



CEM
Centro de
Estudios
Mineduc

DOCUMENTO DE TRABAJO

**El entorno de la enseñanza
y del aprendizaje en Chile:
una mirada desde TALIS
2018**

25

OCTUBRE, 2022

El entorno de la enseñanza y del aprendizaje en Chile: una mirada desde TALIS 2018

Centro de Estudios MINEDUC
© 2022 Ministerio de Educación
www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Marco Antonio Ávila L.
Subsecretario de Educación: Gabriel Bosque T.
Subsecretaria de Educación Superior: Verónica Figueroa H.
Subsecretaria de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.

Elaboración del documento:
Javier Guevara M.

Publicación del documento:
Unidad de Promoción y Difusión, Centro de Estudios MINEDUC

En el presente documento se utilizan, con un fin inclusivo, los términos genéricos para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares. Sin embargo, este tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión del texto.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Para referenciar, emplear el siguiente formato:
Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2022). *El entorno de la enseñanza y del aprendizaje en Chile: una mirada desde TALIS 2018*. Documento de trabajo 25. Santiago, Chile.

Índice

Resumen	4
1. Introducción	5
2. Cambios demográficos de la profesión docente	6
3. Contextos cambiantes de la enseñanza y del aprendizaje	8
3.1. Composición del establecimiento y de la sala de clases	8
3.2. Actitudes del personal del establecimiento hacia la diversidad de estudiantes	10
3.3. Preparación de los docentes para enseñar en ambientes multiculturales	13
4. El clima y los ambientes de aprendizaje escolar	14
4.1. Seguridad en los ambientes de aprendizaje escolar	15
4.2. Relación de los docentes con los estudiantes	16
4.3. Clima disciplinario en el escenario actual	17
5. Procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases	19
5.1. Estrategias de enseñanza efectiva	19
5.2. Prácticas de evaluación de los docentes	22
5.3. Uso del tiempo por los docentes en la sala de clases	23
5.4. Planificación, preparación y calificación	24
5.5. Tiempo destinado por directores a labores relacionadas con el currículum y la docencia ..	26
5.6. Autoeficacia de los docentes	28
6. Conclusiones	31

Resumen

El presente documento tiene como objetivo analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases, y caracterizar las condiciones en que estos procesos se desarrollaron en Chile en el año 2017, a partir de los resultados del estudio TALIS 2018. Estos aspectos son relevantes, ya que permiten evaluar e identificar la mejor manera de apoyar la formación profesional tanto de docentes como de directores, quienes se enfrentan a una serie de desafíos en un contexto de permanente cambio.

De acuerdo con TALIS 2018, la planta de profesores en Chile es más joven que el promedio de la OCDE, con menor experiencia laboral y con una predominancia de mujeres. Por su parte, los directores chilenos tienen un promedio de edad similar al de la OCDE, cuentan con una experiencia laboral análoga y evidencian un balance en la distribución de hombres y mujeres en el cargo.

Por otro lado, tanto los docentes como los directores en Chile tienen una mayor percepción de diversidad en los estudiantes, tanto en los establecimientos como en la sala de clases; mientras que un porcentaje importante de docentes señala sentirse preparado para, por ejemplo, reducir estereotipos, generar conciencia acerca de las diferencias culturales entre los estudiantes, asegurar el trabajo conjunto de estudiantes migrantes y no migrantes, y adaptar la práctica a la diversidad cultural. A su vez, un porcentaje bajo de directores, y menor al promedio de la OCDE, reportó intimidación o acoso escolar entre los estudiantes al menos una vez a la semana, aunque la mayoría de los docentes en Chile indicó que profesores y estudiantes tienen una buena relación.

Las prácticas de enseñanza relacionadas con la claridad de la instrucción y el manejo de la sala de clases se aplican ampliamente tanto en Chile como en los países de la OCDE que participan de TALIS; y, en relación con las prácticas de evaluación utilizadas, entregar comentarios y aplicar una evaluación propia son reconocidas como las más empleadas. Por otro lado, Chile invierte el mismo promedio de horas cronológicas de trabajo total que el promedio de la OCDE, junto con las 31 horas pedagógicas promedio que utilizan haciendo clases. Finalmente, un porcentaje importante de los docentes señala sentirse capaz de manejar aspectos relacionados con la instrucción, el manejo de la sala de clases y el compromiso de los estudiantes, aunque comparativamente tienen más dificultades para lograr el último punto.

Palabras clave: Docentes, directores, enseñanza, aprendizaje, TALIS, autoeficacia, establecimientos educativos, sala de clases, evaluación, diversidad, equidad.

1. Introducción¹

El estudio internacional TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) es un proyecto internacional de gran escala. Con 10 años de existencia y tres ciclos de aplicación, ha sido promovido y desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con el propósito de indagar en los ambientes de enseñanza-aprendizaje y en los aspectos claves de la labor docente, a partir de las percepciones y creencias de profesores de ISCED 2² y de directores de diferentes regiones del mundo.

En sus orígenes, TALIS surgió como respuesta a los resultados de la investigación sobre políticas docentes realizado por la OCDE en el año 2005 (*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*), en el cual se identificó una fuerte carencia de indicadores internacionales comparables en materia docente y directiva. De esta forma, este proyecto tuvo como propósito identificar las circunstancias similares que enfrentan los países participantes y conocer diferentes enfoques de política educativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del perfil y las prácticas de los docentes y de los directivos en los establecimientos educativos.

A la fecha, TALIS se ha aplicado en tres ocasiones. El primer ciclo se llevó a cabo el año 2008, oportunidad en la cual participaron 24 países. El segundo ciclo fue en el año 2013 y formaron parte de él 33 países. El tercer ciclo se efectuó el año 2018³ y contó con la participación de 48 países. Chile ha sido parte del segundo y tercer ciclo de este estudio. La aplicación de TALIS 2018 en Chile estuvo a cargo del Centro de Estudios del Ministerio de Educación⁴ con la colaboración del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), quienes fueron los responsables de garantizar la calidad de la aplicación según estándares internacionales, obtener información relevante a partir de análisis comparativos entre países, y reportar resultados tanto a la OCDE como al país.

La información se levantó por medio de un cuestionario, y se aplicó a 1.963 docentes de 7° y 8° básico y a 169 directores de los establecimientos seleccionados. La muestra se caracterizó por ser nacional, aleatoria, representativa de las regiones de Chile, y estratificada por dependencia administrativa a partir de los 179 establecimientos educacionales que la conformaron.

Es en este contexto que el presente documento tiene como objetivo, por un lado, caracterizar las condiciones de enseñanza en el año 2017 y señalar cómo esta ha ido cambiando en relación con la aplicación de TALIS del año 2013; y, por otro lado, analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases. En un mundo sujeto a constante cambio, debido a los procesos de globalización, movimientos migratorios y variaciones sociodemográficas, entre otros, los docentes y directores deben estar permanentemente adquiriendo las herramientas y habilidades para hacer frente a los desafíos en educación.

¹ Todas las referencias usadas en esta sección se encuentran en el Marco de Trabajo de TALIS 2018 y el reporte internacional TALIS 2018 Volumen I.

² La clasificación ISCED fue creada por la UNESCO para contar con un marco de clasificación que permita realizar comparaciones en educación (UNESCO-UIS, 2012). El nivel 2 corresponde al nivel obligatorio en que todos los países que participan en TALIS deben aplicar los cuestionarios. De manera adicional y voluntaria, los países pueden participar en ISCED 1, ISCED 3 y en TALIS-PISA. Chile ha aplicado solamente ISCED 2 equivalente a docentes de 7° y 8° básico. Cabe destacar que, en el año 2013, se usó la clasificación ISCED 2007, y en el año 2018, la clasificación ISCED 2011.

³ Todos los países del hemisferio sur aplicaron TALIS 2018 a fines del año académico 2017.

⁴ <https://centroestudios.mineduc.cl/2017/10/10/estudio-talis-2018/>.

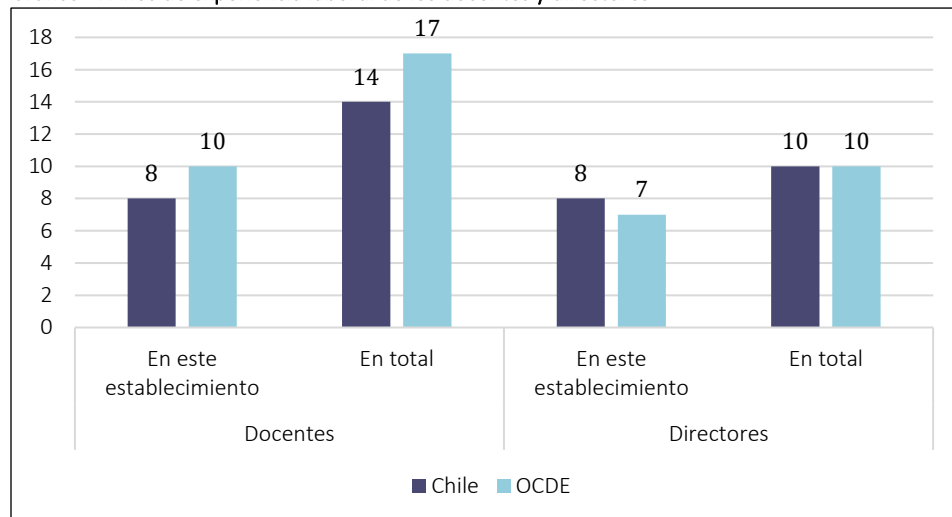
De esta forma, TALIS 2018 indagó en estos cambios y exploró: las modificaciones en las características de los docentes y directores; la composición de la sala de clases y los establecimientos; las percepciones hacia la diversidad y la equidad; el clima y los ambientes de aprendizajes escolares; las prácticas de enseñanza y evaluación; el tiempo invertido en diversas actividades por parte de docentes y directores; y la autoeficacia de los docentes. Toda esta información es relevante, ya que permite evaluar e identificar cómo apoyar de mejor manera a la formación profesional de la fuerza laboral docente y de directores, quienes enfrentan desafíos en un contexto de permanente cambio (OCDE, 2019).

2. Cambios demográficos de la profesión docente

Al caracterizar a los docentes en Chile, en TALIS 2018 se encontró un patrón similar al detectado en TALIS 2013. La planta de profesores es, en promedio, más joven (41 años) que el promedio de la OCDE (44 años); con menor experiencia laboral (gráfico 1); y con una predominancia de mujeres (un 65%), lo que también se da en el promedio de la OCDE (68% mujeres).

Por su parte, los directores en Chile tienen un promedio de edad análogo al promedio de la OCDE (53 y 52 años, respectivamente); tienen similar cantidad de años de experiencia laboral (gráfico 1); y, a diferencia de la OCDE (con predominancia de hombres en los cargos directivos), alcanzan un balance en la distribución entre hombres y mujeres en el cargo.

Gráfico 1. Años de experiencia laboral de los docentes y directores



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE considera 31 países para los docentes y 30 países para los directores.
2. El gráfico incluye lo reportado por docentes y directores respecto a sus años de experiencia laboral en total y en el establecimiento en el cual fueron encuestados.
3. Aquellas observaciones en que los años de experiencia en el establecimiento actual son mayores que los años de experiencia en total, fueron descartadas de los análisis.

Al analizar los años de experiencia según la dependencia administrativa del establecimiento, se tiene que los docentes de establecimientos particulares pagados son los que presentan un mayor promedio tanto en el total como en el establecimiento en el cual fueron encuestados (tabla 1).

Tabla 1. Años de experiencia laboral de los docentes por dependencia administrativa del establecimiento

Ítem	Dependencia		
	Municipal	Part. subvencionado	Part. pagado
En este establecimiento (1)	7,16	8,37	10,09
En total (2)	12,53	13,93	13,97

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018 y del Centro de Estudios MINEDUC.

(1) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular pagado.

(2) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado, y municipal y particular pagado.

Mientras que, en el caso de los directores, aquellos pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados son los que tienen más años de experiencia promedio en el establecimiento en el cual fueron encuestados; en tanto, los directores de establecimientos particulares pagados son quienes poseen más años de experiencia en total (tabla 2).

Tabla 2. Años de experiencia laboral de los directores por dependencia administrativa del establecimiento

Ítem	Dependencia		
	Municipal	Part. subvencionado	Part. pagado
En este establecimiento (1)	5,23	10,00	9,22
En total (2)	7,33	11,24	11,64

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018 y del Centro de Estudios MINEDUC.

(1) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado, y municipal y particular pagado.

(2) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado, y municipal y particular pagado.

Dado el perfil de edad y la experiencia de los docentes, los resultados sugieren que Chile debe reforzar el apoyo para estos profesionales. La Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ofrece perspectivas de desarrollo profesional en los establecimientos educativos y entre redes de docentes, y apoyo formativo específico (por ejemplo, programas de inducción y mentoría). Por otra parte, también se requiere apoyo para los cargos de dirección. En efecto, el perfil de edad de los directores implicará esfuerzos adicionales para atraer a profesores más jóvenes a los cargos de dirección, a quienes también se les deberá entregar refuerzos y capacitación para favorecer su desarrollo y formación. En este sentido, el Ministerio de Educación, por medio del “Plan de Formación de Directores”, ha avanzado y ofrece desde el año 2011 formación para directores y aspirantes a directivos escolares. En el año 2016, en tanto, surgió el programa de “Inducción para Directores Noveles”, dirigido a quienes comienzan a desempeñarse en esta función en un nuevo establecimiento educacional.

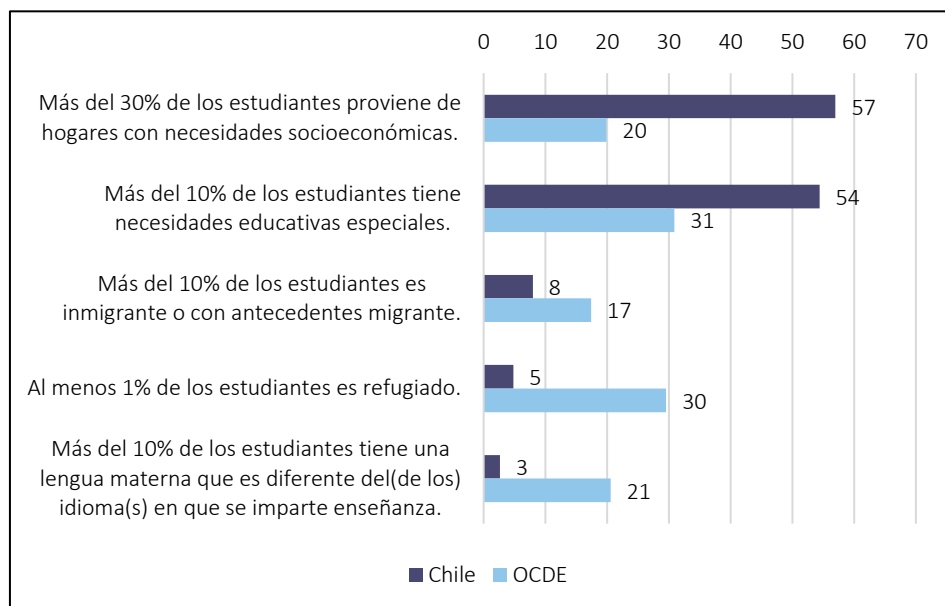
3. Contextos cambiantes de la enseñanza y del aprendizaje

3.1. Composición del establecimiento y de la sala de clases

En esta sección se analizarán las características que le otorgan diversidad y dinamismo al contexto de enseñanza y aprendizaje como: la composición del establecimiento y la sala de clases; las actitudes del personal hacia la diversidad; y la preparación de los docentes para enseñar en ambientes multiculturales.

En cuanto a la composición de las salas de clases y establecimientos en general, TALIS caracterizó a los establecimientos educativos según lo declarado por los directores; así, estos reportaron que el 57% de los docentes en Chile trabaja en establecimientos con más del 30% de estudiantes provenientes de hogares con necesidades socioeconómicas, y un 54% de los docentes trabaja en establecimientos con más del 10% de estudiantes con necesidades educativas especiales (gráfico 2). En este último caso, además, se produjo un aumento de 27 puntos porcentuales respecto al 2013.

Gráfico 2. Porcentaje de docentes, reportado por directores, que realiza clases en establecimientos a estudiantes con las características especificadas en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla a 30 países.
2. El gráfico considera la información que los directores reportaron respecto al porcentaje estimado de estudiantes de 7° y 8° básico que tienen las características consultadas en su establecimiento.
3. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de directores que reporta cada ítem.

Al analizar la composición de los establecimientos de acuerdo con la dependencia administrativa (tabla 3), los directores de establecimientos municipales señalan, más que los de establecimientos particulares subvencionados, que sus docentes trabajan en escuelas en las que más del 10% de sus estudiantes posee una lengua materna diferente del idioma en que se imparte la enseñanza; mientras que los directores de establecimientos particulares subvencionados son los que reportan

el mayor porcentaje de docentes trabajando en escuelas con más del 10% de los estudiantes inmigrantes o con antecedentes migrantes.

Tabla 3. Porcentaje de directores que caracterizó la composición del establecimiento por dependencia administrativa según lo especificado en la tabla

Ítem	Dependencia		
	Municipal	Part. subvencionado	Part. pagado
Más del 10% de los estudiantes tiene una lengua materna que es diferente del(de los) idioma(s) en que se imparte enseñanza (1).	4,05	0,00	9,51
Más del 10% de los estudiantes es inmigrante o con antecedentes migrante (2).	5,34	6,77	0,00

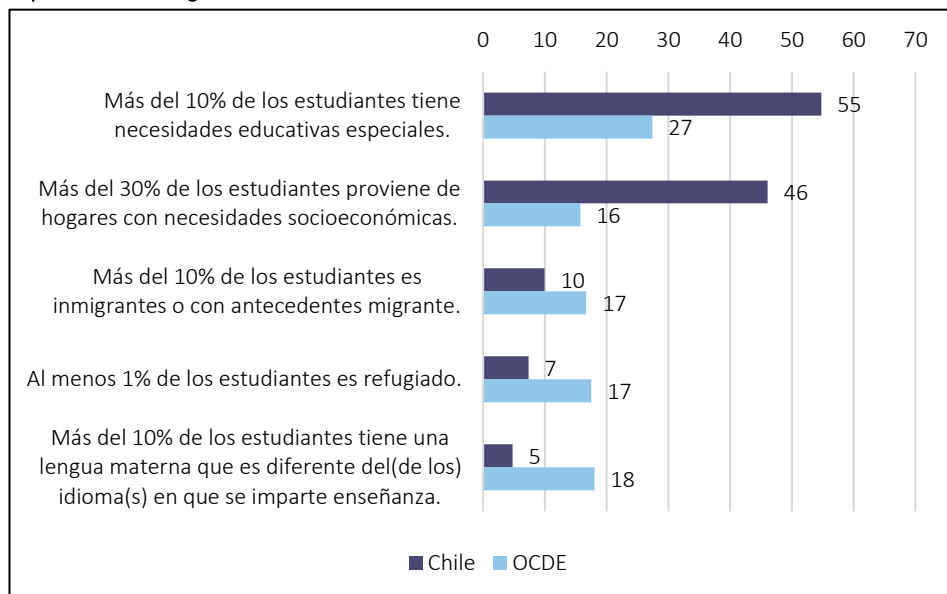
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018 y del Centro de Estudios MINEDUC.

(1) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado.

(2) Diferencias estadísticamente significativas entre municipal y particular pagado, y particular subvencionado y particular pagado.

De esta misma forma, se caracterizaron las salas de clases: un 55% de los docentes indicó que enseña en cursos en los que más del 10% de los estudiantes tiene necesidades educativas especiales (NEE); y el 46% especificó hacer clases en cursos en los que más del 30% de los estudiantes proviene de hogares con necesidades socioeconómicas. Todos estos resultados entregados, tanto por docentes como por directores, se encuentran por sobre lo reportado por el promedio de la OCDE (gráfico 3). Al realizar un análisis por dependencia administrativa del establecimiento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en lo manifestado por los docentes.

Gráfico 3. Porcentaje de docentes que caracterizó la composición de la sala de clases según lo especificado en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.

2. El gráfico considera la información que los docentes señalaron respecto al porcentaje estimado de estudiantes de 7° y 8° básico que tienen las características consultadas en el curso objetivo.

3. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

Esta mayor percepción de diversidad en los estudiantes, tanto en los establecimientos como en la sala de clases, se da en el contexto institucional que ha promovido la diversidad y la inclusión. En efecto, esta percepción de diversidad podría ser explicada, entre otras cosas, por la promulgación de la Ley de Inclusión N° 20.845 (2015) que regula la admisión escolar y fomenta que el sistema propenda a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Con este marco normativo se propició que los establecimientos fuesen un lugar de encuentro entre estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

A su vez, la mayor percepción de los estudiantes con necesidades educativas especiales puede ser producto de varias razones. En primer lugar, está la Ley N° 20.609 de Antidiscriminación (2012), que limitó el rechazo de matrículas de estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otro lado, está el marco normativo otorgado por el Decreto N° 83 (2015) que, complementando el Decreto N° 170 (2009), desplazó el punto de atención del estudiante mirado en forma individual hacia el estudiante observado en su contexto educativo, lo que implicó más horas en sala común y menos en sala de recursos, con énfasis en la planificación colaborativa entre docentes y profesores diferenciales dentro del aula. En tercer lugar, y de acuerdo con el Decreto N° 170 (2009), desde el año 2010 aumentó la subvención de estudiantes con necesidades especiales (triplicando este monto regular de subvención), al que pueden acceder un máximo de 7 estudiantes con necesidades educativas por curso (5 estudiantes cuyas necesidades educativas especiales son permanentes, porque derivan de una discapacidad; y 2 estudiantes cuyas necesidades educativas especiales son transitorias, porque derivan de una dificultad específica de aprendizaje).

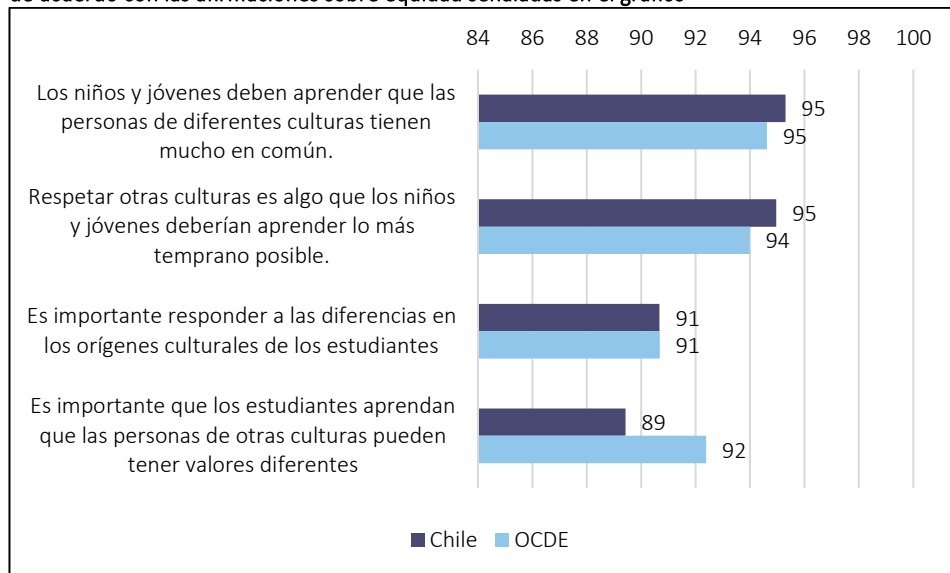
En este marco, y dado que el promedio de los cursos en Chile es de alrededor de 30 estudiantes, es relevante considerar que el contexto normativo reconoce la posibilidad de que aproximadamente un 20% de los estudiantes califique como alumno con necesidades especiales, lo cual es coherente con los resultados arrojados por TALIS. Por último, el Programa de Integración Escolar (PIE) tiene el propósito de apoyar la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2012); además, sugiere el trabajo colaborativo específicamente mediante la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (MINEDUC, 2012), lo que eventualmente hace a este alumnado más visible frente a los docentes de educación regular. Aun cuando fue incorporada desde el año 2012, la co-docencia sigue siendo un desafío en Chile, ya que implica enriquecer las prácticas pedagógicas de los docentes y la coordinación y articulación entre distintos profesionales en sala (Echeita, 2007; Echeita et al., 2013).

3.2. Actitudes del personal del establecimiento hacia la diversidad de estudiantes

En TALIS, la diversidad incluye el contexto socioeconómico y cultural, y el género de los alumnos, y se refiere al reconocimiento y a la apreciación de las diferencias en los orígenes de los estudiantes y el personal. En TALIS 2018 se abarcaron estas tres fuentes de diversidad con especial énfasis en la diversidad cultural, la cual alude particularmente a los orígenes culturales o étnicos (Ainley & Carstens, 2018). Es así que TALIS entrega información relevante para formuladores de políticas públicas, cargos directivos y los mismos docentes, ya que una revisión internacional reciente reveló que el manejo de la diversidad cultural en la sala de clases es un aspecto difícil y que requiere preparación (Ainley & Carstens, 2018).

En este marco, TALIS consultó a los docentes y directores, por primera vez, acerca de temas relacionados con: la equidad y la diversidad; la opinión de los directores sobre las creencias que los docentes tienen respecto a la equidad; la diversidad cultural en sus establecimientos; y las prácticas y políticas que los establecimientos implementan al respecto, lo que fue señalado tanto por docentes como por directores.

Gráfico 4. Porcentaje de directores que reportó que los docentes de sus establecimientos estarían de acuerdo con las afirmaciones sobre equidad señaladas en el gráfico

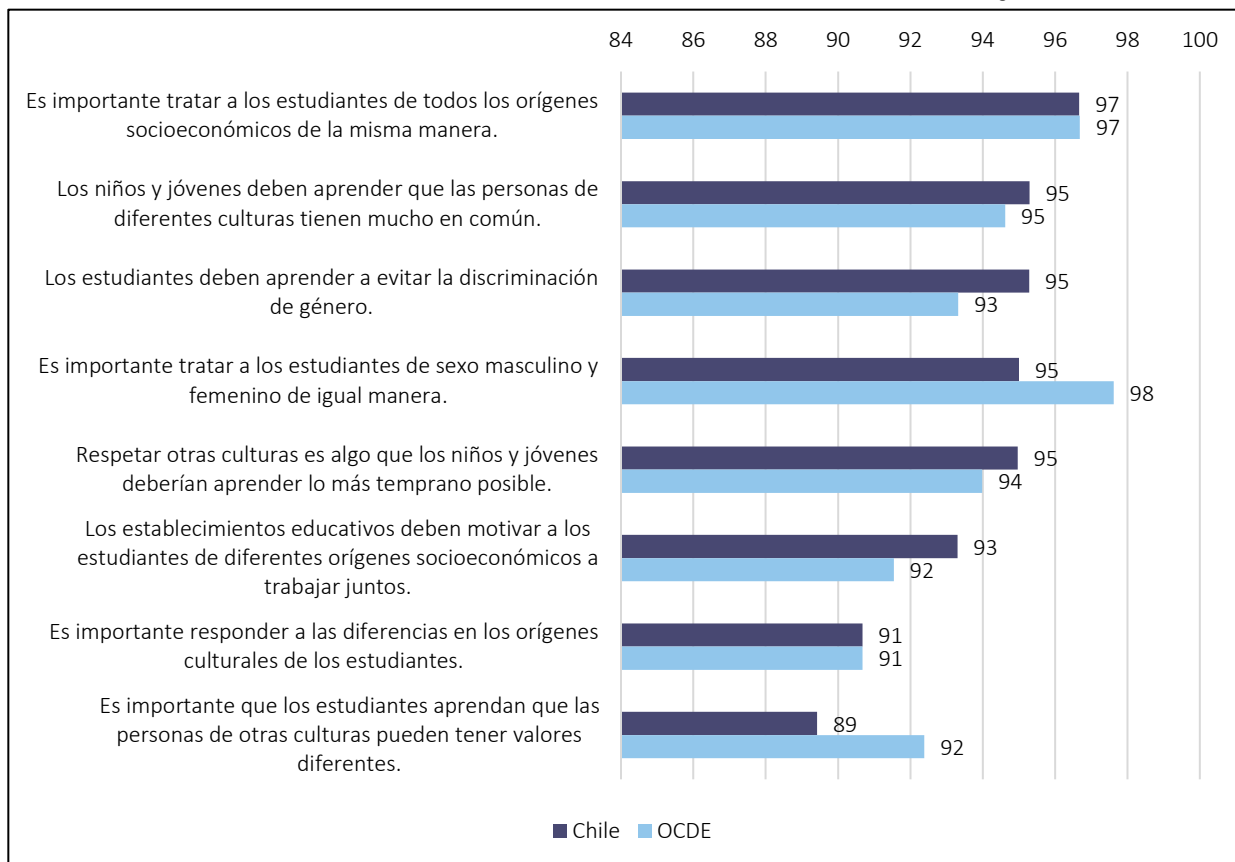


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 30 países.
2. Categorías de respuesta: (1) Ninguno o casi ninguno, (2) Algunos, (3) Muchos, (4) Todos o casi todos.
3. El gráfico considera el porcentaje de directores que reportó que “muchos” o “todos o casi todos” los docentes de sus establecimientos estarían de acuerdo con las afirmaciones consultadas.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de directores que reporta cada ítem.

Gráfico 5. Porcentaje de directores que reportó que los docentes de sus establecimientos estarían de acuerdo con las afirmaciones sobre diversidad cultural señaladas en el gráfico



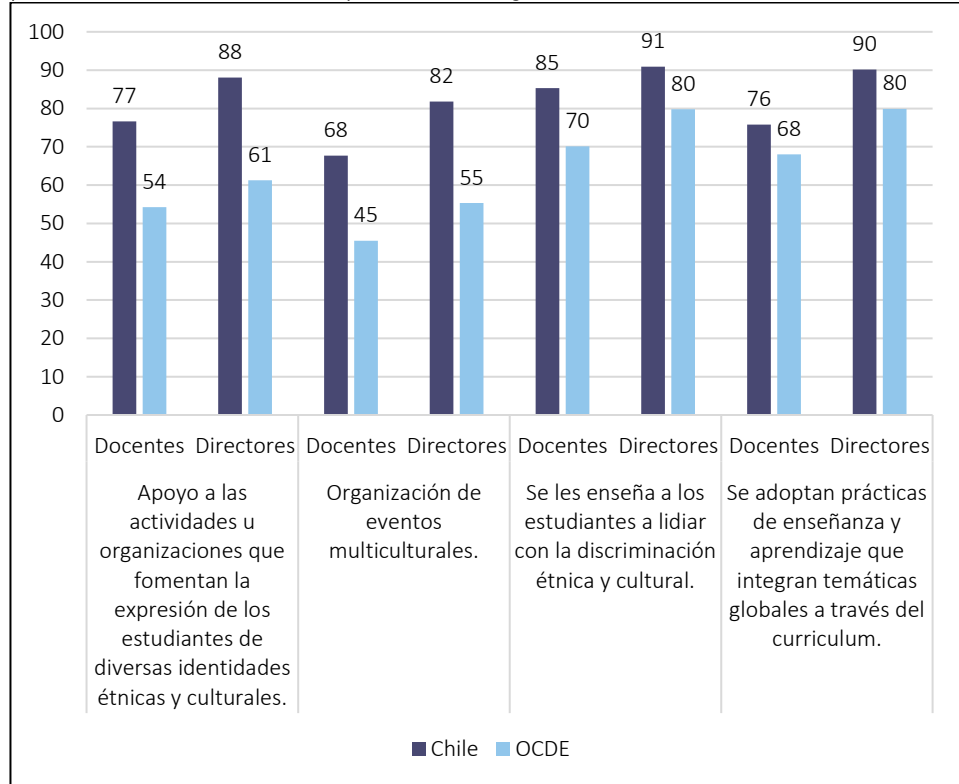
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 30 países.
2. Categorías de respuesta: (1) Ninguno o casi ninguno, (2) Algunos, (3) Muchos, (4) Todos o casi todos.
3. El gráfico considera el porcentaje de directores que reportó que "muchos" o "todos o casi todos" los docentes de sus establecimientos estarían de acuerdo con las afirmaciones consultadas.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de directores que reporta cada ítem.

Las respuestas muestran que, en primer lugar, sus docentes comparten visiones muy inclusivas y positivas sobre la equidad y la diversidad (gráficos 4 y 5); y que, respecto a las prácticas y políticas, la mayoría de los docentes y directores señalan que estas se implementan en sus establecimientos (gráfico 6); dichos resultados se encuentran por sobre el promedio de la OCDE.

Gráfico 6. Porcentaje de docentes y directores que reportó la implementación de prácticas y políticas relativas a la diversidad especificadas en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

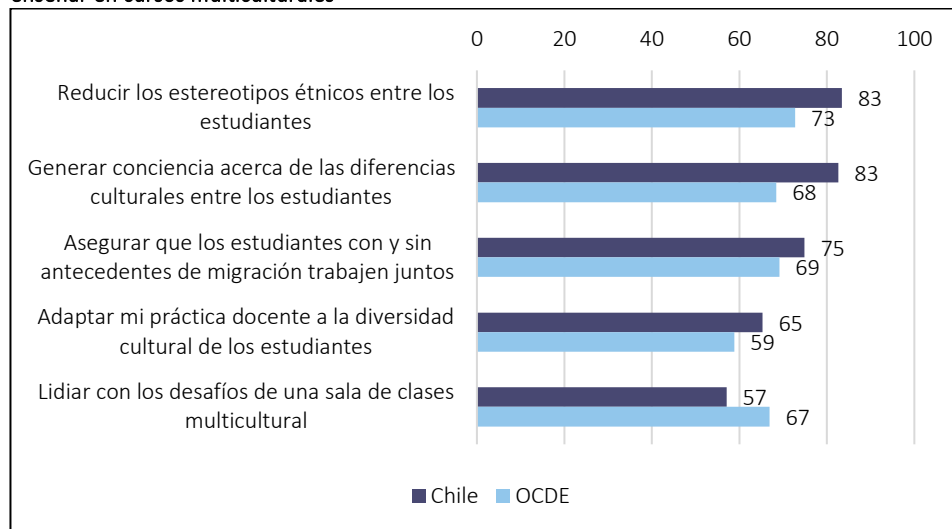
1. El promedio OCDE contempla 30 países para docentes y directores.
2. La muestra está restringida a aquellos docentes que hacen clases en establecimientos que incluyen estudiantes de “más de un origen cultural o étnico”, según las respuestas de los docentes y de los directores.
3. El gráfico considera el porcentaje de directores que señaló que sí se implementan las prácticas y políticas consultadas.

Para Chile, y en todas las prácticas consultadas, los directores declaran implementarlas en una proporción estadísticamente mayor que los docentes. Asimismo, todas las diferencias entre lo reportado, tanto por los directores como por los docentes en Chile, y lo manifestado por los directores y docentes en el promedio de la OCDE son estadísticamente significativas.

3.3. Preparación de los docentes para enseñar en ambientes multiculturales

En relación con la sensación de preparación para enseñar en ambientes multiculturales, en Chile un porcentaje importante de docentes (de un 65% al 83%) señala sentirse preparado para, por ejemplo, reducir estereotipos, generar conciencia acerca de las diferencias culturales entre los estudiantes, asegurar el trabajo conjunto de estudiantes migrantes y no migrantes, y adaptar la práctica a la diversidad cultural (gráfico 7). En todos estos aspectos consultados en TALIS 2018, la sensación de preparación de los docentes en Chile es mayor que el promedio internacional, a excepción del aspecto relacionado con lidiar con los desafíos de una sala de clases multicultural (57% promedio nacional, 67% promedio en la OCDE).

Gráfico 7. Porcentaje de docentes que indicó que pueden hacer lo señalado en el gráfico al enseñar en cursos multiculturales



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.
2. La muestra está restringida a aquellos docentes que ya han hecho clases en cursos con estudiantes de diferentes culturas.
3. Categorías de respuesta: (1) Para nada, (2) En alguna medida, (3) Bastante, (4) Mucho.
4. El gráfico considera el porcentaje de docentes que reportó que pueden realizar “bastante” o “mucho” las actividades consultadas.
5. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

4. El clima y los ambientes de aprendizaje escolar

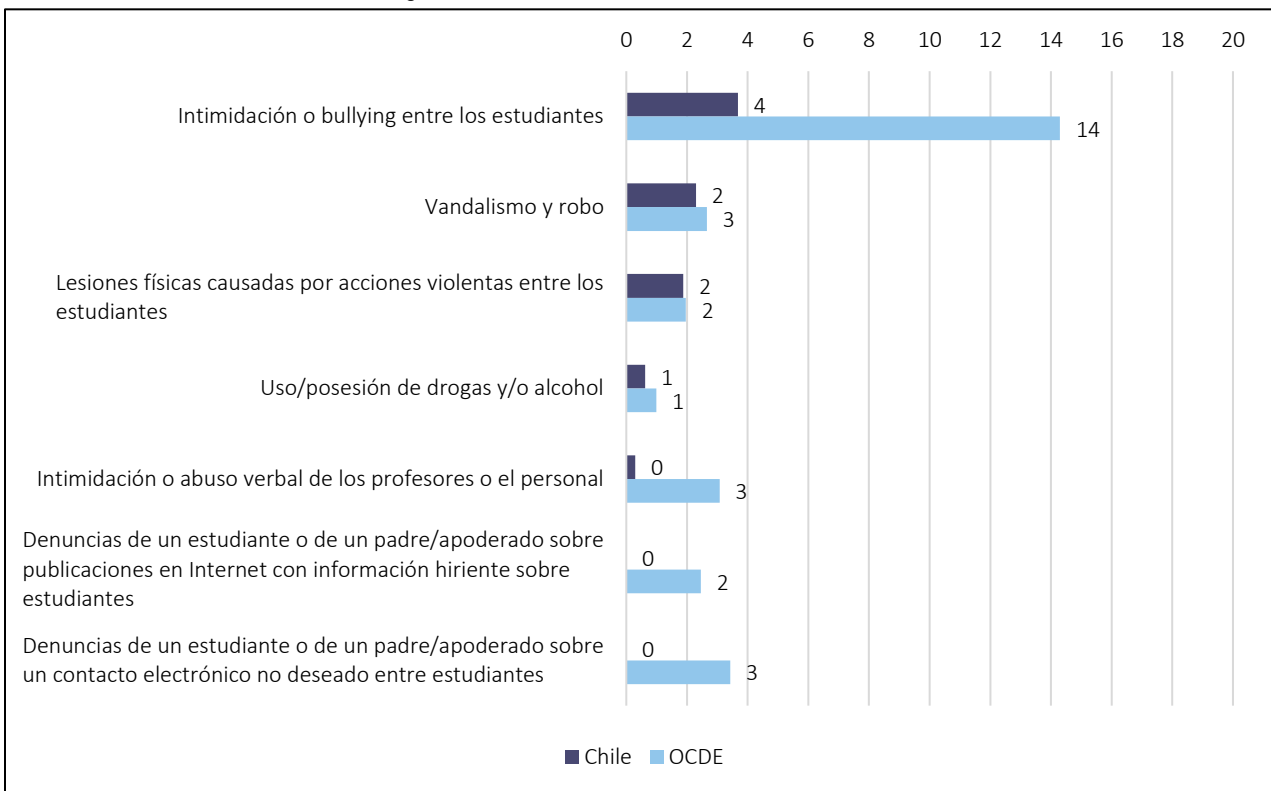
En TALIS también se consultó por el clima y los ambientes de aprendizaje escolar. El clima escolar es un constructo multidimensional (OCDE, 2019) y, entre los múltiples factores que lo conforman, en el estudio se analizaron aspectos relacionados con la seguridad, la relación entre los docentes y los estudiantes, y el clima disciplinario.

Al respecto, la OCDE indica que el clima escolar es un concepto multidimensional que influye en la enseñanza y en el aprendizaje, y que incluye aspectos como la seguridad, las relaciones entre distintos actores de la comunidad escolar (por ejemplo, estudiantes y docentes), el clima disciplinario, entre otros (OCDE, 2019). Respecto a la mejora del clima y los ambientes de aprendizaje escolar, es importante que los formuladores de políticas públicas, directores y docentes puedan comprender las dinámicas que ocurren dentro de los establecimientos y en la sala de clases. En efecto, el clima escolar se puede entender como un indicador colectivo de la cultura de los establecimientos que engloba dimensiones físicas, sociales y académicas (Epstein & Mcpartland, 1976; Ainley & Carstens, 2018), mientras que la seguridad escolar puede ser entendida como parte de las dimensiones físicas y sociales del clima escolar (Ainley & Carstens, 2018). En un nivel más micro (por ejemplo, la sala de clases), la relación que forjan los estudiantes con sus docentes, el apoyo que obtienen de ellos y el clima disciplinario de la sala de clases son aspectos cruciales para el bienestar de los docentes y de los estudiantes, y del aprendizaje de estos últimos (Le Donné, Fraser & Bousquet, 2016; OCDE, 2019). Así, diversas investigaciones señalan que un clima escolar eficiente se relaciona positivamente con el aprendizaje de los estudiantes y con su bienestar (Nilsen & Gustafsson, 2014).

4.1. Seguridad en los ambientes de aprendizaje escolar

En primer lugar, a nivel de establecimiento, se consultó a los directores acerca de la recurrencia de incidentes relativos a la seguridad escolar en las escuelas. Los análisis arrojaron que un porcentaje bajo de directores (4%) declaró la existencia de intimidación o acoso escolar entre los estudiantes al menos una vez a la semana, 10 puntos porcentuales menos que el promedio de la OCDE (gráfico 8). Los otros aspectos consultados como el vandalismo, las lesiones físicas, y el uso o posesión de drogas fueron escasamente mencionados por los directores (del 1% al 2%).

Gráfico 8. Porcentaje de directores que reportó que los incidentes especificados en el gráfico, sobre seguridad escolar, ocurrieron al menos una vez a la semana en sus establecimientos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 30 países.
2. Categorías de respuesta: (1) Nunca, (2) Menos de una vez al mes, (3) Una vez al mes, (4) Una vez a la semana, (5) A diario.
3. El gráfico considera el porcentaje de directores que reportó que las situaciones entre estudiantes consultadas ocurrieron “una vez a la semana” o “a diario”.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de directores que reporta cada ítem.

Aunque la pregunta realizada en TALIS 2018 respecto a seguridad escolar no es exactamente igual a la de TALIS 2013 (lo que lleva a que la información deba ser interpretada con cautela (OCDE, 2019)), los resultados sugieren una baja en la frecuencia de actos percibidos como de intimidación entre estudiantes. Esta disminución de los resultados nacionales entre el estudio del año 2013 y el del 2018 puede deberse a la implementación de una serie de medidas y regulaciones legales que se desarrollaron en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación (2011 en adelante) y que permitieron visibilizar y enfatizar el tema de la convivencia escolar, lo que hace

responsables a los establecimientos tanto de prevenir como de identificar los casos de acoso escolar.

Por ejemplo, la Agencia de la Calidad desarrolló indicadores de clima escolar a partir de la percepción de los estudiantes. Por su parte, la Superintendencia de Educación se ha encargado de fiscalizar el cumplimiento de la Ley de Violencia Escolar (2011), que mandata que cada establecimiento debe contar con un “Reglamento Interno” que regule las relaciones entre sus diferentes actores, y que debe contener tanto políticas de prevención como protocolos de acción frente a conductas de acoso u otras que atentan contra un buen ambiente escolar. Así, desde el año 2011, los establecimientos se hacen responsables formalmente de esta situación mediante un encargado de convivencia escolar. El conjunto de todas estas medidas, incipientes al momento de aplicarse el TALIS 2013⁵, pueden explicar que en un periodo de 5 años de implementación se haya observado una baja en la percepción de ocurrencia de situaciones relacionadas a la seguridad escolar.

Respecto a las medidas más recientes⁶, la Superintendencia de Educación ha ejecutado una serie de acciones con el fin de favorecer la convivencia escolar y el buen trato; entre ellas, se puede mencionar la Circular N° 482 que aclara la normativa del contenido de protocolos e instrumentos que deben regular las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, y que incluye no solo situaciones de violencia física y/o psicológica, sino también las que se produzcan a través de medios digitales (redes sociales, páginas de internet, videos o fotografías, etc.); además, la difusión de temáticas de convivencia mediante distintos canales institucionales, las capacitaciones en mediación escolar y el desarrollo de un sistema de atención a las denuncias, las que han permitido monitorear el nivel de denuncias en los últimos años⁷. Los cambios que pueden producirse a futuro a partir de estas medidas podrían ser detectados en el próximo ciclo de TALIS.

4.2. Relación de los docentes con los estudiantes

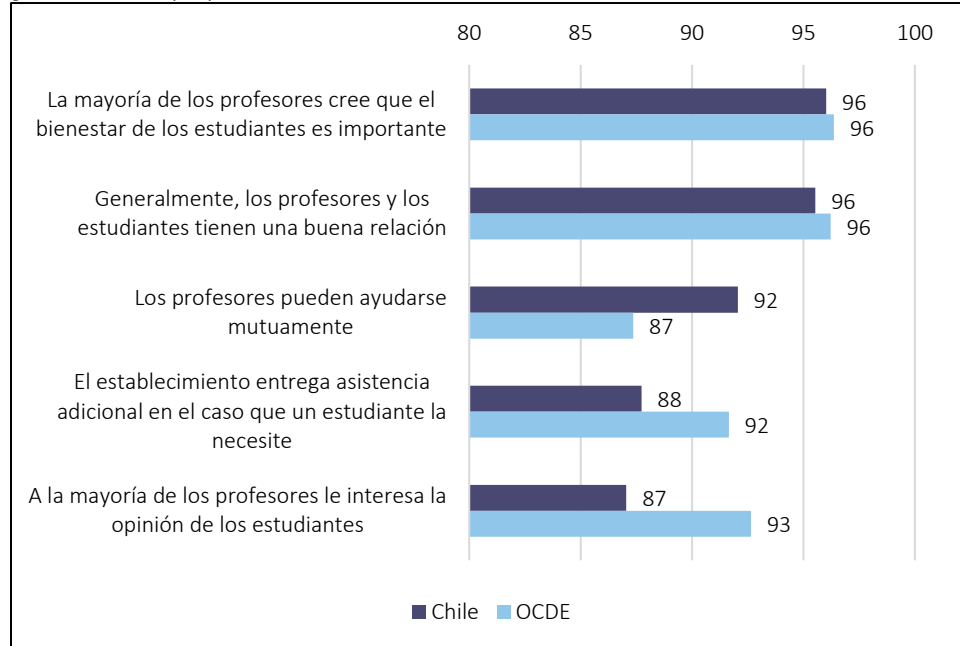
En segundo lugar, a nivel de la sala de clases, se consultó a los docentes sobre la relación con los estudiantes. Casi en su totalidad (96%) los docentes chilenos manifestaron que profesores y alumnos tienen una buena relación, y que la mayoría de los docentes cree que el bienestar de los estudiantes es importante (gráfico 9).

⁵ A fines del año 2012.

⁶ Posteriores a la aplicación de TALIS 2018.

⁷ Es importante clarificar que “denuncia” no es sinónimo de “ocurrencia”. TALIS consulta a los directores por la percepción de la frecuencia con la que ocurren incidentes relativos a la seguridad escolar, mientras que las denuncias refieren a la acción de padres/apoderados de informar hechos de acoso a la Superintendencia de Educación. Si bien la frecuencia de estos casos ha disminuido en los últimos años de acuerdo con el reporte TALIS, las denuncias han ido en aumento en Chile en según datos de la Superintendencia, lo cual puede deberse a una mayor confianza en la institucionalidad sobre este tema que hace que los actores educativos denuncien más este tipo de casos.

Gráfico 9. Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las afirmaciones especificadas en el gráfico sobre lo que pasa en sus establecimientos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

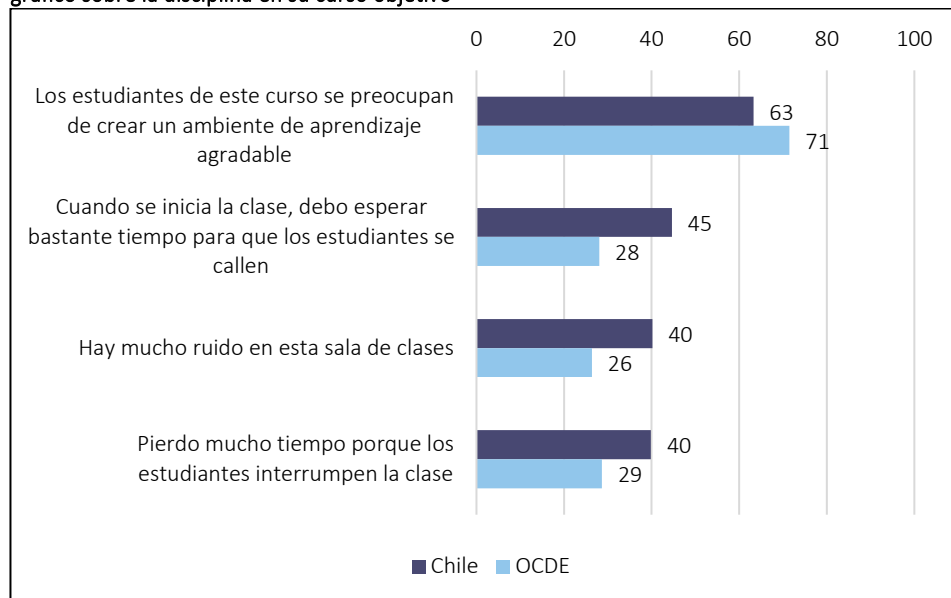
1. El promedio OCDE contempla 31 países.
2. Categorías de respuesta: (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) De acuerdo, (4) Muy de acuerdo.
3. El gráfico considera el porcentaje de docentes que reportó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las afirmaciones consultadas.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

Las diferencias entre lo señalado por los docentes en Chile y el promedio de la OCDE son estadísticamente significativas para las afirmaciones: “los profesores pueden ayudarse mutuamente”, “el establecimiento entrega asistencia adicional en el caso de que un estudiante lo necesite”, y “a la mayoría de los profesores le interesa la opinión de los estudiantes”.

4.3. Clima disciplinario en el escenario actual

En tercer lugar, se consultó a los docentes sobre el clima disciplinario. Los resultados indican que de un 40% a un 45% de los docentes en Chile, proporción más elevada que la muestra internacional (del 26% al 29%), manifiestan desafíos en asuntos que implican el manejo de conductas dentro de la sala de clases y la construcción de un clima que favorezca la transmisión/apropiación de contenidos y el logro de aprendizajes (gráfico 10).

Gráfico 10. Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las afirmaciones especificadas en el gráfico sobre la disciplina en su curso objetivo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.
2. La muestra está restringida a aquellos docentes que reportan que su enseñanza en el curso objetivo no está total o principalmente dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales.
3. Categorías de respuesta: (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) De acuerdo, (4) Muy de acuerdo.
4. El gráfico considera el porcentaje de docentes que reportó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las afirmaciones consultadas.
5. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que informa cada ítem.

Es importante enfatizar que los datos entregados por TALIS a estos tres aspectos del clima escolar (seguridad, relación entre los docentes y los estudiantes, y clima disciplinario) conceden información relevante, aunque acotada, la que debe ser interpretada a la luz de la política pública nacional dentro de un marco institucional y conceptual mucho más amplio. De acuerdo con el indicador de clima de convivencia escolar desarrollado por la Agencia de la Calidad de la Educación, se puede observar que las tres dimensiones que incluye este indicador (ambiente seguro, ambiente de respeto y ambiente organizado) son, en cierta medida, equivalentes a los aspectos consultados en TALIS (seguridad, relaciones entre docente y estudiantes, y clima disciplinario). Por su parte, los resultados proporcionados por TALIS son consistentes con los resultados nacionales del programa JUNAEB “Habilidades para la Vida” (Ministerio de Educación, 2019), los que arrojan que 9 de cada 10 estudiantes consideran que existe un clima escolar y de aula positivo favorecido por la labor de los docentes y del personal del establecimiento; el 90,2% considera que la escuela es un espacio seguro y un 61,5% indica que hay poco conocimiento sobre las reglas de convivencia y pocas estrategias efectivas para manejar los conflictos de aula.

Por su parte, la Política Nacional de Convivencia Escolar de 2019 realizó la distinción entre clima y convivencia. El clima escolar corresponde a la percepción de los integrantes de la comunidad escolar respecto a las relaciones interpersonales en el contexto escolar y el ambiente en el que se producen estas interacciones. En tales percepciones influyen la organización y la seguridad del ambiente, la calidad del trato cotidiano, la existencia o ausencia de violencia, las oportunidades de participación

y el modo en el que se abordan los conflictos. Los climas positivos favorecerían los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que influyen en el involucramiento de los actores en los procesos educativos (Ministerio de Educación, 2019). Por otra parte, la convivencia es un concepto más amplio que el clima escolar y no puede reducirse a los problemas de convivencia como la violencia y el acoso, y/o al manejo de la disciplina. En este nuevo contexto, la convivencia tiene un énfasis formativo y se gestiona mediante la creación de contextos de aprendizajes institucionales y pedagógicos que favorezcan la enseñanza de las conductas para el logro de interacciones beneficiosas entre los distintos actores de la comunidad, sean estas formales o informales (por ejemplo, trato respetuoso, relaciones inclusivas, participación colaborativa, entre otras) y de aquellos hábitos que se quieren evitar (violencia, acoso, agresión, discriminación).

5. Procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases

Antes de entregar los resultados en esta sección, es relevante informar sobre algunas consideraciones metodológicas. La información sobre las prácticas pedagógicas puede levantarse a partir de los reportes de los estudiantes acerca de las actividades que se realizan en la sala de clases (Marsh et al., 2012; Ainley & Carstens, 2018), las observaciones que se efectúan en la sala de clases (Schlesinger & Jentsch, 2016), y según el reporte de los mismos docentes (Wagner et al., 2016; Ainley & Carstens, 2018). En TALIS se utiliza esta última técnica, lo cual es particularmente desafiante, ya que los autorreportes, por lo general, reflejan las respuestas que los docentes consideran socialmente deseables (Little, Goe & Bell, 2009; Van der Vijver y He, 2014; Ainley & Carstens, 2018). Esto ocurre principalmente cuando se emplean escalas Likert que gradúan desde el desacuerdo al de acuerdo.

Para evitar la deseabilidad social, TALIS usó escalas Likert de frecuencia consultándoles a los docentes con qué periodicidad realizaban una lista de prácticas en una clase seleccionada aleatoriamente (curso objetivo). Así, las respuestas de los docentes no implicaron la calidad de la práctica, sino que la frecuencia de su ocurrencia (Ainley & Carstens, 2018).

5.1. Estrategias de enseñanza efectiva

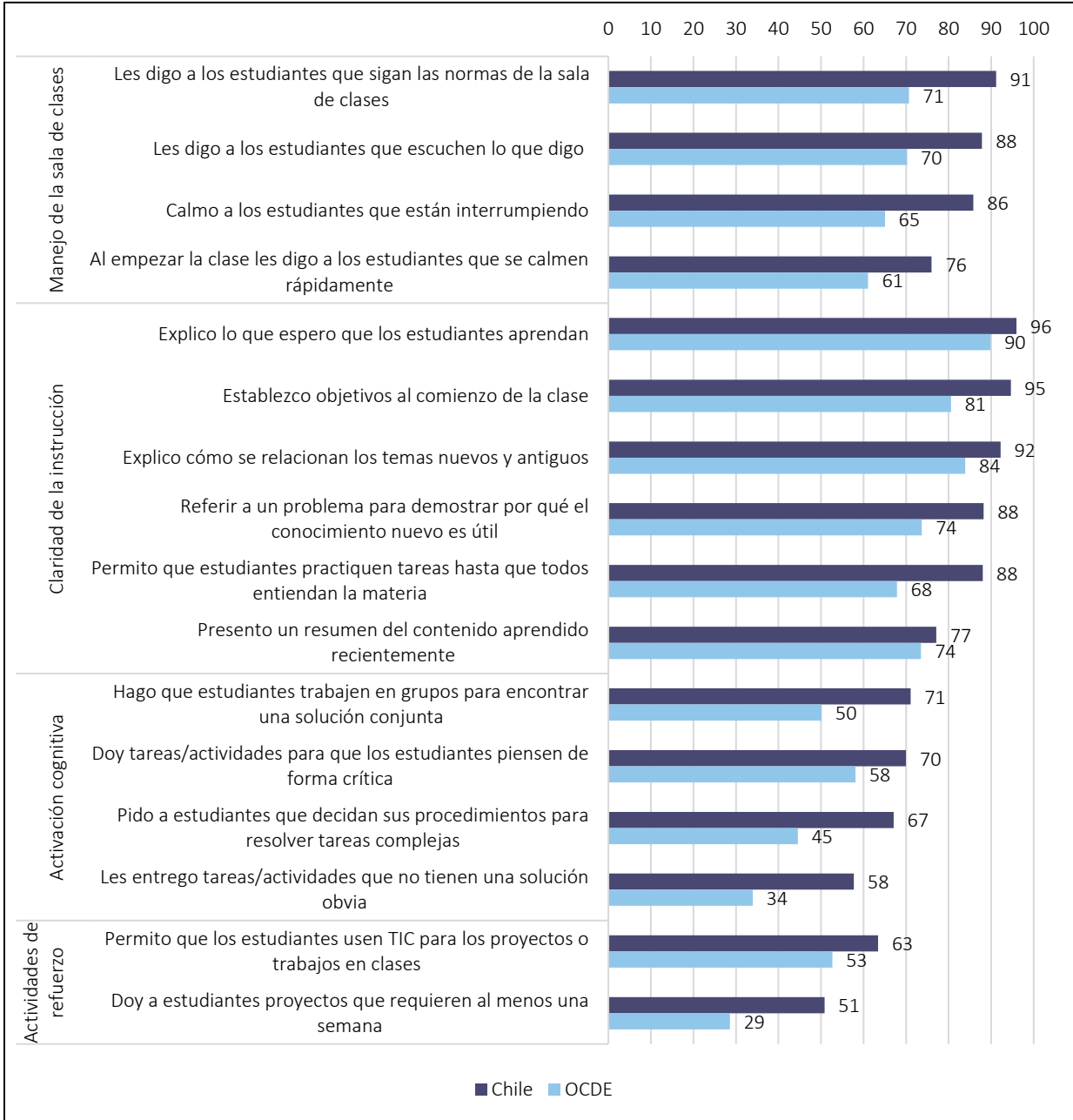
Respecto a las prácticas pedagógicas, existe contundente evidencia que está fuertemente asociada al aprendizaje de los estudiantes (Lavy, 2016; Rjosk et al., 2014; OCDE, 2019). TALIS explora prácticas pedagógicas de calidad o efectivas como concepto multidimensional que incluye prácticas como: manejo de la sala de clases, claridad de la instrucción, prácticas de activación cognitiva, y prácticas que favorecen la oportunidad a los estudiantes de trabajar independientemente (Ainley & Carstens, 2018).

Cabe destacar que todas las prácticas consultadas en TALIS refieren a aquellas de carácter más generales que específicas de alguna asignatura en particular, y desde la perspectiva del docente. Aunque esta respuesta podría estar sesgada al ser subjetiva, el autorreporte entrega información válida (Aloe et al., 2014; Korpershoek et al., 2016; Ainley & Carstens, 2018). Asimismo, las prácticas pedagógicas de los docentes se asocian de manera significativa con la percepción de autoeficacia (Ainley & Carstens, 2018).

En cuanto a las prácticas de enseñanza mencionadas por los docentes, se encontró que aquellas relacionadas con la claridad de la instrucción y el manejo de la sala de clases se aplican ampliamente

tanto en Chile como en los países de la OCDE que participan de TALIS (gráfico 11). Con respecto a las actividades relacionadas con la activación cognitiva, los resultados en Chile son similares a los encontrados en los países y regiones que participaron en TALIS. Este tipo de prácticas son menos prevalentes y están menos extendidas en comparación con las otras consultadas, a pesar del alto potencial que tienen de influir en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2019). En efecto, solo alrededor de la mitad de los docentes usa este tipo de aproximación pedagógica (OCDE, 2019). La activación cognitiva es probablemente la práctica pedagógica más demandante y compleja (en comparación con las otras tres prácticas consultadas), ya que está fuertemente asociada a la asignatura (Baumert et al., 2010; Hiebert & Grouws, 2007; Klieme, Pauli & Reusser, 2009; OCDE, 2019). En este sentido, se sugiere que los docentes sean reforzados en su formación respecto a esta práctica pedagógica, que conozcan su relevancia y se sientan confiados de implementarlas (OCDE, 2019).

Gráfico 11. Porcentaje de docentes que reportó usar en su curso las prácticas de enseñanza detalladas en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.

2. Categorías de respuesta: (1) Nunca o casi nunca, (2) Algunas veces, (3) Seguido, (4) Siempre.

3. El gráfico considera el porcentaje de docentes que reportó realizar “seguido” o “siempre” las prácticas de enseñanza consultadas.

4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

Respecto al manejo de la sala de clases (van Tartwijk & Hammerness, 2011; OCDE, 2019) se ha demostrado que es una de las variables que contribuye de manera relevante al aprendizaje y al logro de los estudiantes (Baumert et al., 2010; Ainley & Carstens, 2018). Por lo general, se describe como las acciones que realizan los docentes para mantener el ambiente de la sala de clases ordenado y usar efectivamente el tiempo (Martin et al., 2013; Wang & Degol, 2016; Ainley & Carstens, 2018). Así, en TALIS el clima disciplinario en el *curso objetivo*⁸ corresponde a un indicador del manejo de la sala de clases. Por su parte, la claridad de la instrucción también ha demostrado empíricamente estar asociada al aprendizaje de los estudiantes (Kyriakides, Campbell & Gagatsis, 2000; Scherer & Gustafsson, 2015; Ainley & Carstens, 2018). Desde el punto de vista teórico, se refiere a la instrucción y a los objetivos de aprendizaje claros y comprensivos; a la habilidad de los docentes para conectar temáticas antiguas y nuevas; y a la entrega de un resumen de la clase al final de la sesión (Hospel & Galand, 2016; Ainley & Carstens, 2018). Es una variable que ha demostrado tener influencia en la percepción de los estudiantes sobre el apoyo que reciben para su aprendizaje. Las prácticas de activación cognitiva se refieren a las actividades que exigen a los estudiantes evaluar, integrar y aplicar el conocimiento dentro de un contexto de resolución de problemas (Lipowsky et al., 2009; Ainley & Carstens, 2018).

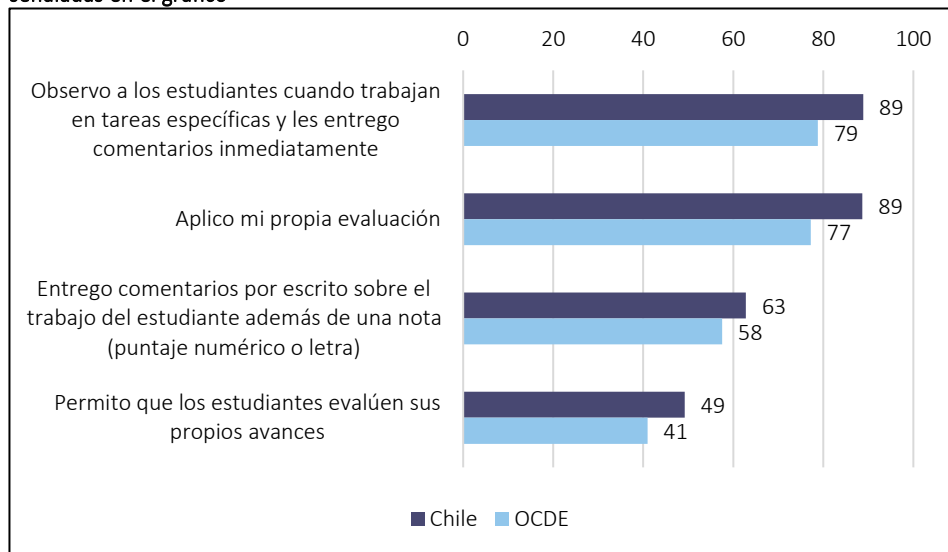
5.2. Prácticas de evaluación de los docentes

TALIS también explora las prácticas de evaluación de los docentes. Estos últimos, además de realizar prácticas instruccionales, requieren entregar retroalimentación a los estudiantes por medio de evaluaciones tanto formativas como sumativas (Hattie & Timperley, 2007; Kyriakides & Creemers, 2008; Scheerens, 2016; Ainley & Carstens, 2018). La investigación indica que docentes efectivos entregan retroalimentación constructiva, lo cual tiene a su vez implicancias positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Muijs & Reynolds, 2001). La calidad de la retroalimentación entregada a los estudiantes es de utilidad, ya que estos necesitan conocer sus fortalezas y debilidades para mejorar su desempeño (Muijs et al., 2014; Ainley & Carstens, 2018), lo que les permite comprender las expectativas de sus profesores y contribuye a autorregular su aprendizaje (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008; Ainley & Carstens, 2018).

Una gran mayoría de los docentes (casi el 90%) aseguró entregar sus comentarios a los estudiantes en el mismo instante en que realizan sus actividades pedagógicas, así como también aplicarles su propia evaluación (gráfico 12). En contraste, menos de la mitad de los docentes reportó que permite a los estudiantes que evalúen sus propios avances. Al respecto, la literatura ha considerado que no solo la heteroevaluación (evaluación efectuada por los docentes) y la evaluación de pares son decisivas para los procesos de aprendizaje, sino que la autoevaluación es también un recurso relevante que sitúa a los estudiantes como protagonistas y les permite una labor activa de monitoreo de sus propios procesos (Förster, 2019). La normativa nacional vigente desde el año 2018 sobre evaluación (Decreto N° 67) ha relevado los procesos formativos y sumativos de evaluación, marco en el cual la incorporación de distintos agentes evaluativos, incluyendo al mismo estudiante, son fundamentales dentro de los procesos de aprendizaje (Förster, 2019).

⁸ “Curso objetivo” corresponde al primer curso de 7° y 8° básico que el docente enseñó en su establecimiento, un martes antes de contestar el cuestionario TALIS.

Gráfico 12. Porcentaje de docentes que reportó usar en su curso las prácticas de enseñanza señaladas en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

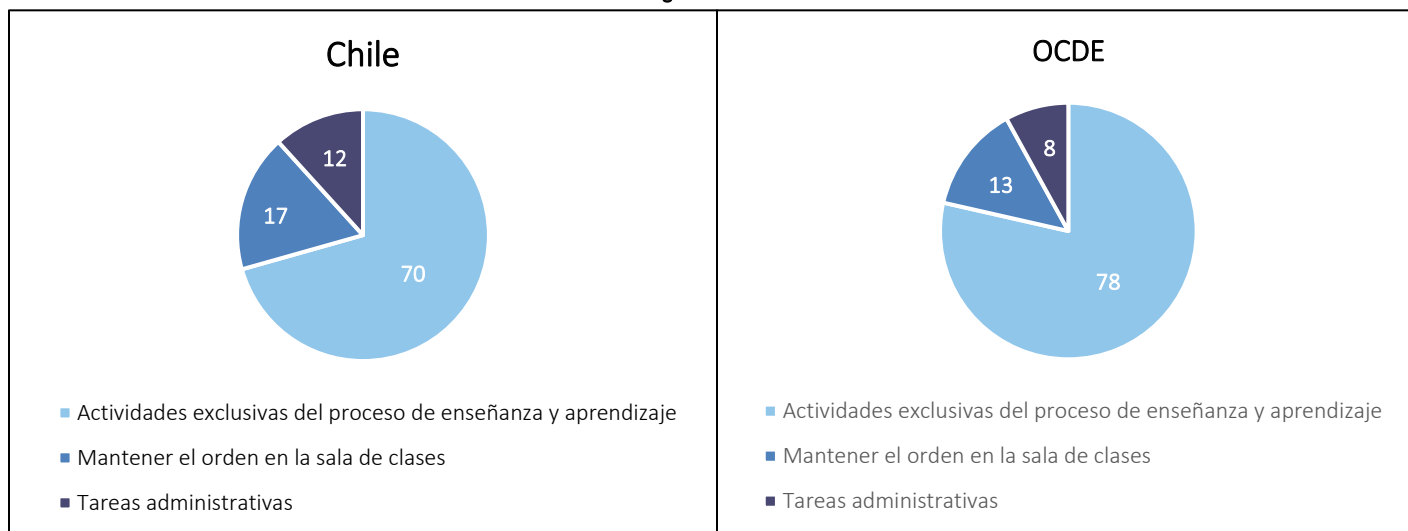
Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.
2. Categorías de respuesta: (1) Nunca o casi nunca, (2) Algunas veces, (3) Frecuentemente, (4) Siempre.
3. El gráfico considera el porcentaje de docentes que reportó realizar “frecuentemente” o “siempre” las prácticas de evaluación consultadas.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

5.3. Uso del tiempo por los docentes en la sala de clases

Respecto al uso del tiempo, se consultó a los docentes sobre el empleo de horas cronológicas (60 minutos) en diversas tareas relacionadas a la labor docente y que incluían el trabajo dentro y fuera del horario (incluyendo tardes y fines de semana). Los resultados indicaron que los docentes en Chile, al igual que en el promedio de la OCDE, invierten en promedio 38 horas cronológicas de trabajo en total, y de 2 a 6 horas en distintas tareas como planificar, poner notas, trabajar en equipo, orientar a los estudiantes, hacer tareas administrativas, entre otros (gráfico 13). Específicamente, respecto al tiempo haciendo clases, Chile reporta un promedio de 31 horas pedagógicas.

Gráfico 13. Distribución del tiempo invertido en una clase según los docentes para cada una de las actividades señaladas en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.

Cabe destacar que, respecto a la planificación o preparación de las clases, en Chile se detectó un aumento del tiempo destinado a esta actividad respecto del año 2013, lo cual puede deberse al uso de horas no lectivas para tareas de planificación. Aun cuando la Ley N° 20.903 (2016) y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente habían entrado en vigor poco antes de la implementación de TALIS 2018, esta generó un incremento del tiempo no lectivo de un 25% a un 35% del total de las horas de aula, lo que generó que los docentes dispongan de más tiempo para la planificación de sus clases.

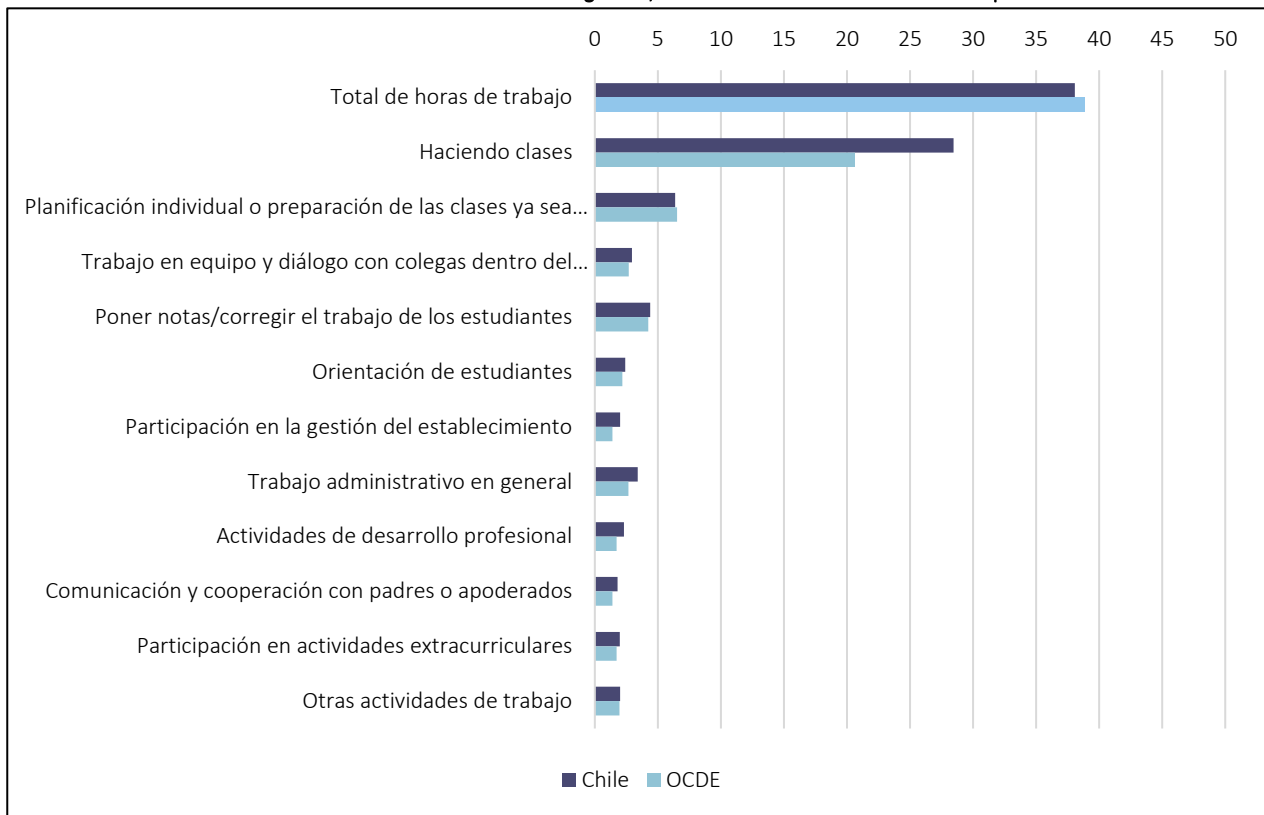
El aumento de tiempo no lectivo promueve el desarrollo de actividades curriculares fuera del aula, que incluyen labores relativas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que consideran prioritariamente: la planificación y seguimiento de actividades de aula, la evaluación de aprendizajes y la gestión derivada de la función de aula; las actividades de desarrollo profesional y el trabajo colaborativo entre docentes en el marco del Proyecto Educativo Institucional y del Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento (PME); el Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional (el cual deben elaborar todos los establecimientos con financiamiento del Estado y que debe estar contenido en el PME); y actividades vinculadas al desarrollo de la comunidad escolar, como la atención a estudiantes y apoderados relacionadas con los procesos de enseñanza y actividades asociadas a la jefatura de curso, entre otras. Dichas acciones determinan la necesidad de focalizar la labor de los docentes en tiempos no lectivos, en aquello que impacta de mayor forma el desarrollo de sus estudiantes.

5.4. Planificación, preparación y calificación

En TALIS también se exploró sobre cuántas horas (de 60 minutos) en total los docentes invertían trabajando dentro y fuera del horario laboral, y en varias tareas durante la semana calendario completa más reciente previo a la encuesta (incluyen las tareas que se realizaron los fines de semana, las noches y otras horas fuera de clase).

Cabe destacar que la unidad de horas cronológicas (60 minutos) se utilizó para todas las preguntas de esta sección y en todos los países que participaron en TALIS, con el propósito de realizar análisis comparativos. Sin embargo, y específicamente para la pregunta que consultaba: “¿Cuántas horas de 60 minutos estuvo haciendo clases en el establecimiento educativo durante su semana calendario completa más reciente?”, se agregó para Chile una pregunta alternativa y ajustada a la realidad nacional. Esta pregunta se reformuló incorporando las horas pedagógicas, quedando de la siguiente manera: “¿Cuántas horas pedagógicas de 45 minutos pasó haciendo clases en este establecimiento educativo durante su semana calendario completa más reciente?”. Los resultados, que se ilustran en el gráfico 14, refieren a las preguntas que usan la unidad de los 60 minutos.

Gráfico 14. Promedio de horas (de 60 minutos) que los docentes reportan invertir en las actividades detalladas en el gráfico, durante la semana calendario completa más reciente



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.
2. Una semana calendario completa es aquella que no se acortó por descansos, días festivos, licencia por enfermedad, etc. También incluye las tareas que se realizaron durante los fines de semana, las noches u otras horas fuera de clase.
3. La suma de las horas dedicadas a diferentes actividades puede no ser igual a la cantidad total de horas de trabajo, ya que a los docentes se les preguntó por estas actividades de forma separada. También es importante tener en cuenta que los datos presentados en este gráfico representan el promedio de todos los docentes encuestados, incluidos los docentes *part-time*.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

De acuerdo con el gráfico 14, los docentes en Chile dedican un promedio similar (38 horas por semana en todas las tareas relacionadas con su trabajo) al de los países de la OCDE (39 horas dedicadas a todas las tareas).

Específicamente, respecto a las horas de 60 minutos invertidas “haciendo clases”, los análisis internacionales indican que la enseñanza es la actividad docente que más demanda tiempo en todos los países del estudio. Chile (28 horas) se encuentra por sobre el promedio de la OCDE (21 horas) con 2 horas más que lo reportado en el año 2013. Puesto que esta unidad de medida es la utilizada para los análisis comparativos internacionales, estos resultados deben interpretarse de la siguiente forma: dado que la estimación del cálculo realizado para esta pregunta por los docentes en Chile pudo ser interferido, ya que en Chile se enseña en *horas pedagógicas* (45 minutos) y no en *horas cronológicas* (60 minutos), se utilizó el dato arrojado por la pregunta ajustada a la realidad nacional. Esta indica que los docentes en Chile invierten, en promedio, 31 horas pedagógicas haciendo clases. Al transformar estas horas pedagógicas a cronológicas, se tiene que los docentes en Chile estarían invirtiendo un poco más de 23 horas cronológicas haciendo clases, lo cual disminuye la brecha existente respecto al promedio de la OCDE (21 horas cronológicas).

Los docentes tienden a invertir menos tiempo en la planificación y preparación de sus clases, ya que, en la mitad de los países y economías revisados de este estudio con datos comparables, se detecta una disminución de estas horas desde el año 2013 al 2018. No obstante, en Chile se observa un aumento estadísticamente significativo de las horas que los docentes invierten en la planificación y preparación de sus clases en dicho periodo.

Al realizar análisis por dependencia administrativa del establecimiento en el que trabajan los docentes (tabla 4), se encuentran diferencias estadísticamente significativas solo para el caso de la participación en actividades extracurriculares: los docentes de establecimientos municipales invierten más horas en dicha actividad que los de establecimientos particulares subvencionados.

Tabla 4. Promedio de horas (de 60 minutos) que los docentes invierten en las actividades detalladas en el gráfico, durante la semana calendario completa más reciente por dependencia administrativa del establecimiento

Ítem	Dependencia		
	Municipal	Part. subvencionado	Part. pagado
Participación en actividades extracurriculares (1)	2,14	1,72	1,86

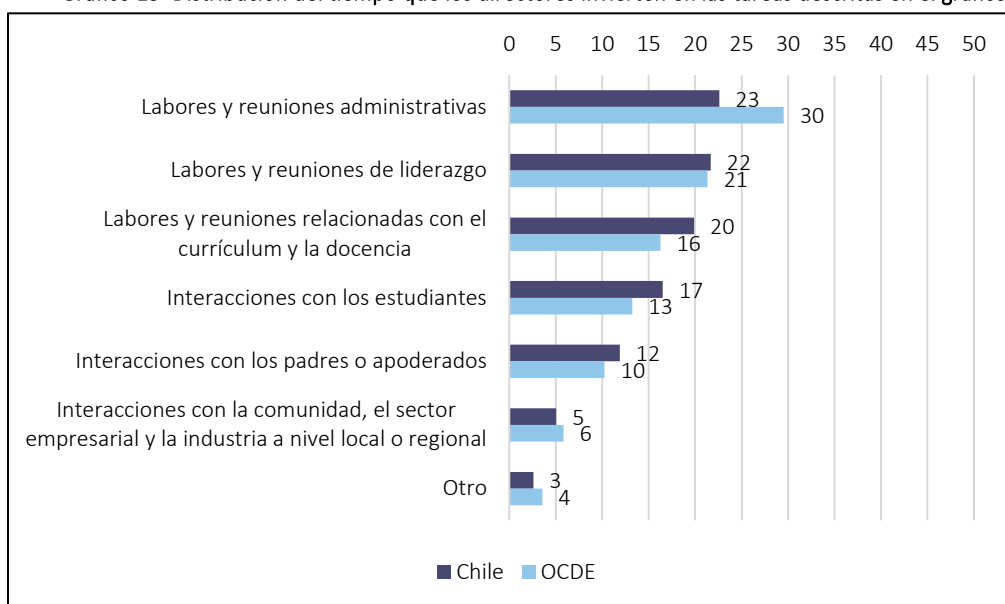
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

(1) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado.

5.5. Tiempo destinado por los directores a labores relacionadas con el currículum y la docencia

Cuando se consultó acerca del uso del tiempo a los directores, se observó un reporte promedio similar a la OCDE en labores y reuniones de liderazgo; por sobre el promedio de la OCDE en el tiempo destinado a labores y reuniones relacionadas con el currículum y la docencia; y por debajo del promedio de la OCDE en labores y reuniones administrativas (gráfico 15).

Gráfico 15. Distribución del tiempo que los directores invierten en las tareas descritas en el gráfico



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 30 países.

La investigación en efectividad educacional ha identificado al liderazgo como uno de los factores más importantes a nivel de la escuela relacionado con los resultados de los estudiantes (Chapman et al., 2016; Ainley & Carstens, 2018). En específico, el liderazgo instruccional, que se define como las acciones que el director toma para promover el aprendizaje de los estudiantes y que es una instrucción efectiva y de alta calidad (Flath, 1989; Ainley & Carstens, 2018), ha cobrado especial relevancia dado que ha demostrado estar fuertemente asociado a los aprendizajes de los estudiantes y a los resultados educacionales (Goddard et al., 2015; Hallinger, 2015; Muijs, West & Ainscow, 2010; OCDE, 2009; Ainley & Carstens, 2018).

Tabla 5. Distribución del tiempo que los directores invierten en las tareas detalladas en el gráfico por dependencia administrativa del establecimiento

Ítem	Dependencia		
	Municipal	Part. subvencionado	Part. pagado
Labores y reuniones relacionadas con el currículum y la docencia (1)	21,42	18,18	19,08
Interacciones con los estudiantes (2)	15,55	18,13	13,26
Interacciones con los padres o apoderados (3)	10,86	12,93	13,02

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

(1) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado.

(2) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular pagado, y particular subvencionado y particular pagado.

(3) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado.

De acuerdo con los resultados nacionales para este tipo de liderazgo (tabla 5), un porcentaje significativamente mayor de directores de establecimientos municipales (21%) reporta la realización de este tipo de prácticas, que aquellos de establecimientos particulares subvencionados (18%). Aunque respecto del año 2013 se produjo una baja de 7 puntos porcentuales en relación con lo declarado por los directores sobre este tema, los datos siguen mostrando una tendencia del liderazgo de directores hacia uno de tipo instruccional y no meramente administrativo. Sin embargo, debido a la baja identificada en los últimos 5 años, se sugiere que se focalicen más apoyos en esta área de la formación continua, dada la relevancia del liderazgo instruccional en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes (Ainley & Carstens, 2018).

5.6. Autoeficacia de los docentes

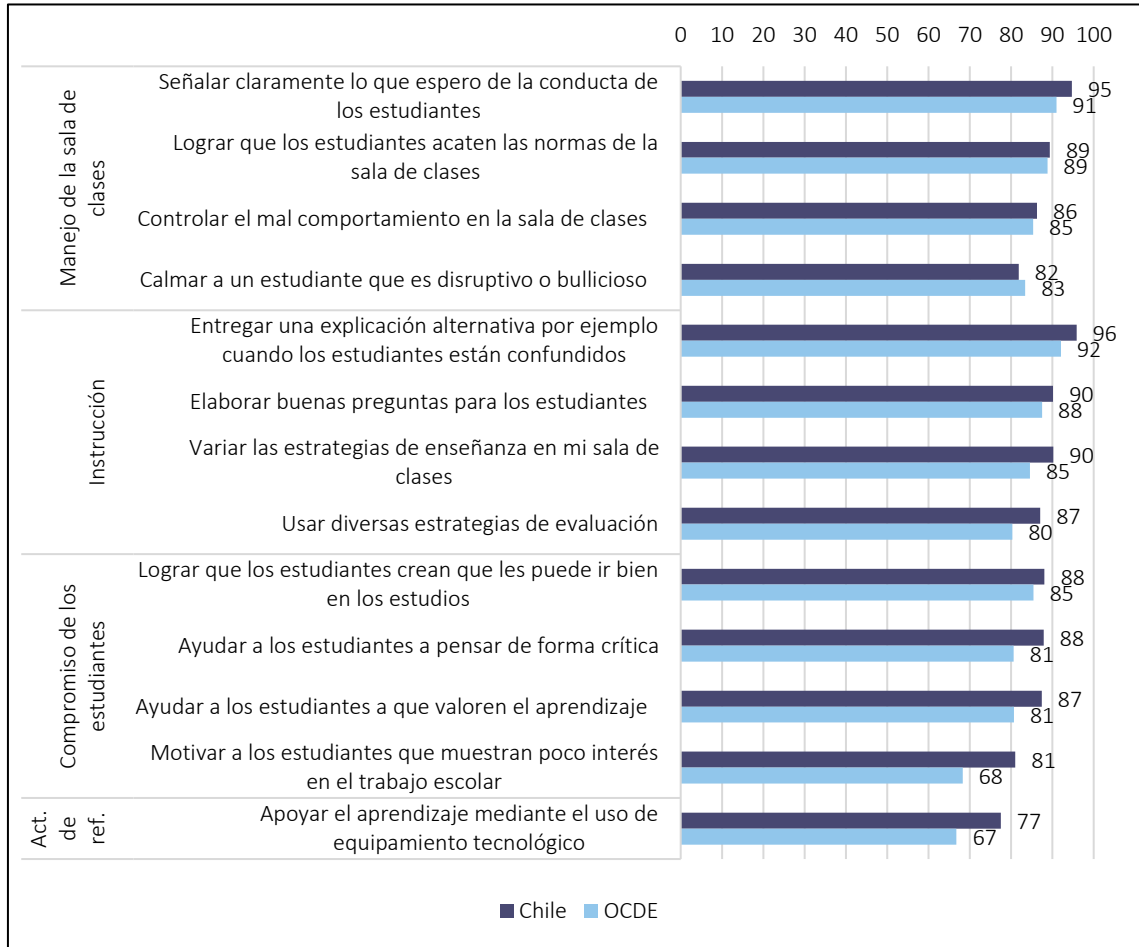
Actualmente, el área de la educación de los docentes y la efectividad educacional ha relevado las autocreencias de los docentes (Klassen et al., 2011; Ainley & Carstens, 2018), debido a que estas demuestran estar fuertemente asociadas a las prácticas pedagógicas de los docentes y a la calidad de la instrucción (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; Ainley & Carstens, 2018), las que a su vez se asocian con el logro académico de los estudiantes (Caprara et al., 2006; Muijs & Reynolds, 2002; Ainley & Carstens, 2018).

La autoeficacia del docente se define como las creencias sobre su propia habilidad para realizar ciertas conductas/acciones de enseñanza que influyen en aspectos tales como el logro, la motivación y el interés de los estudiantes (Klassen et al., 2011; Ainley & Carstens, 2018). Tal evaluación es subjetiva y está mediada por factores externos (Usher & Pajares, 2008; Ainley & Carstens, 2018), por lo que, los sujetos con un mismo ambiente o contexto pueden tener distintos niveles de autoeficacia (Ainley & Carstens, 2018). La evaluación subjetiva de la propia capacidad influye en los objetivos, las acciones y los esfuerzos que los docentes ponen en las tareas que se ejecutan (Bong & Skaalvik, 2003; Ainley & Carstens, 2018), lo que permite moldear ambientes efectivos de enseñanza y aprendizaje (Ainley & Carstens, 2018).

Dado que la autoeficacia del docente es multidimensional y específica al contexto y a las prácticas de enseñanza (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Ainley & Carstens, 2018), es que en TALIS se recoge información acerca de la autoeficacia para el manejo de la sala de clases (creencias de los docentes sobre su habilidad para establecer un ambiente de aprendizaje ordenado y manejar de la manera efectiva la conducta disruptiva de los estudiantes) (Brouwers & Tomic, 2000; Ainley & Carstens, 2018); sobre la instrucción, referida a las creencias de los docentes sobre su sensación de confianza para hacer uso de un amplio rango de prácticas de enseñanza y estrategias de evaluación (OCDE, 2014; Ainley & Carstens, 2018); y sobre el compromiso de los estudiantes, entendido como las creencias del docente acerca del apoyo emocional y cognitivo que pueden ofrecer a los estudiantes y su habilidad para motivarlos a aprender (OCDE, 2014; Ainley & Carstens, 2018).

En relación con la autoeficacia de los docentes en Chile, se encontró que un porcentaje importante de estos dice sentirse capaz de enfrentar aspectos relacionados con la instrucción, el manejo de la sala de clases y el compromiso de los estudiantes (gráfico 16). Este resultado es relevante, considerando que, aun cuando la autoeficacia es subjetiva, igualmente podría estar asociada a la calidad de la práctica pedagógica (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013; OCDE, 2019), y al logro académico de los estudiantes y su motivación (Caprara et al., 2006; Muijs & Reynolds, 2002; Woolfolk Hoy & Davis, 2006; OCDE, 2019). De los tres componentes mencionados, en Chile los docentes parecen tener comparativamente más dificultades en lograr el compromiso de los estudiantes, y secundariamente, en el manejo de la sala de clases.

Gráfico 16. Porcentaje de docentes que reportó desarrollar las acciones de autoeficacia consultadas



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

Notas:

1. El promedio OCDE contempla 31 países.
2. Categorías de respuesta: (1) Nada, (2) Hasta cierto punto, (3) Bastante, (4) Mucho.
3. El gráfico considera el porcentaje de docentes que reportó poder realizar “bastante” o “mucho” las actividades consultadas.
4. Los valores están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de docentes que reporta cada ítem.

Algunos análisis complementarios por dependencia administrativa del establecimiento (tabla 6) muestran que los docentes de establecimientos particulares subvencionados señalan claramente lo que esperan de la conducta de los estudiantes y entregan una explicación alternativa en una proporción mayor que los docentes de establecimientos municipales; mientras que los docentes de establecimientos municipales son los que más aseguran que pueden ayudar a los estudiantes a pensar en forma crítica y a calmar a un estudiante que es disruptivo.

Tabla 6. Porcentaje de docentes según dependencia administrativa del establecimiento que reportó desarrollar las acciones de autoeficacia consultadas

Ítem	Dependencia		
	Municipal	Part. subvencionado	Part. pagado
Señalar claramente lo que espero de la conducta de los estudiantes (1)	93,71	97,58	93,24
Ayudar a los estudiantes a pensar de forma crítica (2)	90,01	88,17	83,79
Calmar a un estudiante que es disruptivo o bullicioso (3)	84,49	80,86	75,02
Entregar una explicación alternativa, por ejemplo, cuando los estudiantes están confundidos (4)	94,83	97,21	94,10

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de TALIS 2018.

(1) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado.

(2) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular pagado, y particular subvencionado y particular pagado.

(3) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular pagado.

(4) Diferencia estadísticamente significativa entre municipal y particular subvencionado.

Nota: La tabla considera el porcentaje de docentes que reportó poder realizar “bastante” o “mucho” las actividades consultadas.

Si bien el alto sentido de autoeficacia en la docencia trae beneficios en la práctica pedagógica, también es necesario considerar que puede conllevar ciertas barreras en términos de desarrollo profesional. El conjunto de iniciativas levantadas para mejorar la calidad docente en términos de apoyo profesional, ya sea inducción, mentoría o formación continua, puede encontrar una tensión a la hora de contrastarlas con las percepciones de los docentes respecto de su autoeficacia. Este desafío pone de relieve la necesidad de generar espacios de reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas, de manera que puedan posibilitar procesos de aprendizajes sustanciales en el largo plazo. Probablemente, un clima de valoración posibilite espacios de confianza para la reflexión pedagógica, en instancias como mentorías y trabajo entre pares, las que, como todo proceso social, permiten que el aprendizaje se nutra con la experiencia de otros. Todo esto es posible, ya que la autoeficacia incluye la capacidad de agencia y de reflexión, lo que permite al docente ajustar su autoconcepto a su desempeño real, en función de las necesidades del contexto en el que enseña (Tschannen-Morán & Woolfolk Hoy, 2001; Ainley & Carstens, 2018).

6. Conclusiones

En un escenario de cambio permanente debido a los procesos de globalización, la crisis ambiental, la automatización y los cambios sociodemográficos, y en un contexto de implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903 del año 2016), es de suma utilidad contar con información que permita facilitar la identificación de medidas y acciones para apoyar a los docentes y a los directores durante su carrera (OCDE, 2019). Así, el presente documento tuvo como propósito analizar el escenario de la enseñanza y del aprendizaje y sus procesos dentro y fuera de la sala de clases, caracterizando a docentes, directores, salas de clases y establecimientos educacionales en Chile a partir de distintos aspectos.

De acuerdo con TALIS 2018, la planta de profesores en Chile es en promedio más joven (41 años) que el promedio de la OCDE (44 años), con menor experiencia laboral y con una predominancia de mujeres (un 65%), lo que también se da en el promedio de la OCDE (68% mujeres). Por su parte, los directores chilenos tienen un promedio de edad similar al promedio de la OCDE (53 y 52 años, respectivamente), cuentan con similar experiencia laboral y, a diferencia de la OCDE (con predominancia de hombres en los cargos directivos), alcanzan un balance en la distribución entre hombres y mujeres en el cargo.

Por otro lado, tanto docentes como directores reportan una mayor percepción de diversidad en los estudiantes, tanto en los establecimientos como en la sala de clases. Asimismo, los docentes comparten visiones muy inclusivas y positivas sobre la equidad y la diversidad, y respecto a las prácticas y políticas que involucran estos aspectos, la mayoría de los docentes y directores afirman que estas se implementan en sus establecimientos con resultados que se encuentran por sobre el promedio de la OCDE.

En relación con la sensación de preparación para enseñar en ambientes multiculturales, en Chile un porcentaje importante de docentes señala sentirse preparado para, por ejemplo, reducir estereotipos, generar conciencia acerca de las diferencias culturales entre los estudiantes, asegurar el trabajo conjunto de estudiantes migrantes y no migrantes, y adaptar la práctica a la diversidad cultural.

En cuanto al clima y a los ambientes de aprendizaje escolar, los análisis arrojaron que un porcentaje bajo de directores, y por debajo del promedio de la OCDE, reportó intimidación o acoso escolar entre los estudiantes al menos una vez a la semana. Por otro lado, la mayoría de los docentes en Chile indicó que profesores y estudiantes tienen una buena relación, mientras que de un 40% a un 45% de ellos, proporción mayor que el promedio de la OCDE, sugiere desafíos en asuntos que implican el manejo de conductas dentro de la sala de clases y la construcción de un clima que favorezca la transmisión/apropiación de contenidos y el logro de aprendizajes.

En relación con las prácticas de enseñanza descritas por los docentes, se encontró que aquellas relacionadas con la claridad de la instrucción y el manejo de la sala de clases se aplican ampliamente tanto en Chile como en los países de la OCDE que participan de TALIS. En cuanto a las prácticas de evaluación utilizadas, una gran mayoría de los docentes aseguró entregar comentarios mientras observan a los estudiantes realizar las actividades pedagógicas, así como también aplicar su propia evaluación como profesor. En contraste, menos de la mitad de los docentes señaló que permite que los estudiantes evalúen sus propios avances.

Al analizar el uso del tiempo en diversas actividades, los resultados indicaron que los docentes en Chile, al igual que en el promedio de la OCDE, invierten en promedio 38 horas cronológicas de trabajo en total y de 2 a 6 horas en diversas tareas como: planificar, poner notas, trabajar en equipo, orientar a los estudiantes, efectuar tareas administrativas, entre otros. Específicamente, respecto al tiempo haciendo clases, Chile evidencia un promedio de 31 horas pedagógicas. Por su parte, los directores en Chile reportaron un promedio similar a la OCDE en labores y reuniones de liderazgo, por sobre el promedio de la OCDE en el tiempo destinado a labores y reuniones relacionadas con el currículum y la docencia, y por debajo del promedio de la OCDE en labores y reuniones administrativas.

En relación con la autoeficacia de los docentes en Chile, se encontró que un porcentaje importante de estos dice sentirse capaz para manejar aspectos relacionados con la instrucción, el manejo de la sala de clases y el compromiso de los estudiantes. No obstante, en Chile los docentes parecen tener comparativamente más dificultades para lograr el compromiso de los estudiantes y, de manera secundaria, el manejo de la sala de clases.

Los resultados presentados y analizados a lo largo del documento, a partir de las distintas iniciativas y políticas que se han ido implementando durante los años que abarca el estudio, así como del marco normativo que rige el desarrollo de todo el quehacer del sistema educativo, entregan valiosa información que no solo muestran el estado del entorno de la enseñanza y del aprendizaje de los años analizados, sino que permiten ir monitoreando el avance y los resultados de políticas implementadas o en proceso de implementación, lo que a su vez proporciona insumos para la elaboración de nuevas políticas públicas educativas. Es por lo anterior que TALIS constituye una completa fuente de información, cuya aplicación periódica entrega la oportunidad de contar con datos longitudinales para lograr los objetivos antes mencionados. Así, el desafío principal es seguir participando de este estudio y generar análisis relevantes, tanto por parte del Ministerio de Educación como por la comunidad académica, y aprovechar el principal valor que tiene el estudio de caracterizar a los docentes en temas claves que permiten esbozar su trayectoria profesional.

Referencias

Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*(187). doi:10.1787/799337c2-en

Aloe, A., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A., & Rinker, T. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... Tsai, Y.M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal, 47*(1), 133-180. doi:10.3102/0002831209345157

Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1-40.

Brouwers, A., & Tomic, W. (s.f.). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239-253.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490.

Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice*. Abingdon: Routledge.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*(2), 101-129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003

Echeita, G. (2007). Del Dicho al Hecho hay un gran Trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 1*(1), 29-36.

Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vértices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia, 329-357*.

Epstein, J., & Mcpartland, J. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal, 13*(1), 15-30. doi:10.3102/00028312013001015

Flath, B. (1989). The principal as instructional leader. *ATA Magazine, 69*(3), 19-22, 47-49.

Förster, C. (Ed.). (2019). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago: Ediciones UC.

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education, 121*(4), 501-530. doi:10.1086/681925

- Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. En *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Heidelberg: Springer International Publishing.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hiebert, J., & Grouws, D. (2007). The effect of classroom mathematics teaching on students' learning. En F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774-786.
- Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Klassen, R., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. En T. Janík, & T. Seidel (Edits.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Münster: Waxmann.
- Korpershoek, H., Harms, T., Boer, H., Kuyjk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680. doi:10.3102/0034654315626799
- Kyriakides, L., & Creemers, B. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205. doi:10.1080/09243450802047873
- Kyriakides, L., Campbell, R., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529. doi:10.1076/sesi.11.4.501.3560
- Lavy, V. (2016). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. *CESifo Economic Studies*, 62(1), 88-125. doi:10.1093/cesifo/ifv001
- Le Donn , N., Fraser, P., & Bousquet, G. (2016). Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data. *OECD Education Working Papers* (148). doi:10.1787/5jln1hlsr0lr-en
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527-537. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.11.001

Little, O., & Goe, L. B. (2009). *A Practical Guide to Evaluation Teacher Effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J., Abduljabbar, A. S., & Köller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist*, 47(2), 106-124.

Martin, M., Foy, P., Mullis, I., & O'Dwyer, L. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. En M. Martin, & I. Mullis (Edits.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning*. Recuperado de https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf.

Ministerio de Educación Chile (2019). *Monitoreo de la Convivencia Escolar Programa Habilidades para la Vida II. Resultados Nacionales 2018*. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2018/12/Monitoreo-de-la-Convivencia-Escolar-HPV-II.pdf>

Ministerio de Educación Chile (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art-teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. doi:10.1080/09243453.2014.885451

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Sage Publications.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15. doi: 10.2307/23870407

Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. Nilsen, T., & Gustafsson, J. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308-327. doi: 10.1080/13803611.2014.941371

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Instituto de Estadísticas. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. doi:10.1787/1d0bc92a-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *TALIS 2018 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.

Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E., & Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction, 35*, 63-72. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.01.007

Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.

Scherer, R., & Gustafsson, K. (2015). Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling. *Frontiers in Psychology, 6*, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2015.01550.

Schlesinger, L., & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM, 48*(1-2), 29-40.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Usher, E., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751-796.

Van der Vijver, F., & He, J. (2014). Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*(17).

Van Tartwijk, J., & Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching Education, 22*(2), 109-112. doi: 10.1787/9789264123540-en.

Wagner, W., Göllner, R., Werth, S., Voss, T., Schmitz, B., & Trautwein, U. (2016). Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 705-721.

Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1.

Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. En T. Urdan, & F. Pajares (Edits.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*.