i>
Inicio	<p>Motivaciones vocacionales altruistas.</p> <p>Valoración de la experiencia práctica en la FID.</p> <p>Ejercicio profesional y compartir con otros como desarrollo profesional.</p>	<p>Alta vocación por elección de la carrera.</p> <p>Valoración de la experiencia práctica en la FID.</p> <p>Tensión por la amplia diversidad del estudiantado.</p> <p>Alta valoración hacia la formación continua y experiencia acumulada.</p>	<p>Historias de luchas y contradicciones en sus motivaciones vocacionales iniciales.</p> <p>Alta rotación e inestabilidad laboral inicial.</p> <p>Alta valoración del ejercicio profesional de los primeros años.</p>
Momento actual	<p>Creciente crítica a la evaluación docente como mecanismo de estandarización de la política pública.</p>	<p>Política pública como obstaculizador en el desarrollo profesional docente.</p> <p>Deslegitimación de la política de carrera docente y sistema de evaluación del desempeño.</p>	<p>Elevada crítica a las políticas educativas: tecnificación, intensificación, devaluación del rol, sobre burocratización y descontextualización de la política de carrera docente y el sistema de evaluación.</p> <p>Cuestionamiento al sentido punitivo, competitivo e individualista de la evaluación docente.</p> <p>Reconocimiento al aumento salarial.</p> <p>Alto desgaste laboral, pese a alta motivación</p>
Proyecciones	<p>Trayectorias verticales y aspiraciones de continuidad en el lugar de trabajo.</p> <p>Auguran aumento en los niveles de desgaste.</p> <p>Proyecciones de formación continua.</p>	<p>Trayectorias verticales.</p> <p>Futuro incierto por desgaste laboral.</p>	<p>Trayectorias verticales.</p> <p>Han pensado abandonar la docencia.</p> <p>Formación continua articulada con su quehacer.</p>

A partir de estos hallazgos, aparece un primer cuestionamiento a la política pública, toda vez que esta aspira a aumentar la profesionalización docente a través de estrategias de altas presiones, lo que es cuestionable desde las experiencias narradas por el profesorado de los tres grupos. Las altas presiones como sistemas de incentivo y promoción (Murillo, 2005) no parecen estar siendo eficaces. Al respecto, el cuestionamiento a la estandarización aparece de forma transversal en los tres grupos estudiados, así como el miedo al desgaste profesional y al abandono de la carrera (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Ruffinelli, 2016; Cavieres y Apple, 2016; Clarke, 2018). El profesorado muestra en sus relatos que los aspectos sociales y cotidianos del trabajo docente, son ignorados por la que hoy día estaría siendo una aparente política de desarrollo profesional más bien tecnicada (Escribano, 2018; Adams, 2017; Glazer, 2018; Ryan y otros, 2017); y parecen anhelar el fortalecimiento de las experiencias prácticas y del trabajo colectivo como oportunidades de desarrollo (Ramírez-Casas del Valle y otros, 2022; Ávalos, 2007, 2011).

En los tres grupos existe alta similitud en las motivaciones para ingresar a estudiar pedagogía, una alta valoración de los aprendizajes prácticos de los inicios de la profesión y proyecciones futuras de trayectorias verticales. Por ello, si bien los resultados de este estudio apoyan la idea de una cierta relación entre la experiencia y los aprendizajes profesionales (Huberman, 1990), la mayor diferencia entre los tres grupos tiene que ver con la intensidad de la crítica hacia los niveles de estandarización y tecnificación que describen en la política de carrera docente; más que en la estructura y recorrido de sus trayectorias profesionales. En este estudio se puede apreciar con claridad la paradoja a la que refiere Clarke (2018) ya que convive una percepción de altas exigencias hacia la profesión docente, con un futuro en el que abandonar la profesión es señalado como una elevada posibilidad. El profesorado cuestiona el hecho de que sus experiencias cotidianas y de aprendizaje (Sánchez-Olavarría y Huchim, 2015), no se encuentren incorporadas en lo que para la política sería el corazón del desarrollo profesional, y por ello, critican la sobrevaloración de una evaluación que consiste en un momento y no en un proceso.

En este contexto, la actual carrera docente corre el riesgo de reducir el desarrollo profesional a resultados solo cuantificables por políticas estandarizadas y de *accountability*. De todos modos, si bien las políticas educativas son relevantes en la construcción de la profesión docente, estas no constituyen el único referente para su quehacer (Carrasco y otros, 2020). Este estudio muestra cómo los aprendizajes del profesorado se encuentran definidos por las condiciones laborales, la etapa del ciclo vital, la construcción y validación social que se hace de su trabajo, la interacción con sus pares y el estudiantado, entre otros; en los cuales la actual política de *high stakes accountability* parece estar actuando como un obstaculizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and teacher education*, 67, 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.007>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- _____. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>

- Bakieva, M., González, J. & Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191–218. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9862>
- Bien, A. & Selland, M. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. *Teaching and Teacher Education*, 69, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- Cano, M. C. & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Carrasco Aguilar, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Carrasco Aguilar, C. & Ortiz Malleas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Castro, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, 46(4), 159-172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Cavieses, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES* 36(100), 256-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Clarke, L. (2018). Mapping teacher status and career-long professional learning: the Place Model. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 69-83, <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2016.1230540>
- Cordero, G. & Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de Talis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 26(89), 503-531. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Cortán, A. (2013) Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En A. Lopes, F. Hernández, J.M. Sancho, J.I. Rivas. (coords.). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 157-165) Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cuevas, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 475-502. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Díaz, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 27-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Gairín, J., Muñoz, J., Silva, P. & Suárez, C. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25(e250046), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- Glazer, J. (2018). The silent strike: Teacher attrition as resistance. *Kappan*. <https://doi.org/10.1177/0031721718808273>
- González Miguel, S., Mayor Ruíz, C. y Hernández de la Torre, E. (2017). Estudio del desarrollo profesional de mentores como guías de docentes principiantes de la República Dominicana. En 3rd International Summer Workshop on Alternative Methods in Social Research (198-205), Málaga: Universidad de Málaga. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85877/EstudiodeldesarrolloprofesionaldementorescomoguiasdedocentesprincipiantesdeLaRepublicaDominicana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. L. & Santana, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 105-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>
- Gutiérrez-Esteban, P. & Becerra, M. T. (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 49-60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.49>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (2), 139-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- Imbernon, F. & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>
- Libia, M., González, A. & Aldemar, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Revista Folios*, (31), 49-67. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/894/922>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica, *Cadernos de Pesquisa*, 47(166). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144322>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mendoza, J. & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano, *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-70/la-investigacion-docente-y-el-desarrollo-profesional-continuo-un-estudio-de-caso-en-el-noreste-mexicano.pdf>
- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudio Pedagógicos*. 41(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina, *Revista PRELAC*, 1, 52-60. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144736>
- Nieva, J. & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- O'Doherty, T. & Harford, J. (2018). Teacher recruitment: reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply, *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 654-669. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1532994>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Santiago: OCDE.
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. & Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierdas*, 51, 1-16. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art14.pdf>

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ryan, S., Von der Embse, N., Pendergast, L., Saeki, E., Segool, N. & Schwing, S. (2017) Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent, *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. https://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_13_1_investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos.pdf
- Sánchez-Olavarría, C. & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1722/html_5
- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista De La Educación Superior*, 49(196), 39-56. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1406>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. https://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A. Bonal, X. & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>
- Zambrano, A. (2005). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15050/14986>

