EVIDENCIAS

69

Voces docentes: condiciones, fortalezas y desafíos de la profesión en Chile

Resultados de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS Escolar 2024)

OCTUBRE 2025

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

CEM
Centro de Estudios Mineduc

Voces docentes: condiciones, fortalezas y desafíos de la profesión en Chile
Resultados de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS Escolar 2024)
Centro de Estudios MINEDUC
© 2025 Ministerio de Educación
www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Nicolás Cataldo A.
Subsecretaria de Educación: Alejandra Arratia M.
Subsecretario de Educación Superior: Víctor Orellana C.
Subsecretaria de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.
Jefe del Centro de Estudios: Sebastián Araneda R.

Elaboración del documento:
Josefa Araya M.
María José Caro D.
Camilo Quijada D.
Andrea Sobarzo D.

Coordinación de la publicación:
Macarena de la Cerda V.

Edición y diagramación de la publicación:
Daniela Ubilla R.

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 (2025). Voces docentes: condiciones, fortalezas y desafíos de la profesión en Chile Resultados de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS Escolar 2024). *Evidencias 69.* Santiago, Chile.

Todas las publicaciones del CEM son analizadas para detectar copia con la plataforma DOCODE

Sebastián Mauricio Araneda Riveros
Firmado digitalmente por Sebastián Mauricio Araneda Riveros
Fecha: 2025.10.16 15:51:18 -03'00'

Índice

Resumen 4
Abstract 5
Principales hallazgos 6
Introducción 8
Capítulo 1. Caracterización del cuerpo docente en Chile 11
Capítulo 2. Inicio profesional del cuerpo docente 25
Capítulo 3. Condiciones laborales del cuerpo docente 35
Capítulo 4. Prácticas pedagógicas de cuerpo docente 65
Conclusiones 96
Referencias 98

Resumen

El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por su sigla en inglés) es la evaluación internacional más grande sobre docentes y equipos directivos en el mundo. Es patrocinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y tiene como propósito recabar información clave sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educativos alrededor del mundo, el desarrollo profesional docente, el liderazgo escolar, y las creencias y perspectivas pedagógicas de equipos docentes y directivos.

Esta evaluación se realiza en ciclos, y Chile ha participado en las últimas tres versiones: 2013, 2018 y 2024. En la edición 2024, Chile participó junto a otros 53 países y se incorporó en la evaluación información sobre diversidad estudiantil, uso de tecnologías, recursos digitales e inteligencia artificial, apoyo socioemocional y sostenibilidad.

Los resultados del estudio corresponden a información autodeclarada por docentes que hacen clases en 7° y 8° básico y también por directoras y directores de establecimientos educativos que contemplan estos niveles, por lo tanto, representan sus opiniones, percepciones, creencias y relatos de sus actividades profesionales.

Este informe incluye información clave para caracterizar al cuerpo docente en términos sociodemográficos y de formación, sobre el inicio profesional docente y su participación en actividades de inducción y mentoría, también sobre las condiciones laborales actuales, aprendizaje continuo, bienestar y percepción de la valoración general de la profesión, junto con información sobre un conjunto de prácticas pedagógicas implementadas en el proceso de aprendizaje y enseñanza, tales como control y gestión de la clase, activación cognitiva y desarrollo socioemocional. Por último, se abordan aspectos clave respecto a liderazgo, autonomía y participación del cuerpo docente en la toma de decisiones de los establecimientos educativos en los que trabajan.

Palabras clave: TALIS, cuerpo docente, directoras y directores, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), formación inicial docente, inducción y mentorías, condiciones laborales docente, prácticas pedagógicas, autonomía y liderazgo docente, bienestar, resultados y proyección laboral docente.

Abstract

The Teaching and Learning International Survey (TALIS) is the world's largest international study of teachers and school leaders. Sponsored by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), its purpose is to gather critical information on teaching and learning conditions in schools worldwide, teacher professional development, school leadership, and the pedagogical beliefs and perspectives of teachers and school leaders.

The survey is conducted in cycles, and Chile has participated in the last three editions: 2013, 2018, and 2024. In the 2024 cycle, Chile took part alongside 53 other countries, with the study incorporating new areas of focus such as student diversity, use of technology, digital resources and artificial intelligence, social and emotional support, and sustainability.

The results are based on self-reported information provided by teachers of 7th and 8th grade, as well as by principals of schools serving these levels. As such, the findings reflect their opinions, perceptions, beliefs, and accounts of their professional activities.

This report presents key information to characterize the teaching workforce in terms of sociodemographic background and training, the early stages of the teaching career and participation in induction and mentoring activities, as well as current working conditions, continuous learning, well-being, and perceptions of the overall status of the profession. It also examines a range of pedagogical practices implemented in teaching and learning, including classroom management, cognitive activation, and socio-emotional development. Finally, it addresses key aspects of school leadership, teacher autonomy, and teacher participation in decision-making processes within their schools.

Key words: TALIS, Teaching workforce, principals and school leaders, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), initial teacher education, induction and mentoring, teacher working conditions, pedagogical practices, teacher autonomy and leadership, teacher well-being and career outcomes and projections.

Principales hallazgos

- El 63% del cuerpo docente está compuesto por mujeres. Además, la edad promedio del total del profesorado es de 41,1 años y un 62,3% se encuentra en el tramo de 30 a 49 años.
- En comparación con otros países latinoamericanos, la mayor concentración del cuerpo docente se encuentra en ciudades (64%) y la menor en zonas rurales (5%). El 31% restante ejerce profesionalmente en pueblos. Por otro lado, el 44% se desempeña en establecimientos públicos y el 56% en privados y particulares subvencionados.
- Desde el año 2013, Chile ha mantenido un aumento constante y sostenido del nivel educativo más alto alcanzado del profesorado: en el 2024 un 99,3% posee título universitario o magíster (un 92,1% en la OCDE).
- La mayoría de los/as docentes (59,2%) tiene de 6 a 20 años de experiencia en aula; un 20,6% más de 20 años; y un 20,2% cinco años o menos, lo que constituye el porcentaje de docentes noveles.
- Los equipos directivos en Chile perciben menor escasez de docentes calificados/as (14%) y de formación profesional (7%) que en la OCDE (23% y 14% respectivamente). Por otro lado, un 10% advierte escasez de docentes capacitados/as para enseñar a estudiantes de hogares desfavorecidos y un 26% para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), versus el 15% y el 33% respectivamente de los promedios OCDE. Aunque también se observa mayor escasez de conectividad (19% vs 13%).
- El 79% del cuerpo docente declara haber cursado un programa de formación pedagógica en una institución de educación superior, lo que posiciona a Chile por encima de otros países latinoamericanos y por sobre el 77% del promedio OCDE.
- Al comparar con el promedio OCDE, se registra una mayor proporción de docentes que valora la calidad de su formación profesional pedagógica, especialmente, en la provisión de oportunidades prácticas para enseñar en la escuela (77% vs 62%) y en la percepción de alta calidad general de la formación recibida (87% vs 74%).
- Una mayor proporción de docentes se siente preparado en pedagogía general (79,9% vs 67,6%) y de asignaturas (80,5% vs 68,7%), aunque con baja preparación para contextos multiculturales o multilingües (30,5% vs 29,8% OCDE).
- Se evidencia un aumento de la participación en la formación continua desde el año 2018, lo que supera al promedio de la OCDE en actividades de inducción informales (60,3% vs 57,3%) y en cualquier tipo de inducción (74,2% vs 71,8%); aunque sigue por debajo en programas formales (38,2% vs 43,5%).
- Desde el año 2018 al 2024, aumentó en 21,2 puntos porcentuales (p. p.) la participación en formación continua sobre recursos digitales (OCDE +16,7 p.p.).
- Los/as docentes de jornada completa trabajan en promedio 40,6 horas semanales (valor estable desde el año 2018), mientras que los/as de la jornada parcial lo hacen 32,5 (menos que en el 2018). La docencia concentra la mayor parte del tiempo de trabajo semanal (30,3 y 23,8 horas respectivamente), seguida por la preparación de clases (8,7 y 7,3 horas), y la evaluación y corrección (4,9 y 3,8 horas promedio).
- Desde el año 2013 al 2024 aumentó desde el 63% al 71% el porcentaje de docentes que cuenta con un contrato indefinido, aunque esta proporción se mantiene 11 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE (82%).
- Desde el 2013 al 2024, creció del 63% al 71% la proporción de docentes con contrato indefinido, aunque sigue 10 p. p. por debajo de la OCDE; los menores de 30 años y con poca experiencia presentan mayor vulnerabilidad contractual.
- Al desagregar según género, edad y experiencia laboral, se registra una mayor proporción de hombres menores de 30 años y con 5 años o menos de experiencia laboral bajo condiciones contractuales fijas, lo que evidencia una mayor vulnerabilidad contractual para este perfil docente.
- Desde el año 2018 al 2024 ha aumentado la proporción de docentes que reporta experimentar estrés en su trabajo (19,9% a 27,3%) y efectos negativos de la profesión en su salud física (6,6% a 11,3%) y mental (7,8% a 15,1%).

- Desde el año 2013, disminuyó la proporción que declara que está satisfecha con su trabajo (94,6% a 91,6%), que considera que las ventajas superan las desventajas (78,9% a 65,4%) y que volvería a elegir la profesión (83,8% a 76,7%); sin embargo, en el 2024 se mantienen altos los niveles de satisfacción con el entorno laboral (92%) y de recomendación del establecimiento (83,7%).
- La satisfacción con los términos de empleo, excluyendo salario, aumentó 11 puntos porcentuales y alcanzó el 65,3% en el 2024 (aumento mayor al de la OCDE, aunque se mantiene 3 p. p. por debajo).
- El estrés es más alto en mujeres (30,6% vs 21,4% hombres); en docentes menores de 50 años; y en zonas urbanas (29,8% vs 23% rural); así como en establecimientos particulares subvencionados y privados (29,4% vs 24,2% públicos).
- Los principales factores de estrés son el exceso de trabajo administrativo (56,9%), la responsabilidad por los logros estudiantiles (55,5%), y mantener la disciplina en el aula (54,2%), todos con niveles más altos que el promedio OCDE.
- La percepción de valoración social de la profesión bajó del 33,6% en el año 2013 al 16,7% en el 2024 (OCDE: 22,1% al 2024).
- El 92% del cuerpo docente declara asignar tareas que requieren pensamiento crítico, el 91% presentar problemas sin solución obvia, y el 91% promueve el trabajo en grupos pequeños, porcentajes que se sitúan de 11 a 15 puntos porcentuales por sobre el promedio OCDE.
- El 96,2% del cuerpo docente declara tener en consideración los conocimientos previos de los/as estudiantes en sus clases; el 96,5% cambiar la forma de explicar un tema cuando un/a estudiante presenta dificultades; el 94,1% adaptar los métodos de enseñanza según las necesidades del estudiantado; y el 93,5% hacer preguntas de distintos niveles de dificultad. Tales porcentajes superan significativamente las cifras OCDE.
- El 55,4% del cuerpo docente en Chile declara haber utilizado Inteligencia Artificial (IA) en su ejercicio profesional, muy por sobre el promedio OCDE (36,3%), reportando su uso en dos áreas: para aprender y resumir (81,3% por sobre el 67,9%) y para generar textos que permitan retroalimentar a los/as estudiantes y/o a sus tutores/as (45,7% por sobre el 32,3%). En contraste, el promedio OCDE reporta mayor proporción de docentes que utiliza la IA para calificar el trabajo de sus estudiantes (25,5% por sobre el 17,7% en Chile).
- El 91,6% del cuerpo docente declara implementar prácticas para que sus estudiantes desarrollen empatía, el 93,6% para que aprendan a desarrollar relaciones saludables, y el 90,2% para que tomen decisiones constructivas sobre sus acciones. Estas cifras superan al promedio OCDE, con brechas de 4 a 10 puntos porcentuales.
- La proporción de docentes que tiene responsabilidad significativa en la toma de decisiones sobre políticas escolares es reducida: un 25,3% relativas a disciplina, un 27,3% a evaluación y un 24,3% a diversidad estudiantil, por debajo del 39,5%, del 39,7% y del 38,5% de los promedios OCDE.
- El 54,3% del profesorado declara tener responsabilidad sobre la elección de materiales de enseñanza (76,7% OCDE), el 45,1% sobre el uso de recursos y herramientas digitales (68,2% OCDE), el 33,5% en la determinación de contenido (46,7% OCDE), y el 10,7% participa de las decisiones relativas a los cursos que se ofrecen (33,4% OCDE). El porcentaje docente que participa en la toma de decisiones sobre el presupuesto no supera el 1,2%, versus el 6% OCDE.
- El 78,6% del cuerpo docente declara tener autonomía en la implementación flexible del currículum, ligeramente por sobre el promedio OCDE (75,1%), el 91,6% para seleccionar métodos y estrategias de enseñanza (92,2% OCDE), y el 90,1% en la selección de actividades de evaluación, por sobre el 78,2% OCDE.

Introducción

El Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por su sigla en inglés) es la evaluación internacional más grande sobre docentes y equipos directivos[1] en el mundo. Es patrocinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y tiene como propósito recabar información clave sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educativos alrededor del mundo, el desarrollo profesional docente, el liderazgo escolar, y las creencias y perspectivas pedagógicas de equipos docentes y directivos.

Al recoger información internacionalmente comparable sobre el cuerpo docente, de la enseñanza y de los/as directores/as de establecimientos educativos a nivel nacional de los países participantes, TALIS se propone contribuir a que las voces de docentes y directivos sean consideradas y representadas en el diseño y en la ejecución de políticas educativas.

El estudio sigue ciclos temporales definidos. La primera implementación fue en el año 2008, seguida por aplicaciones en el 2013, el 2018 y el 2024. Chile ha participado de las últimas 3 versiones. La última aplicación, cuyos hallazgos son presentados en este informe, se realiza en un contexto nacional en el que la política docente se ha posicionado como una prioridad del gobierno de Gabriel Boric y de las autoridades ministeriales, quienes han impulsado recientemente importantes reformas y agendas de trabajo desde el Ministerio de Educación.

¿Qué mide TALIS?: Aspectos metodológicos clave

Por medio de la aplicación de encuestas realizadas en los mismos establecimientos educacionales, TALIS Escolar captura información sobre varios aspectos relacionados a la enseñanza y al profesorado, además de recoger información demográfica del cuerpo docente, como edad y género, y de las características de los establecimientos en los cuales trabajan, como tamaño y ubicación geográfica. Con esto, los/as participantes entregan información sobre sus horas de trabajo, posibilidades de aprendizaje profesional, modalidades contractuales, prácticas profesionales y docentes, clima escolar, bienestar general, satisfacción laboral e intenciones, y proyecciones profesionales (OCDE, 2025).

TALIS se desarrolló en el marco del proyecto Indicadores de los Sistemas Educativos (INES) de la OCDE, con el propósito de crear un conjunto coherente de indicadores que sirviera de base para realizar comparaciones entre los distintos sistemas educativos de los países miembro y asociados de la OCDE (OCDE, 2025). Cada ciclo de TALIS introduce preguntas nuevas que buscan recolectar información relevante según el contexto educativo internacional. Para la versión 2024, se preguntó al cuerpo docente sobre las formas utilizadas para adaptarse a poblaciones estudiantiles cada vez más diversas, al uso de la tecnología y de la inteligencia artificial en el aula; cómo responden a las necesidades sociales y emocionales del cuerpo estudiantil; y sobre sus prácticas y actitudes relacionadas a la sostenibilidad medioambiental, entre otros aspectos relevantes a su ejercicio profesional (OCDE, 2025).

El estudio se implementa por medio de la aplicación de un set de encuestas aplicadas a docentes y directivos de establecimientos escolares públicos y particulares subvencionados que imparten clases en 7° y 8° básico[2], correspondiente a la educación secundaria inferior (CINE 2).

[1] A lo largo del documento se utilizará indistintamente "equipo directivo" y "cuerpo directivo" para hacer referencia a la persona que ocupa el cargo de director o directora del establecimiento. Si bien en Chile existen establecimientos cuyos cuerpos directivos están compuestos por varios funcionarios, la aplicación nacional contempló únicamente la participación de quien ocupa el cargo de director o directora

[2] La OCDE entregó a los países participantes de TALIS 2024 la posibilidad de encuestar también a docentes que enseñaran de 1° a 6° básico, pero Chile optó por no sumarse a esta iniciativa.

Los resultados del estudio se basan exclusivamente en autoinformes del cuerpo docente y equipos directivos y, por lo tanto, representan sus opiniones, percepciones, creencias y relatos de sus actividades profesionales. Como ocurre con todos los datos autodeclarados, esta información es subjetiva y podría diferir de datos recogidos por otros medios. Lo mismo ocurre con la información declarada por directores y directoras respecto de las características y prácticas escolares en sus establecimientos, que pueden diferir de las descripciones proporcionadas por los datos administrativos a nivel nacional o local (OECD, 2024).

Si bien los/as participantes pueden compartir sus creencias y percepciones mediante los datos autodeclarados, existen limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar los hallazgos. Estas limitaciones pueden responder a (i) patrones culturales de respuesta, ya que los antecedentes sociales y culturales podrían afectar sistemáticamente la forma en la que los individuos responden a las preguntas; (ii) a sesgos de deseabilidad social, en caso de que los/as participantes respondan de formas que creen que son vistas favorablemente, aunque no representen sus verdaderas creencias o acciones; y a (iii) una preocupación por la validez que puede ocurrir cuando los individuos deben recordar algo que ocurrió hace mucho tiempo, o cuando su interpretación de una pregunta no es coherente (OCDE, 2025). Por estos motivos, las comparaciones directas entre países que utilizan datos autodeclarados deben realizarse con cautela.

Para la versión 2024, en Chile participaron 362 equipos directivos y un total de 3.964 docentes, por lo que es posible determinar que los resultados son representativos a nivel nacional respecto de establecimientos públicos, privados y particulares subvencionados.

Resultados TALIS y política docente en Chile

Los hallazgos de TALIS Escolar 2024 llegan a reforzar la implementación de las distintas medidas, programas e iniciativas que están siendo aplicados a nivel nacional desde el Ministerio de Educación, y que buscan mejorar las condiciones laborales del cuerpo docente y atajar y resolver problemáticas específicas asociadas al ejercicio pedagógico en el contexto actual. En específico, en mayo del 2024 se presenta el Plan Nacional Docente, iniciativa impulsada por la Subsecretaría de Educación General del Ministerio de Educación y cuyo propósito es "potenciar el rol crucial del cuerpo docente y de educadores en el proceso educativo de niños, niñas, adolescentes y adultos, para contribuir a la mejora del desempeño profesional y promover una mayor valoración social de su labor" (Ministerio de Educación, 2024). Este objetivo se desglosa en tres ejes:

A. Dotación, cobertura y atracción a las pedagogías: este eje busca mejorar el acceso y la equidad en el sistema de contratación docente. Incluye la implementación piloto de la plataforma Docentes para Chile, una herramienta digital que centraliza las vacantes en establecimientos públicos y permite postular en línea. Esta iniciativa, desarrollada con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), apunta a reducir asimetrías de información y a facilitar la movilidad profesional, especialmente para docentes que inician su carrera. También contempla la reestructuración de los programas de atracción de talentos pedagógicos y el relanzamiento de la Beca Vocación de Profesor, con una inversión de $18 mil millones de pesos.

B. Fortalecimiento del desarrollo profesional: este eje busca fortalecer la formación y el acompañamiento a lo largo de la carrera profesional docente. Incluye el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente y la implementación de nuevas estrategias de inducción, mentoría y apoyo profesional, con un enfoque contextualizado y colaborativo. Se incorpora un Sistema Único de Evaluación Docente, basado en la Ley N° 21.626, que actualiza instrumentos y mejora la retroalimentación. Además, se impulsan acciones de formación por tramos de desarrollo profesional, se fortalecen los comités locales[3].

[3] Los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente fueron creados por el Decreto N° 495 del 2017 y tienen por objetivo colaborar en la definición e implementación de Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, de acuerdo con las prioridades de la Política Nacional Docente, y las necesidades de desarrollo profesional identificadas en el territorio provincial.

C. Reconocimiento y bienestar: este eje pone foco en mejorar las condiciones laborales y el bienestar emocional de los equipos educativos. Considera acciones como un plan de formación y acompañamiento en bienestar socioemocional, estrategias de salud mental laboral, diagnósticos sobre bienestar docente, y un proyecto de ley enfocado en la convivencia y el buen trato en las comunidades educativas.

De esta manera, el Plan Nacional Docente traza una hoja de ruta que busca abordar los principales nudos críticos actuales en materia de política docente, mediante la articulación, diseño e implementación de distintas iniciativas a corto, mediano y largo plazo, y recogiendo tanto los desafíos como los avances de las últimas décadas en materia de política docente.

Esta importante iniciativa se enmarca y tiene como antecedente, a su vez, la promulgación de la Ley N° 20.903 en 2016, la cual crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile y que buscó fortalecer la calidad de la educación pública mediante la mejora del desarrollo, la formación y las condiciones laborales de los/as docentes del país. Fue creada como respuesta a la urgente necesidad de valorar y profesionalizar la carrera docente, por lo tanto, se propuso asegurar trayectorias claras, apoyo continuo y mejores condiciones para la enseñanza, especialmente, en contextos desafiantes. Esta iniciativa marcó un hito clave en el camino hacia una educación más equitativa y de calidad, posicionando al cuerpo docente en el centro de la mejora educativa.

Si bien los avances en el campo legislativo han sido relevantes en la última década, es necesario seguir avanzando en la plena implementación del sistema de desarrollo profesional docente, tal como lo evidencian los hallazgos de TALIS Escolar 2024.

Capítulo 1. Caracterización del cuerpo docente en Chile

El primer paso para un adecuado diseño e implementación de políticas educativas pertinentes y efectivas es conocer las características y composición actuales del cuerpo docente en Chile. El comprender quiénes son hoy los/as docentes en Chile, desde su composición sociodemográfica hasta sus trayectorias académicas y laborales, posibilita la identificación de brechas, desafíos y oportunidades para fortalecer su profesión.

Bajo esos propósitos, este primer capítulo entrega una caracterización detallada del profesorado a nivel nacional que aborda aspectos clave en tres dimensiones: información sociodemográfica y composición, antecedentes académicos y laborales, y percepción de los equipos directivos sobre los obstáculos que enfrentan para una educación de calidad debido a distintos recursos y déficit docente según tipo de personal.

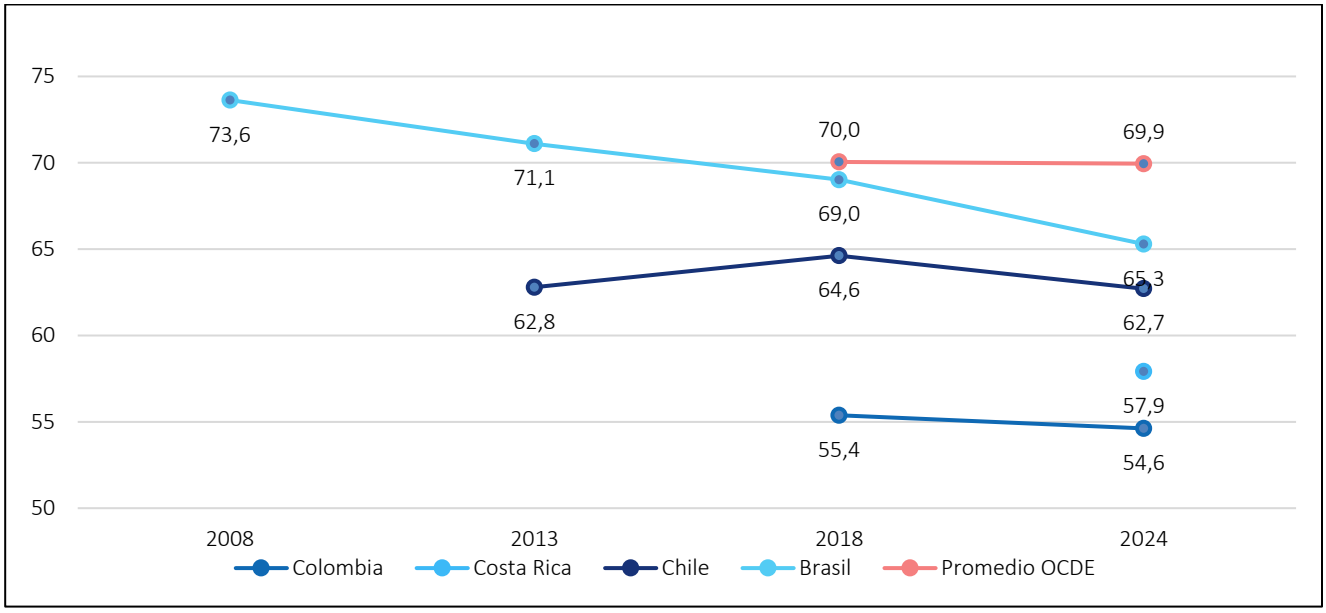
1.1. Información sociodemográfica del cuerpo docente

Desde la primera participación de Chile en TALIS el año 2013, las características sociodemográficas del cuerpo docente se han mantenido relativamente estables y sin experimentar transformaciones notorias, al menos en lo que respecta al género, la edad y su distribución, considerando la distribución geográfica y el tipo de dependencia del establecimiento en el que trabajan.

1.1.1. Género y su evolución en el tiempo

La primera característica por destacar es el género. En Chile se sostiene una distribución femenina mayor que la masculina: las mujeres ocupan el 63% de la fuerza laboral docente el año 2013, suben 2 puntos porcentuales el 2018, y vuelven al 63% el año 2024.

Figura 1.1.1. Porcentaje de docentes con género femenino en el tiempo



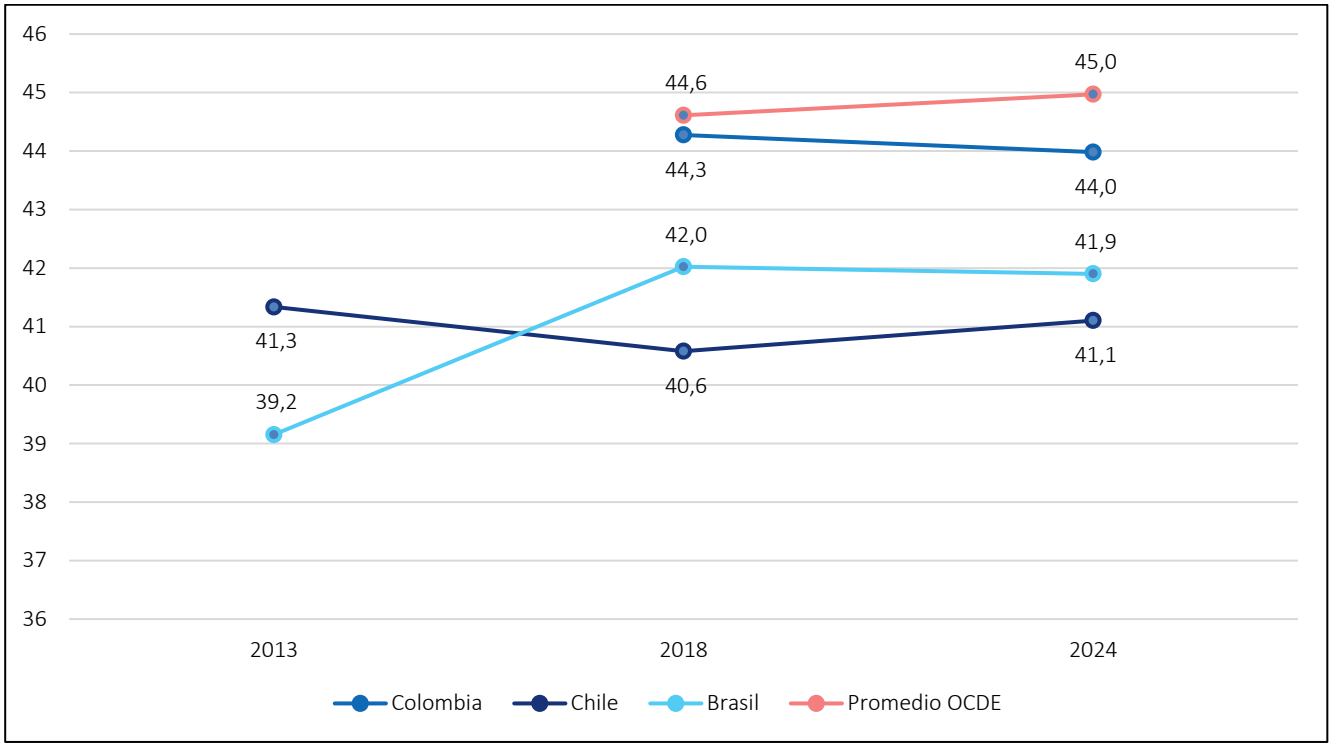
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Esta tendencia es compartida por los demás países latinoamericanos participantes, a excepción de Colombia, que presenta una distribución más cercana entre hombres y mujeres desde el año 2018 en adelante. Para el promedio de países OCDE la situación es diferente, ya que el 70% del cuerpo docente corresponde a profesoras, tanto en la medición de TALIS 2018 como en la del 2024.

1.1.2 Edad y su evolución en el tiempo

Otra característica relevante refiere a la edad del cuerpo docente. En Chile, la variación del promedio de edad de los/as docentes en los años 2013, 2018 y 2024 ha sido mínima, disminuyendo de 41,3 a 40,6 años entre la primera y la segunda aplicación del estudio, y volviendo a subir a 41,1 años el 2024.

Figura 1.1.2a. Edad promedio en el tiempo

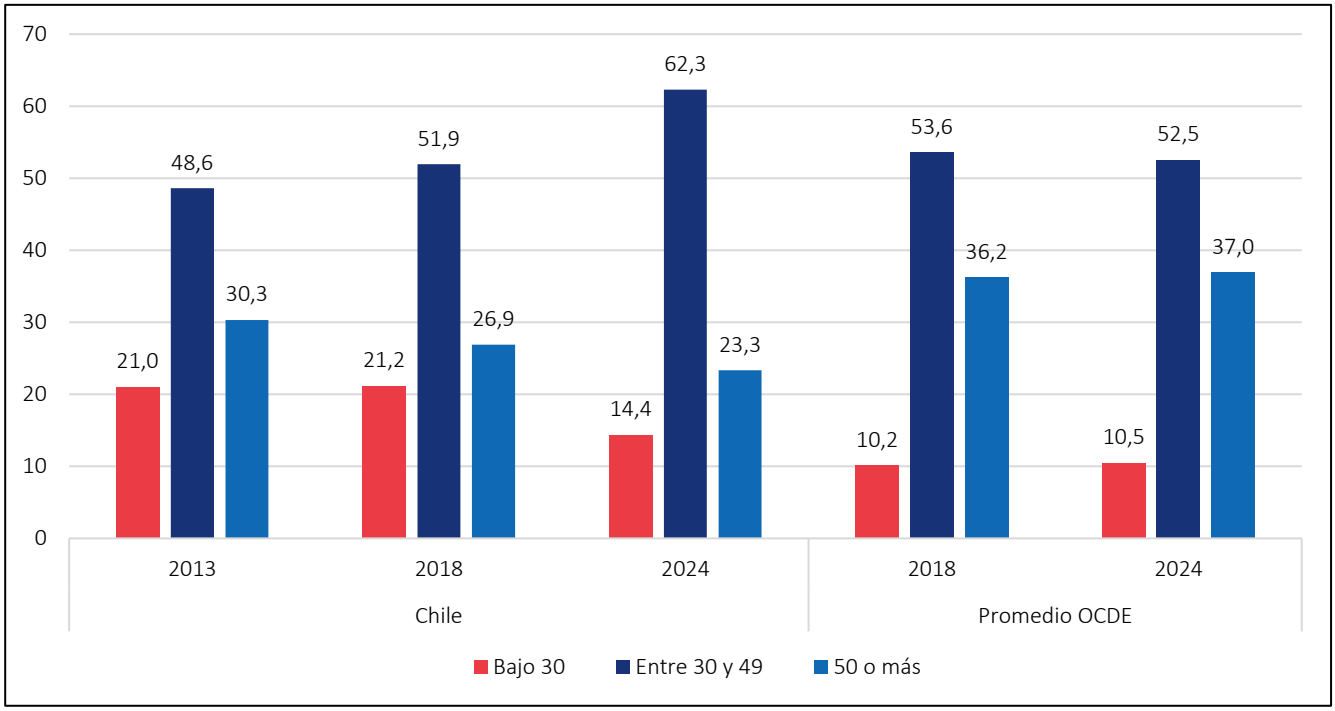


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Entre los países de la región, Colombia es el que presenta la mayor edad promedio en el tiempo seguido por Brasil, con un alza de 39,2 años a 41,9 del 2013 al 2024. Para el promedio de países OCDE, el promedio etario es de 45 años actualmente.

Si bien el promedio etario docente en Chile es de 41 años, en el año 2024 un 14,4% del cuerpo docente tenía menos de 30 y un 23,3%, 50 años o más, ocupando el 62,3% de toda la distribución quienes tienen de 30 a 49 años. Desde el 2013, esta categoría etaria ha presentado un incremento de 12 puntos porcentuales, mientras que las demás disminuyeron 7% p. p. cada una.

Figura 1.1.2b. Porcentaje de docentes según tramo etario y su evolución en el tiempo



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

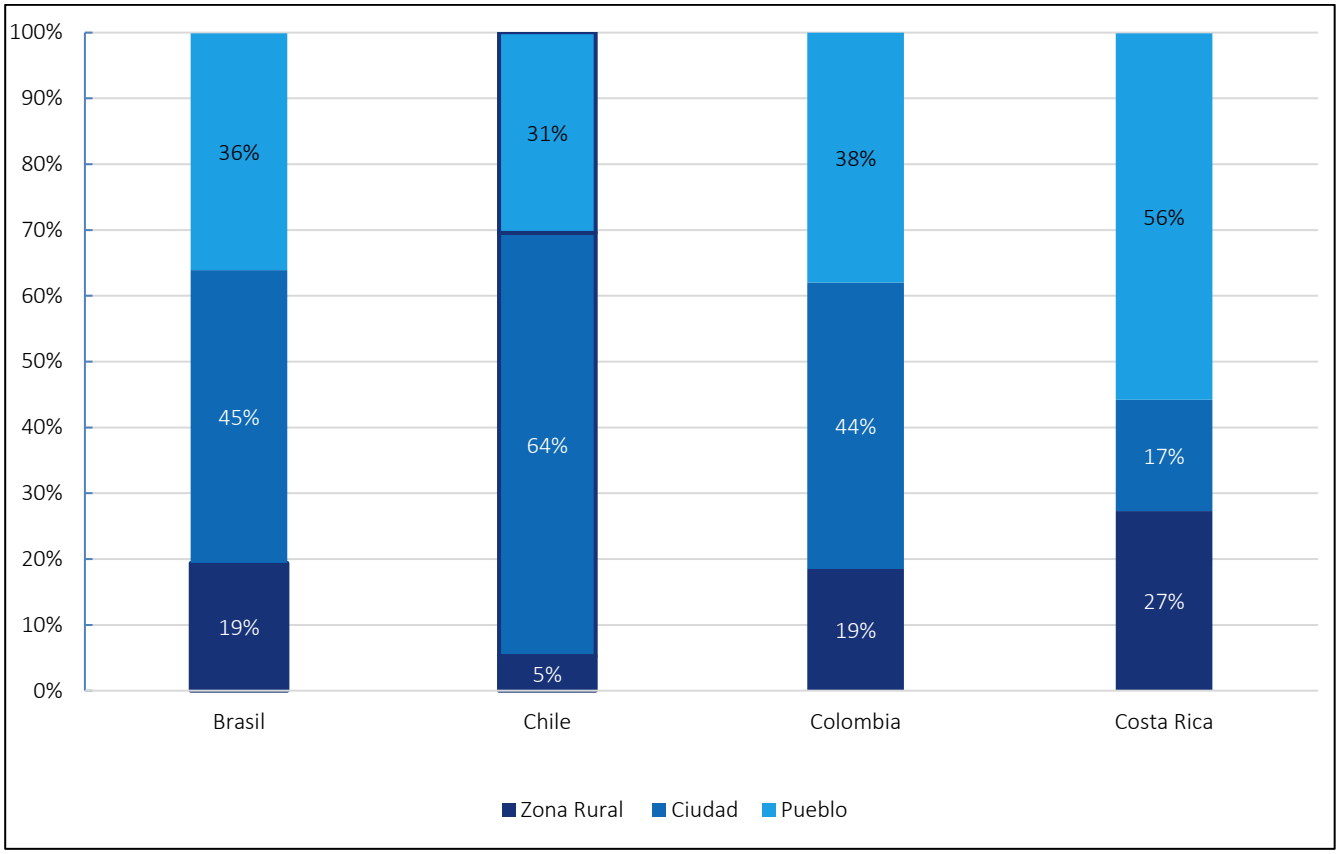
A diferencia de Chile, para el promedio de países OCDE la distribución etaria del cuerpo docente se ha mantenido estable en los tres tramos: un 10% contaba con menos de 30 años tanto en el año 2018 como en el 2024; el del 54% disminuyó al 53% para quienes tienen de 30 a 49 años; y aumentó un punto para quienes tienen sobre 50 años (37%).

1.1.3 Distribución territorial docente: urbano-rural

La distribución del profesorado en contextos urbanos y rurales refleja las diferencias estructurales en el sistema educativo y permite comprender los desafíos de equidad territorial. Conocer esta información es clave para dimensionar las condiciones en que se desempeñan los/as docentes, así como las brechas en acceso a recursos, oportunidades de desarrollo profesional y contextos de enseñanza que enfrentan según el lugar en que trabajan. A continuación, la figura 1.1.3 muestra la distribución del cuerpo docente según la zona geográfica[4] de su establecimiento. En Chile, el 5% se desempeña en zonas rurales, el 31% en pueblos y el 64% en ciudades.

[4] TALIS 2024 considera como zona rural las localidades que tienen hasta 3.000 habitantes, como pueblo las localidades que tienen de 3.001 a 100.000 habitantes, y las ciudades por sobre 100.000 habitantes.

Figura 1.1.3. Distribución de docentes según ubicación de establecimiento en que trabajan



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

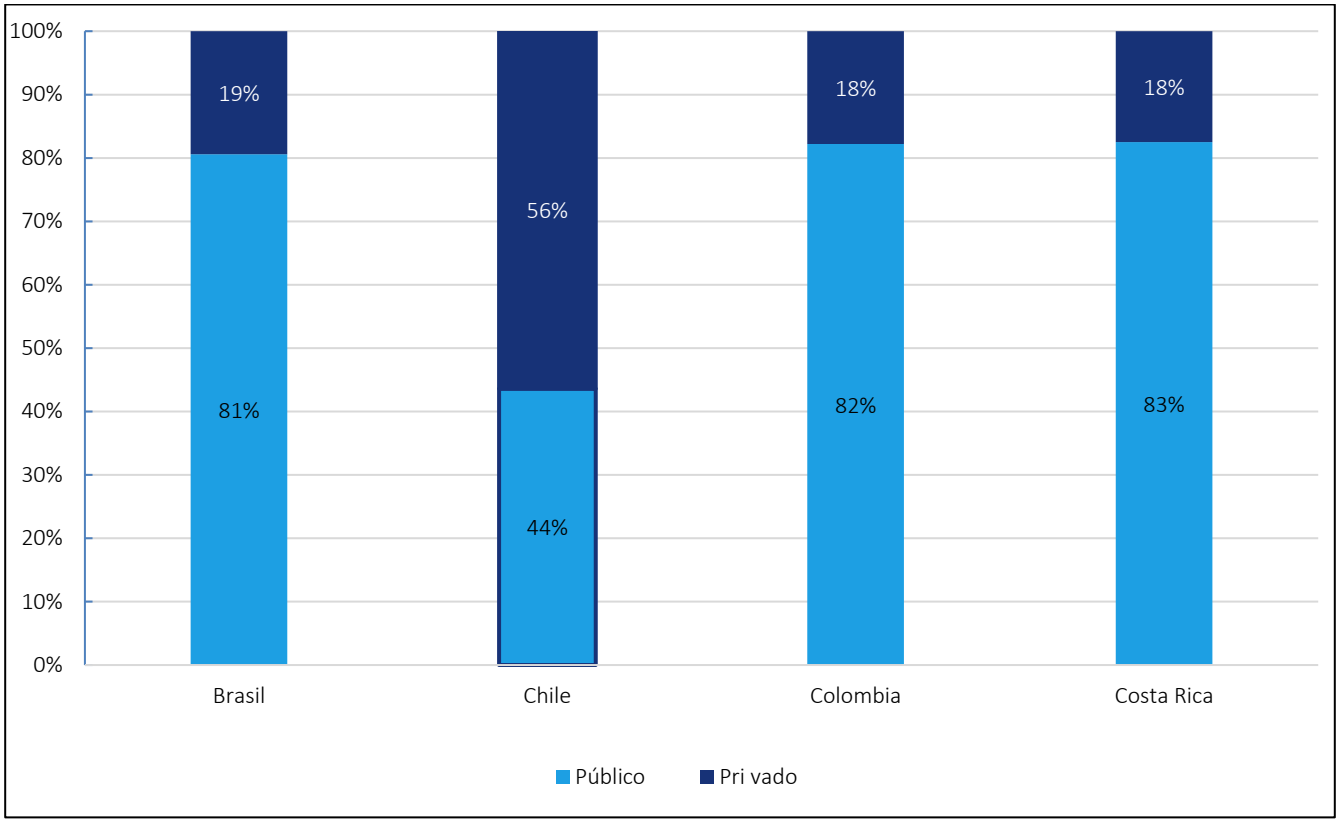
Comparativamente, entre los países latinoamericanos de referencia, Chile es el que registra la mayor concentración de docentes en ciudades y la menor en zonas rurales. Esta distribución puede presentar desafíos importantes como la sobrecarga y las condiciones de trabajo desfavorables en zonas rurales, y un impacto en la equidad educativa territorial, en la que una baja disponibilidad de docentes puede provocar un desequilibrio en las oportunidades de niños, niñas y adolescentes para acceder a una educación de calidad, programas de apoyo e innovación pedagógica.

Una de las medidas contempladas del eje de Dotación, Cobertura y Atracción del Plan Nacional Docente busca contribuir en este aspecto. Por medio de la plataforma "Docentes para Chile", sistema nacional de postulación docente en línea, se espera mejorar la distribución de la dotación a nivel nacional al reducir las brechas de información sobre las plazas docentes disponibles en establecimientos públicos a lo largo del país y permitir la postulación en línea, facilitando el proceso de contratación.

1.1.4 Distribución docente según dependencia administrativa[5] de establecimientos

La distribución según el tipo de administración del establecimiento puede entregar información importante respecto de la inserción laboral, condiciones de trabajo y acceso a recursos y oportunidades de desarrollo profesional. En Chile, el 44% del cuerpo docente trabaja en establecimientos de administración pública, mientras que el 56% restante lo hace en establecimientos de administración privada subvencionados particulares.

Figura 1.1.4. Distribución de docentes según tipo de administración de establecimiento en que trabajan



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Tal como se observa en la figura 1.1.4, la distribución nacional docente se aleja de la tendencia del resto de los países latinoamericanos, en los cuales la gran mayoría de docentes (sobre el 80%) trabaja en establecimientos de administración pública.

[5] Para TALIS 2024, los establecimientos de administración pública dependen de Corporaciones Municipales, Municipal DAEM y Servicios Locales de Educación. Los establecimientos de administración privada corresponden a los particulares subvencionados y particulares pagados. Esta definición corresponde al tipo de administración del establecimiento, no al tipo de financiamiento que recibe.

1.2 Antecedentes académicos y laborales

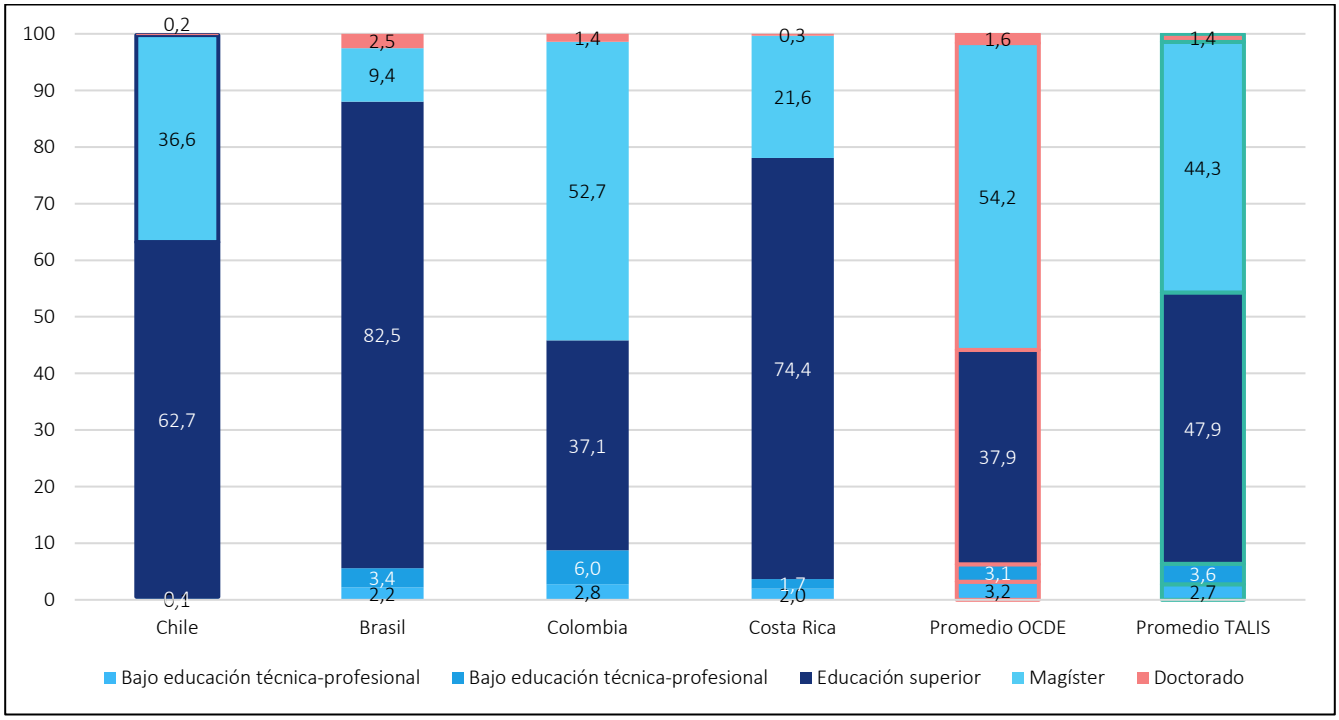
Para comprender las trayectorias profesionales que configuran la docencia a nivel nacional, es necesario conocer los antecedentes académicos y laborales del cuerpo docente en Chile, ya que entregan información necesaria para caracterizar el nivel de formación inicial y continua de los/as profesores/as, así como su experiencia dentro del aula y en otros ámbitos educativos relevantes. Estos antecedentes entregan importantes claves para orientar las políticas públicas que fortalezcan el ejercicio docente y mejoren las condiciones iniciales y de formación, lo que incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del cuerpo estudiantil en el aula.

1.2.2 Nivel educativo más alto alcanzado y su evolución en el tiempo

En general, es necesario que una persona curse y finalice exitosamente un programa de educación superior en instituciones técnicas o universitarias reconocidas y acreditadas para poder desempeñarse como docente en establecimientos educativos escolares, con excepción de algunos países africanos y del sur de Asia. Esto se refleja en el gráfico 1.2.1.a: en todos los países de TALIS Escolar, la gran mayoría del cuerpo docente cuenta con educación superior como nivel educativo más alto alcanzado, distribuyéndose de distintas formas en los distintos países según pregrado y postgrado.

Desde el año 2013 en adelante, Chile mantiene una tendencia sostenida al alza en el nivel educativo del profesorado: en el 2013, el 81,1% contaba con educación superior o magíster, en el 2018 la cifra subió al 96%, y en el 2024 alcanzó el 99%. Actualmente, el 62,7% de los/as docentes posee un título universitario y un 36,6% lo complementa con un magíster, lo que en conjunto representa prácticamente la totalidad del cuerpo docente (99,3%).

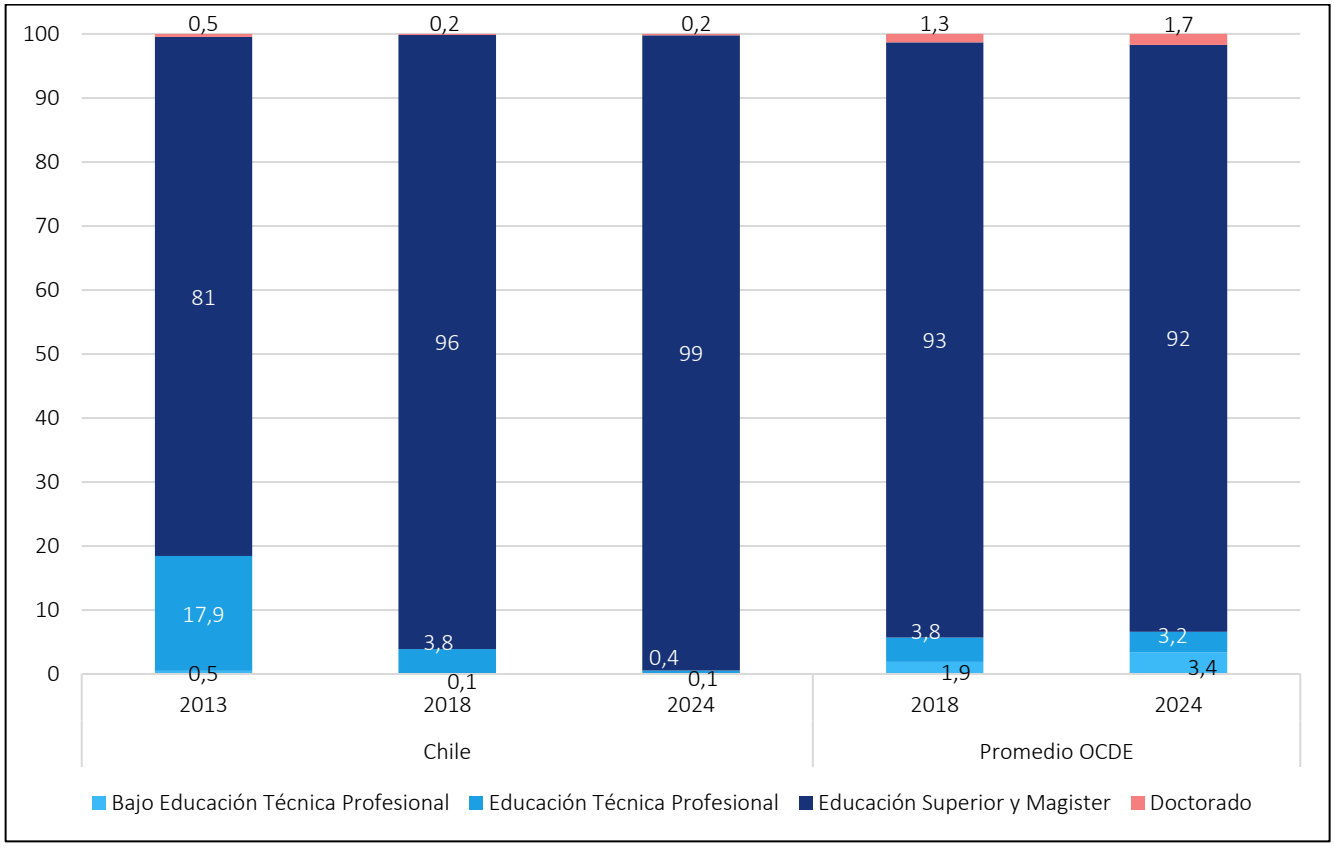
Figura 1.2.1a. Porcentaje de docentes según su máximo nivel educativo alcanzado en el 2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Para el promedio de los 55 países participantes de esta versión de TALIS, estas proporciones corresponden al 48% y al 44% respectivamente, lo que suma un 92%. En Latinoamérica, el único país con mayor proporción de docentes con magíster que Chile es Colombia, que sobrepasa el 50%. Para el promedio de países OCDE, por su lado, estos porcentajes corresponden al 38% y al 54%, alcanzando un 92% en total.

Figura 1.2.1b. Porcentaje de docentes según nivel educativo en el tiempo: 2013, 2018 y 2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

El fenómeno observado en Chile no se replica para el promedio de países OCDE, ya que el porcentaje de docentes con educación superior y magíster es menor y se mantiene relativamente estable en el tiempo: pasa de un 93% a un 92% del 2018 al 2024.

1.2.3 Experiencia pedagógica del cuerpo docente en Chile

La experiencia pedagógica refiere al tiempo que un/a docente lleva haciendo clases en aula en establecimientos educativos. En Chile, el promedio de años de experiencia pedagógica del cuerpo docente es 13,9, correspondiente al más bajo de la región, aunque siguiendo de cerca a Costa Rica y Brasil. Esta cifra es de 16,7 y 17,3 años para el promedio de todos los países participantes de esta versión de TALIS y para el promedio de países OCDE respectivamente.

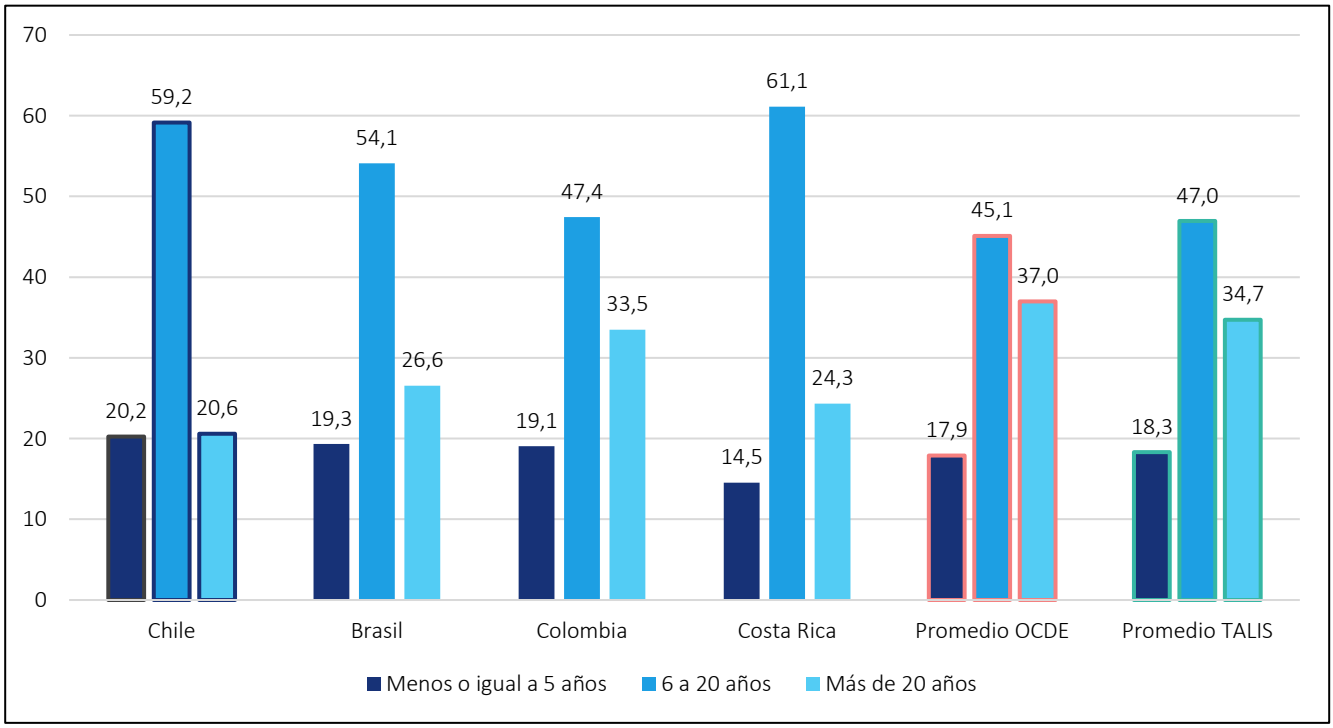
Tabla T.1.2.2. Promedio de años de experiencia según país

	Promedio de años de experiencia
Chile	13,9
Costa Rica	14,8
Brasil	14,9
Colombia	16,5
Promedio TALIS	16,7
Promedio OCDE	17,3

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Además del promedio, es posible observar la distribución de la experiencia pedagógica del cuerpo docente a partir de 3 categorías: experiencia pedagógica de 5 años o menos, de 6 a 20 años y de más de 20 años.

Figura 1.2.2a. Porcentaje del cuerpo docente según años de experiencia laboral

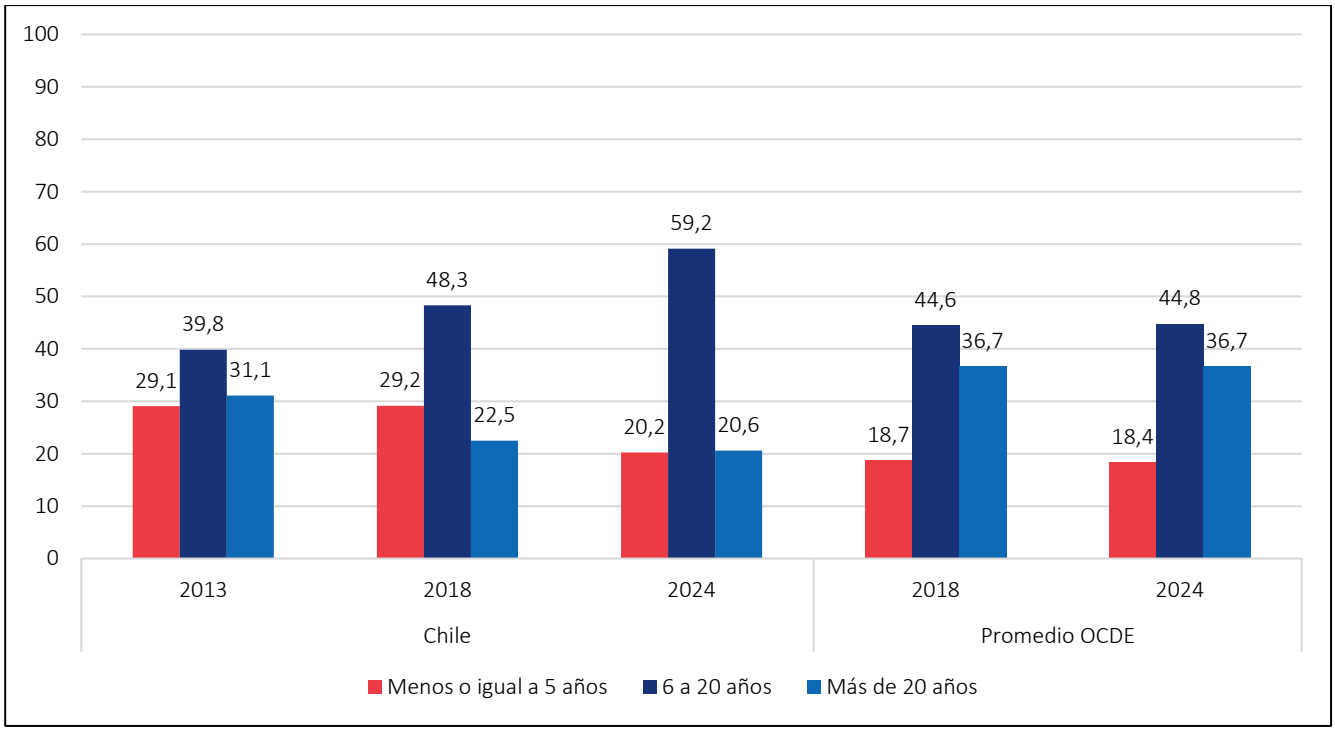


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En Chile, el 59% del cuerpo docente tiene de 6 a 20 años de experiencia, seguido, en segundo lugar, por un 21% que tiene más de 20 años, y en tercer lugar por el 20% restante que tiene 5 años o menos de experiencia pedagógica en aula. Considerando la región latinoamericana, estos porcentajes son relativamente similares en Costa Rica y Brasil. Para el promedio de países participantes de TALIS y para el promedio de países OCDE, la distribución resulta un tanto más equitativa entre los grupos con más años de experiencia pedagógica, y presentan únicamente un 18% de docentes con 5 años o menos.

Si bien para el promedio de países OCDE la distribución de los grupos docentes con más y menos experiencia pedagógica se ha mantenido estable desde el año 2018 al 2024, en Chile se aprecian cambios relevantes desde el 2013 en adelante.

Figura 1.2.2b. Porcentaje del cuerpo docente según años de experiencia en el tiempo



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Tal como se muestra en la figura 1.2.2.b, el porcentaje de docentes que concentra de 6 a 20 años de experiencia pedagógica subió del 40% en el 2013 al 48% en el 2018, para aumentar 11 puntos nuevamente en 2024. El porcentaje de docentes nóveles, con 5 o menos años de experiencia, se redujo en 9 puntos porcentuales del 2018 al 2024. El porcentaje de docentes con más de 20 años de experiencia fue disminuyendo consistentemente: un 31%, un 23% y un 21% respectivamente en los años 2013, 2028 y 2024.

1.2.4 Composición de la matrícula estudiantil del establecimiento

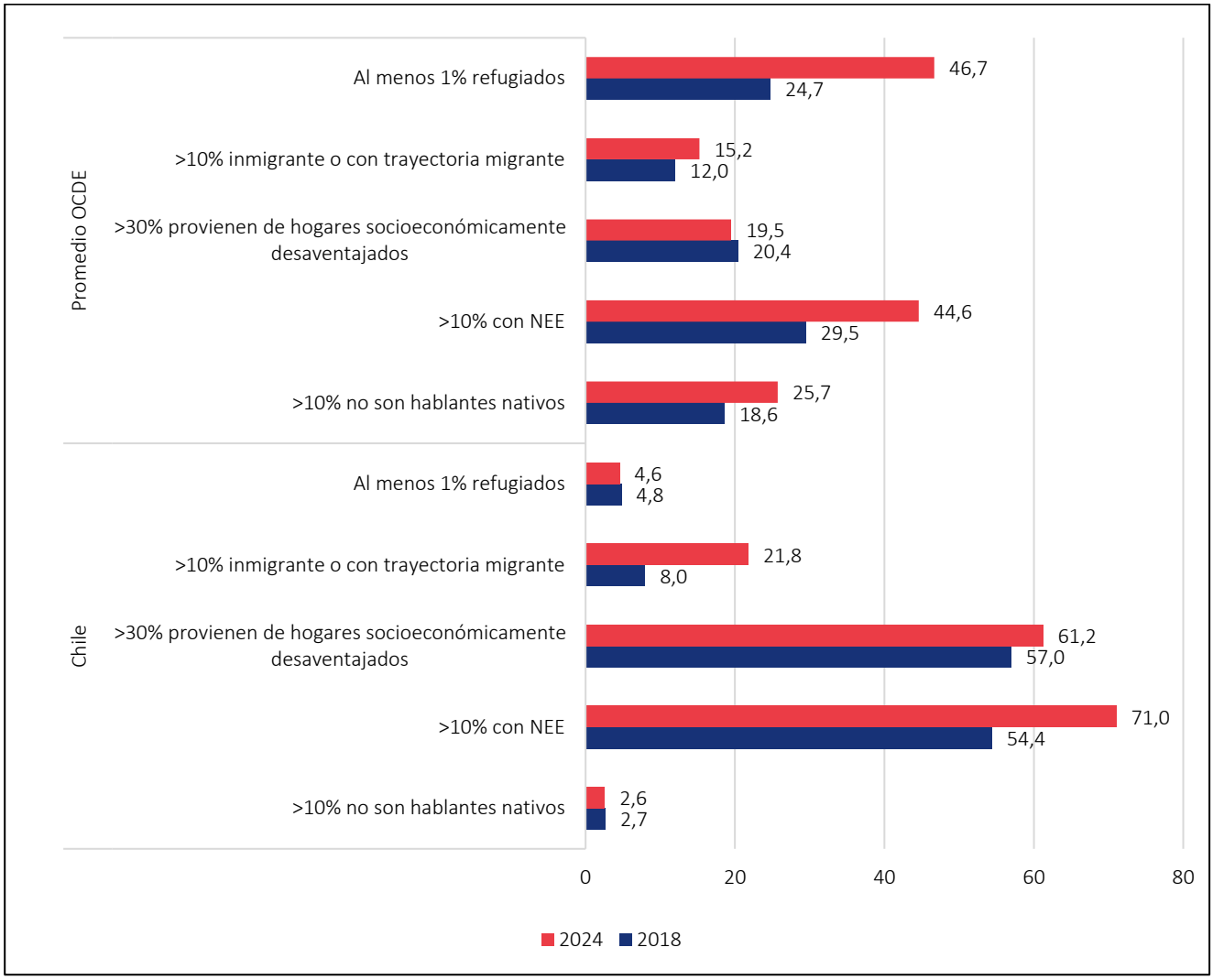
Conocer la composición de la matrícula de los establecimientos educativos en los que se desempeña el cuerpo docente es relevante, en tanto entrega información clave sobre la diversidad que enfrenta en su ejercicio profesional y las condiciones de trabajo asociadas a relacionarse con estudiantes de distintas trayectorias y provenientes de diferentes entornos.

A continuación, la figura 1.2.3. muestra la evolución en el periodo 2018-2024 del porcentaje de docentes que se desempeña en establecimientos educativos cuya matrícula contempla un porcentaje de estudiantes que cumple ciertas características. Los datos muestran diferencias importantes entre Chile y el promedio OCDE: en Chile, la proporción de docentes que trabaja en escuelas con más de un 10% de estudiantes que no es hablante nativo es muy baja y se ha mantenido estable desde el año 2018 al 2024 (2,7% y 2,6%), muy por debajo del promedio OCDE (25,7% en 2024). En contraste, la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) es

significativamente más alta en Chile, y alcanza un 71% en el 2024 frente al 44,6% de la OCDE. Asimismo, más del 60% de los/as docentes en Chile trabaja en escuelas en que al menos un 30% de la matrícula proviene de hogares socioeconómicamente desaventajados, una cifra que triplica la de la OCDE (19,5%). En cuanto a estudiantes inmigrantes o con trayectoria migratoria, Chile muestra un fuerte aumento del 8% en el año 2018 al 21,8% en el 2024, que supera al promedio de la OCDE (15,2%). Finalmente, la presencia de estudiantes refugiados/as se mantiene baja en Chile (4,6%), muy por debajo del promedio OCDE que alcanza un 46,7% en el 2024.

Al observar los resultados de Chile, es notorio el aumento de establecimientos con más del 10% de su matrícula con estudiantes con necesidades educativas especiales (54,4% a 71%) e inmigrantes o con trayectorias migrantes (8% a 21,8%). También aumentó en 4,2 puntos porcentuales la cantidad de establecimientos con más del 30% de estudiantes provenientes de hogares socioeconómicamente desventajados.

Figura 1.2.3. Porcentaje de docentes según la composición estudiantil del establecimiento y su evolución en el periodo 2018-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Estos resultados reflejan que el contexto escolar en Chile se caracteriza por una alta concentración de estudiantes de sectores socioeconómicamente desventajados y con NEE, junto con un incremento sostenido en la proporción de alumnos/as inmigrantes, mientras que la diversidad lingüística y la presencia de refugiados/as siguen siendo menos frecuentes que en el promedio internacional.

1.2.4 Porcentaje de docentes noveles según composición de los establecimientos

El cuerpo de docentes noveles refiere a aquellos/as profesores/as que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional, específicamente, dentro de los primeros cinco años de haber iniciado su labor como educadores/as. Esta etapa se caracteriza por ser un periodo de adaptación, aprendizaje y desarrollo profesional relevante, en el cual se enfrentan diversos desafíos y se consolida la identidad profesional, factores clave que justifican conocer y relevar la composición de este grupo a nivel nacional y las características de sus lugares y condiciones de trabajo.

Tabla 1.2.4. Distribución de docentes noveles según la composición del establecimiento educativo

Porcentaje de docentes noveles = 20,24%			
Por tipo de localidad	Chile	Promedio OCDE	Promedio TALIS
Área rural	20%	19%	20%
Pueblo	19%	17%	17%
Ciudad	21%	19%	19%
Por tipo de dependencia administrativa	Chile	Promedio OCDE	Promedio TALIS
Público	16%	17%	18%
Privado y particular subvencionado	24%	23%	24%
Por proporción de estudiantes:			
De hogares socioeconómicamente desventajados	Chile	Promedio OCDE	Promedio TALIS
=<10%	22%	18%	18%
>10% al =<30%	19%	17%	18%
>30%	20%	19%	20%
Con dificultad de entender el lenguaje de instrucción	Chile	Promedio OCDE	Promedio TALIS
=<10%	21%	17%	18%
>10% al =<30%	19%	18%	18%
>30%	20%	19%	20%
Con necesidades especiales	Chile	Promedio OCDE	Promedio TALIS
=<10%	25%	18%	18%
>10% al =<30%	18%	17%	18%
>30%	19%	19%	20%

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En Chile, el 20,24% del profesorado corresponde a docentes noveles. Su proporción varía levemente según la localidad de los establecimientos, lo que constituye el 20% de docentes que trabaja en áreas rurales, el 19% que labora en un pueblo y el 21% que lo hace en la ciudad. En lo que respecta a la dependencia, los establecimientos privados concentran un mayor porcentaje de docentes noveles que los públicos, con un 24% por sobre un 16%.

Por otro lado, TALIS recoge información sobre las características de los establecimientos educacionales en que se desempeñan los/as profesores/as y sobre las particularidades del estudiantado de cada establecimiento. Frente a esto último, se observa que la presencia de docentes noveles es más alta en escuelas con menos del 10% de estudiantes de hogares socioeconómicamente desventajados/as (22%), con dificultades para comprender el lenguaje de instrucción (21%) o con necesidades especiales (25%). En contraste, en establecimientos con una mayor proporción de estudiantes con estas características, el porcentaje de docentes noveles tiende a ser menor.

1.3 Escasez docente y obstáculos percibidos para una enseñanza de calidad

La percepción de los equipos directivos constituye una fuente clave para comprender las condiciones que afectan la calidad de la enseñanza en los establecimientos escolares. En este subcapítulo se abordan dos dimensiones centrales de dicha mirada: por un lado, los obstáculos vinculados al personal y a los recursos que los/as directores/as identifican como barreras para garantizar una enseñanza de calidad; y, por otro, los cambios en su percepción sobre la escasez de personal docente del 2018 al 2024. Estos datos permiten aproximarse a los principales desafíos estructurales y de gestión que enfrentan las escuelas en la actualidad.

1.3.2 Obstáculos relacionados con el personal y recursos para una educación de calidad percibidos por los equipos directivos

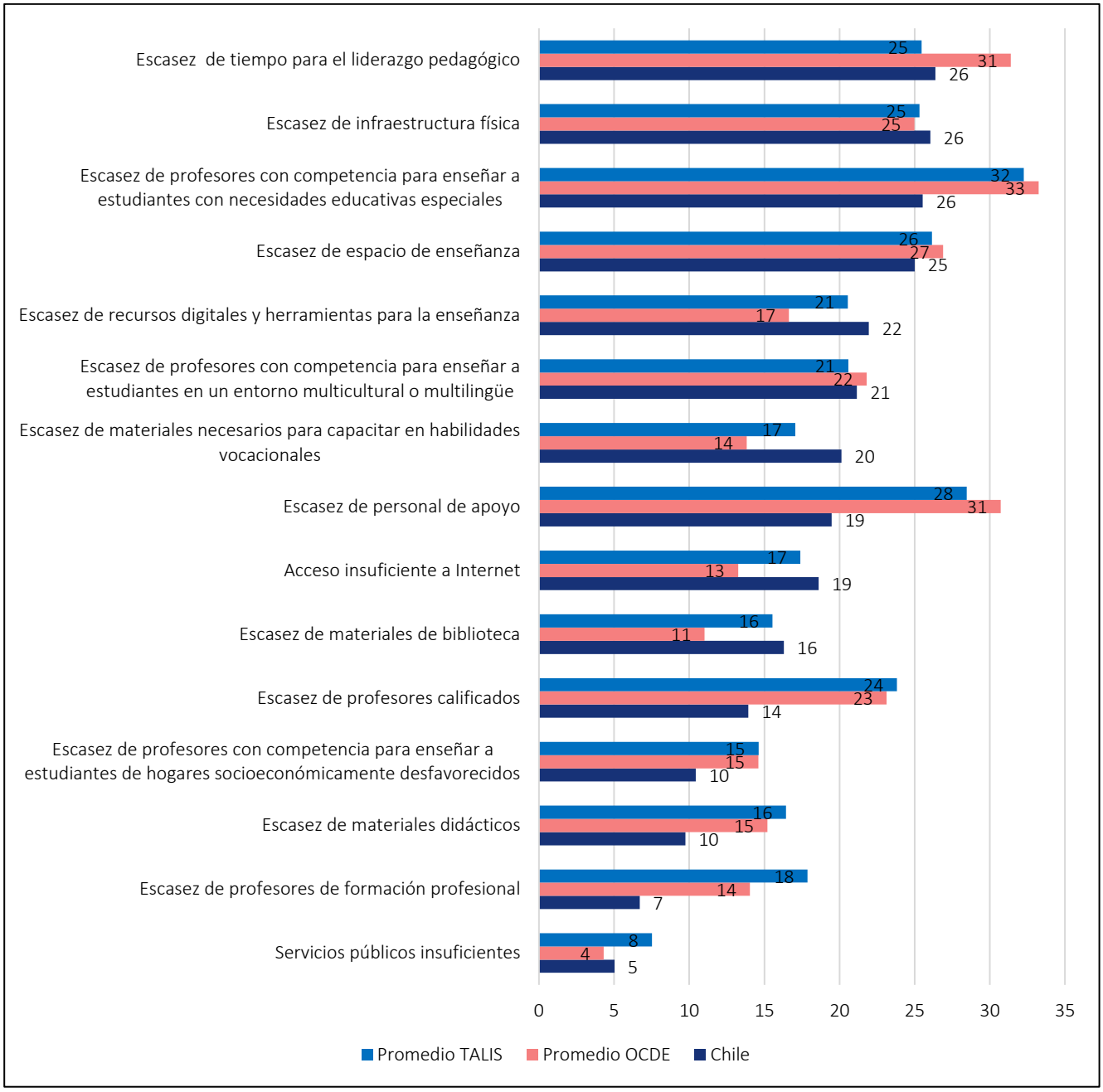
TALIS también recoge las percepciones de los equipos directivos sobre distintos aspectos clave del proceso de enseñanza aprendizaje. En este apartado, en particular, se presenta su percepción sobre los principales obstáculos vinculados al personal docente y a los recursos que dificultan garantizar una educación de calidad. La figura 1.3.1 presenta esta información de manera comparada entre Chile y los promedios TALIS y OCDE. En general, Chile exhibe mejores resultados que el promedio de la OCDE y TALIS en varios indicadores críticos, lo que sugiere que, si bien persisten desafíos, los/as directores/as perciben menores limitaciones en ciertas áreas respecto del contexto internacional.

En lo que respecta al personal docente, Chile muestra una posición consistentemente más favorable que los promedios OCDE y TALIS, con una menor proporción de equipos directivos que perciben escasez docente en cuanto a la cantidad o a las competencias específicas: solo un 14% de los equipos directivos en Chile reporta escasez de profesores/as calificados/as, un 7% notifica escasez de docentes de formación profesional, y el 19% declara escasez de personal de apoyo. Los promedios OCDE para estos indicadores alcanzan el 23%, el 14% y el 31%. En lo que respecta a la escasez de docentes con competencias específicas, la escasez de profesores/as para enseñar a estudiantes de hogares desfavorecidos (10% vs. 15% OCDE) y para enseñar en entornos multiculturales (21% vs. 22% OCDE) es ligeramente menor en Chile. Incluso, respecto de la escasez de profesores/as para estudiantes con necesidades educativas especiales, aunque es alta (26%), está por debajo de la media de la OCDE (33%).

Por otro lado, en lo que respecta a la escasez de distintos tipos de servicios, en Chile se observa una debilidad crítica al comparar sus resultados con los promedios TALIS y OCDE en el ámbito de la conectividad, ya que el 19% reporta escasez versus el 13% de la OCDE. Respecto a la infraestructura y los servicios públicos, se registra 1 punto porcentual de diferencia, siendo mayor en Chile que en la OCDE.

Por último, frente a la escasez percibida de varios recursos y materiales en general, se registra un escenario relativamente disparejo: en Chile existe una mayor proporción que en la OCDE de equipos directivos que perciben escasez de materiales de biblioteca, para capacitar en habilidades vocacionales y recursos digitales (16%, 20% y 22% frente al 11%, 14% y 17%), pero una menor proporción que informa escasez de materiales didácticos (10% frente al 15% OCDE). Además, Chile reconoce menores porcentajes que la OCDE frente a la escasez de espacios de enseñanza (25%) y de tiempo para el liderazgo pedagógico (26%).

Figura 1.3.1. Equipos directivos que perciben obstáculos vinculados a recursos y personal docente



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

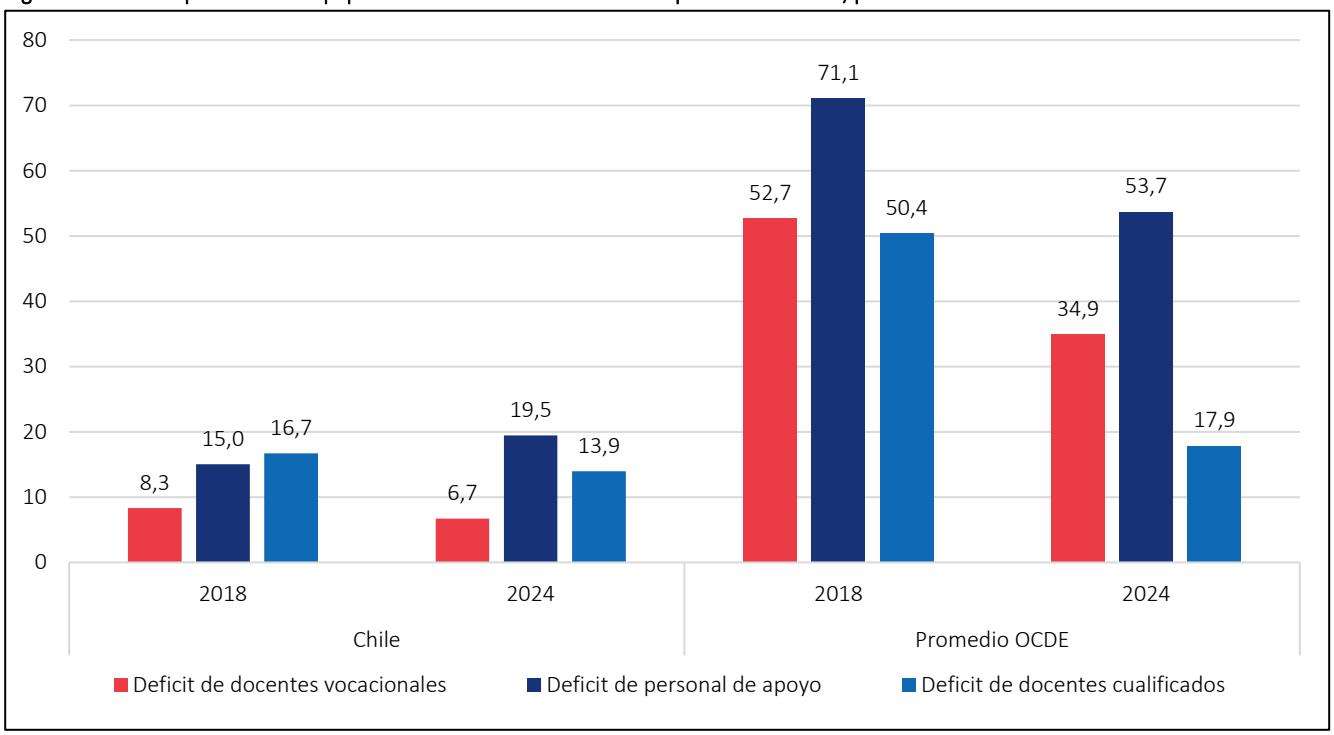
En síntesis, comparativamente, Chile se encuentra en una posición favorable respecto del personal docente, considerando la cantidad de docentes calificados/as y con competencias específicas; sin embargo, evidencia brechas profundas en el ámbito tecnológico y de recursos de aprendizaje, donde el acceso a internet y la escasez de recursos digitales para la enseñanza se muestran como los principales obstáculos desde la perspectiva de los equipos directivos.

1.3.3 Evolución de la percepción de equipos directivos sobre la escasez de personal docente, periodo 2018-2024

Desde el año 2018 en adelante, TALIS ha registrado la percepción de los equipos directivos sobre el déficit de distintos tipos de personal docente. En Chile, se mantuvo estable del 2018 al 2024, disminuyendo solo del 8% al 7%, mientras que la percepción sobre déficit de personal de apoyo aumentó del 15% al 20%, y la de docentes calificados/as disminuyó 3 puntos porcentuales: del 17% al 14%.

En contraste, para el promedio de países OCDE se registran percepciones de déficit más altas, pero a la baja en el tiempo: en el año 2018, un 53% de los equipos directivos señaló percibir déficit de docentes vocacionales, un 71% reportó de personal de apoyo y un 50% de docentes calificados/as. En el 2024, estas percepciones bajaron al 35%, al 54% y al 18% respectivamente.

Figura 1.3.2. Percepción de los equipos directivos sobre la escasez de personal docente, periodo 2018-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Esto permite determinar que el fenómeno del déficit docente es percibido por los equipos directivos a lo largo del globo, aunque en Chile no sobrepasa el 20% y la tendencia general del promedio de países OCDE va a la baja.

Si bien el déficit de personal docente no se percibe de manera tan elevada en Chile como para el promedio OCDE, es un fenómeno mundial crítico que va en aumento. Stefania Giannini, subdirectora general de Educación de la UNESCO, sostuvo recientemente que su organización estima que será necesario contratar a 44 millones de docentes del año 2025 al 2030 si se pretende alcanzar el objetivo mundial de una educación primaria y secundaria de calidad para todos y todas (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2025). Frente a ello, el Plan Nacional Docente en Chile contempla el fortalecimiento al Sistema de Acceso y Atracción a la Formación Pedagógica, que implicó la reestructuración de los Programas de Atracción de Talento Pedagógico y también la reformulación de la beca Vocación de Profesor. Ambas iniciativas están orientadas a volver más atractiva la profesión docente.

Capítulo 2. Inicio profesional del cuerpo docente

El inicio de la carrera docente es una etapa decisiva para el desarrollo profesional y la permanencia en la profesión. En un estudio longitudinal sobre la identidad profesional de docentes en sus primeros años de enseñanza, Flores y Day (2006) analizaron las principales influencias que determinan la formación y transformación de la identidad de los/as nuevos/as docentes a lo largo del tiempo. De los principales hallazgos, encontraron que las historias personales y profesionales del cuerpo docente y sus procesos de formación previa al servicio, junto con aspectos relacionados a la cultura escolar y el liderazgo, emergen como influencias mediadoras fuertes a la hora de determinar los tipos y la estabilidad o inestabilidad relativas a las identidades profesionales que desarrollan los/as profesionales en sus primeros años de docencia. Estos procesos de formación refieren, específicamente, a los programas de formación docente y a las prácticas profesionales previas a su ejercicio formal en aula.

Por estos y otros motivos, resulta fundamental comprender y conocer los procesos de formación y aprendizaje que atraviesa el cuerpo docente a nivel nacional. Este capítulo explora la formación inicial docente en relación con los tipos de cualificaciones que obtienen profesores/as para enseñar en 7° y 8° básico, la percepción de la calidad de esta formación recibida, y los procesos de inducción y mentoría docente en los que han participado, junto con su percepción al respecto.

2.1. Formación inicial

Los procesos de formación inicial docente han constituido una preocupación y prioridad tanto política como socialmente en Chile desde hace tiempo. En el año 2016, esta priorización se tradujo en la implementación de la Ley N° 20.903, la cual buscó impulsar avances en la formación, desarrollo y reconocimiento profesional del cuerpo docente a nivel nacional. Si bien esta política tuvo importantes avances, el 2024 se promulga el Plan Nacional Docente, cuyo objetivo es abordar los principales desafíos en materia de políticas docentes y de equipos directivos, para mejorar las condiciones del desempeño profesional de los equipos educativos en Chile, y promover una mayor valoración social de su labor (Ministerio de Educación, 2025).

Dos de los ejes del Plan Nacional Docente comprenden iniciativas, planes y programas destinados a mejorar distintos aspectos de la formación pedagógica. Por un lado, en el eje de "Dotación, cobertura y atracción a las pedagogías" se destaca el fortalecimiento del sistema de acceso y atracción a la formación pedagógica, que constituye la reestructuración de los programas de Atracción de Talento Pedagógico y reformulación de la Beca de Vocación del Profesor. Junto con ello, el eje de "Fortalecimiento del desarrollo profesional" incluye un plan de Formación Inicial Docente, el cual propone el mejoramiento continuo de las carreras de pedagogía mediante el seguimiento, intercambio y generación de materiales para la implementación de los estándares de la Formación Inicial y el fortalecimiento de la retroalimentación formativa de la Evaluación Nacional Diagnóstica.

2.1.1. Tipo de cualificación docente

Estos esfuerzos políticos y legislativos han tenido efectos en el tiempo. Dentro de los más destacables, se puede observar en la tabla T.2.1.1., que Chile, en comparación con otros países de la región, con el promedio de los países participantes de TALIS 2024 y con el promedio de países OCDE, presenta el porcentaje más alto de docentes que cursó un programa docente profesional regular.

Tabla T.2.1.1. Porcentaje de docentes según la trayectoria educativa

País	Educación o programa docente regular	Programa rápido o especializado	Solo formación o educación específica por asignatura	Tengo otra titulación formal no mencionada anteriormente	Sin educación formal sobre ramo que enseña ni educación pedagógica
Chile	78,9%	6,1%	10,0%	4,2%	0,8%
Brasil	75,5%	3,4%	13,4%	6,2%	1,6%
Colombia	74,1%	11,5%	7,4%	5,7%	1,4%
Costa Rica	44,8%	19,1%	29,9%	5,3%	1,0%
Promedio OCDE	77,3%	10,3%	7,5%	3,1%	1,7%
Promedio TALIS	72,4%	9,5%	12,7%	3,7%	1,6%

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En Chile, el 79% del cuerpo docente declara haber cursado un programa docente de educación superior regular, seguido del 77% para el promedio de países OCDE, el 75% y el 74% en Brasil y Colombia respectivamente, y el 72% para el promedio de los países que participaron en esta versión de TALIS. Costa Rica, por su parte, presenta el porcentaje más bajo en esta categoría. Esto evidencia que el sistema educativo chileno mantiene un estándar relativamente alto en cuanto a la proporción de docentes con formación inicial formal y completa en pedagogía.

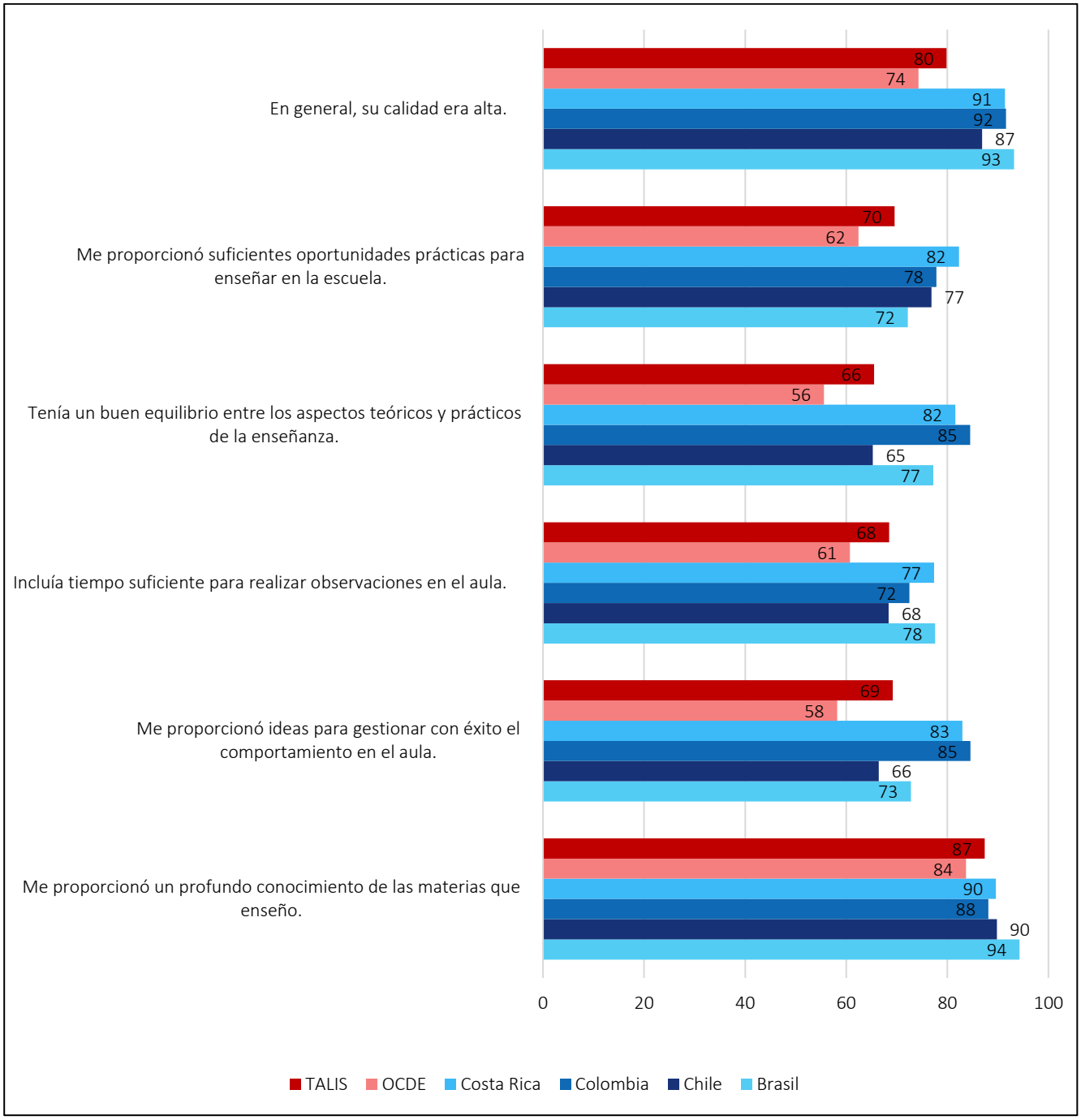
En contraste, la participación de docentes chilenos/as en programas rápidos o especializados es notablemente inferior al promedio OCDE y al promedio TALIS, con un 6%, un 10% y un 9,5% respectivamente. Esto puede sugerir menor flexibilidad o posibilidades de vías alternativas de ingreso a la docencia en comparación con otros sistemas.

Otro aspecto para destacar es que Chile presenta el porcentaje más bajo de docentes sin educación formal en la asignatura que enseña o en pedagogía en general: mientras que el promedio de países OCDE reporta un 1,7% y el promedio de países TALIS es de 1,6%, Chile tiene un 0,8%.

2.1.2. Percepción de la calidad de la formación profesional docente recibida

TALIS 2024 recogió la percepción del cuerpo docente respecto de la calidad general de la formación profesional recibida a la luz de las 6 declaraciones contenidas en la figura 2.1.2. Tal como se muestra en el gráfico, una gran mayoría del cuerpo docente en Chile declara que su formación inicial le proporcionó un profundo conocimiento de las materias que enseña, con un 90%, así como oportunidades prácticas suficientes para ejercer la docencia en el aula, con un 77%. Además, el 87% destaca la calidad general de su formación profesional, lo que sitúa estos aspectos como puntos fuertes de la formación inicial docente en Chile. También son valorados positivamente la inclusión de tiempo para observaciones (68%), la gestión del comportamiento en el aula (66%) y el equilibrio entre teoría y práctica (65%), aunque en menor medida que en los indicadores anteriormente mencionados.

Figura 2.1.2. Percepción de calidad de la formación docente, profesores/as de programas pedagógicos de educación superior



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Al comparar los resultados con los obtenidos por el promedio de países OCDE, se destacan los resultados de Chile en dos ámbitos: la provisión de oportunidades prácticas para enseñar en la escuela, en que Chile presenta 15 puntos porcentuales más que la OCDE, y en la

percepción de alta calidad general de la formación recibida, que se sitúa 13 puntos porcentuales por sobre el promedio OCDE. Estas brechas, positivas para Chile, sugieren que a nivel nacional se ha fortalecido el componente práctico y la valoración global de la formación docente más allá del estándar observado en otros países.

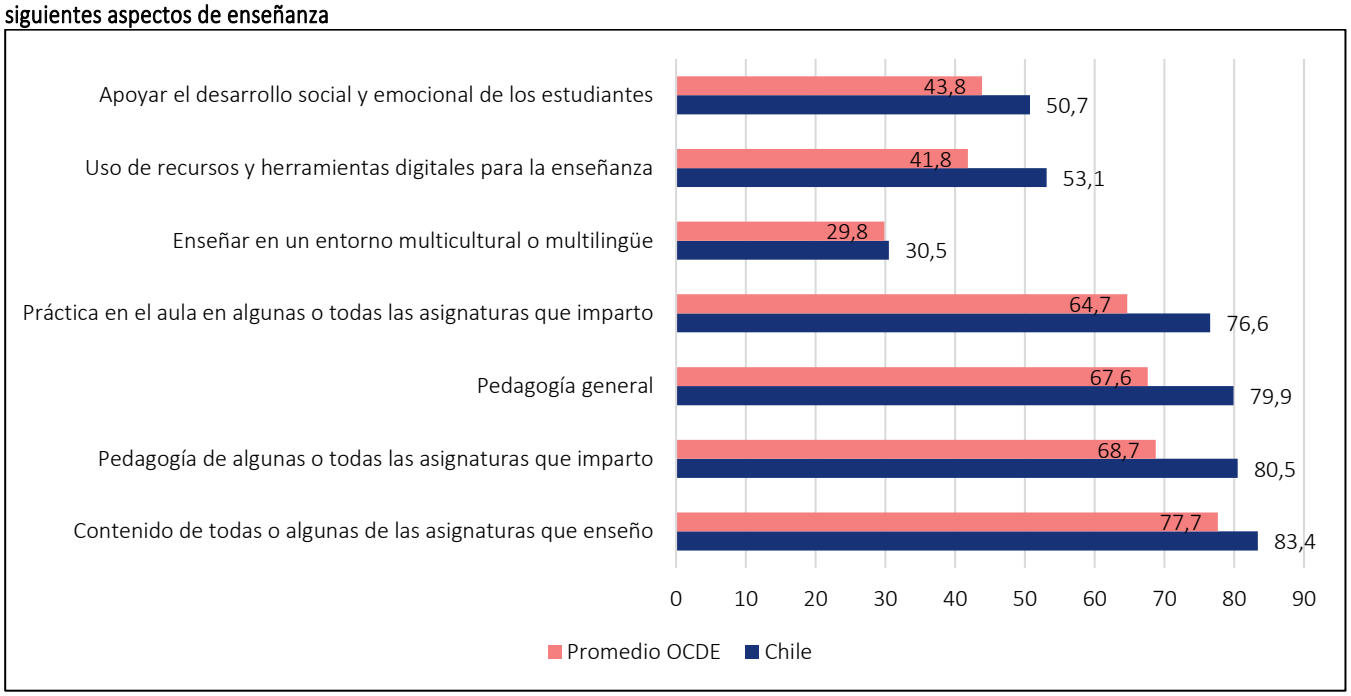
Si bien en todos los indicadores Chile evidencia porcentajes más altos de valoración que el promedio de países OCDE, la brecha en los demás aspectos se mantiene positiva, pero por menos de 10 puntos porcentuales.

2.1.3. Percepción de preparación adecuada para el ejercicio de la profesión

Además de recabar información sobre la percepción de calidad general de los programas académicos que el cuerpo docente cursó para convertirse en docente, TALIS 2024 indagó en una serie de aspectos para los cuales su educación formal los hizo sentir preparados o no. En específico, la figura 2.1.3a muestra el porcentaje de docentes que contestó sentirse “bastante” o “muy” preparados para una serie de aspectos.

En el año 2024, una amplia mayoría del cuerpo docente en Chile declaró sentirse bastante o muy preparado gracias a su formación inicial en distintas áreas clave de la enseñanza. Las cifras más altas se observan en el contenido de las asignaturas enseñadas (83,4%), pedagogía de las asignaturas impartidas (80,5%), pedagogía general (79,9%) y en la práctica en el aula de las asignaturas enseñadas (76,6%). No obstante, la percepción de estar adecuadamente preparado disminuye bastante en áreas emergentes y vinculadas a fenómenos más bien recientes, como la migración y la tecnología: mientras que el 53,1% se siente preparado para el uso de recursos y herramientas digitales para la enseñanza y el 50,7% para apoyar el desarrollo social y emocional de los/as estudiantes, solo el 30,5% se siente bastante o muy preparado para enseñar en un entorno multicultural o multilingüe.

Figura 2.1.3a. Porcentaje de docentes que reporta que su educación formal les hace sentir "bastante" o "muy" preparados para los siguientes aspectos de enseñanza



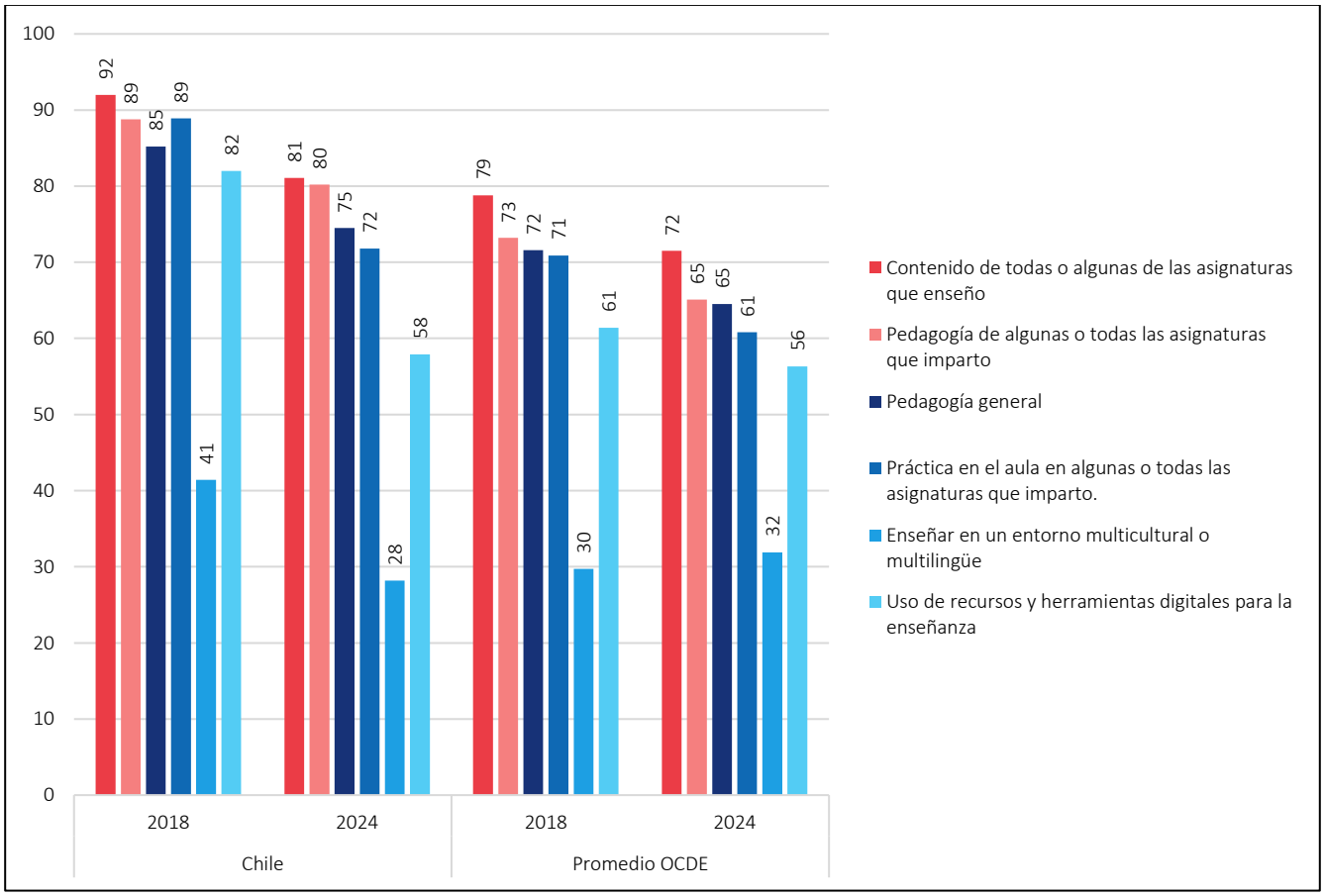
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Si se comparan los resultados nacionales con los del promedio de países OCDE participantes del estudio, destaca que Chile tiene mayores percepciones de una adecuada preparación en las 7 dimensiones evaluadas. Las diferencias más significativas se observan en la pedagogía de las asignaturas, en que Chile presenta un 80,5% versus el 68,7% de la OCDE, y en la pedagogía general, en la que registra un 79,9% versus el 67,6% de la OCDE.

No obstante, tanto en Chile como en el promedio de países OCDE se evidencia una baja percepción de estar preparados para trabajar en entornos multiculturales o multilingües, presentando niveles similares ambos casos. Esto evidencia un desafío persistente en la formación docente a nivel general para desempeñarse en entornos culturales y lingüísticos diversos.

Estas percepciones, no obstante, han cambiado en el tiempo. Al comparar los porcentajes de docentes que se sienten bastante o muy preparados para estas dimensiones desde el año 2018 al 2024, se evidencia una baja no solo a nivel nacional, sino que también para el promedio de países OCDE participantes en ambas mediciones.

Figura 2.1.3.b. Docentes[6] que reportan que su educación formal les hace sentirse "bastante" o "muy" preparados para los siguientes aspectos de enseñanza, evolución 2018-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

[6] Estos datos contemplan únicamente al cuerpo docente que tiene 5 o menos años de experiencia laboral.

Tal como muestra la figura 2.1.3b, los porcentajes en Chile disminuyeron de forma importante en el periodo 2018-2024[7] en casi todas las dimensiones. Las más marcadas se sitúan en el uso de recursos y herramientas digitales, que presenta una baja de 24 puntos porcentuales; seguida por la práctica en el aula con 17 p. p. menos; y pedagogía general con una disminución de 10,7 puntos porcentuales. Esta tendencia es similar al promedio de países OCDE, con excepción de la dimensión de enseñanza en entornos multiculturales, la que presenta un alza leve de 2 puntos porcentuales.

2.2. Inducción y mentoría a docentes noveles

Al igual que la formación inicial, el inicio de la carrera docente es una etapa fundamental que marca la transición desde la formación hacia la práctica profesional. Durante estos primeros años, el cuerpo docente enfrenta el desafío de consolidar sus conocimientos, desarrollar estrategias pedagógicas efectivas y adaptarse a las dinámicas propias de cada comunidad escolar (OCDE, 2025). En este contexto, los programas de inducción y mentoría cumplen un rol fundamental, en tanto ofrecen apoyo sistemático, retroalimentación y acompañamiento guiado por parte de colegas con más experiencia. Estas instancias favorecen la integración de los/as nuevos/as profesionales en la cultura escolar, fortaleciendo su confianza, mejorando sus prácticas de enseñanza y fomentando su permanencia en la profesión.

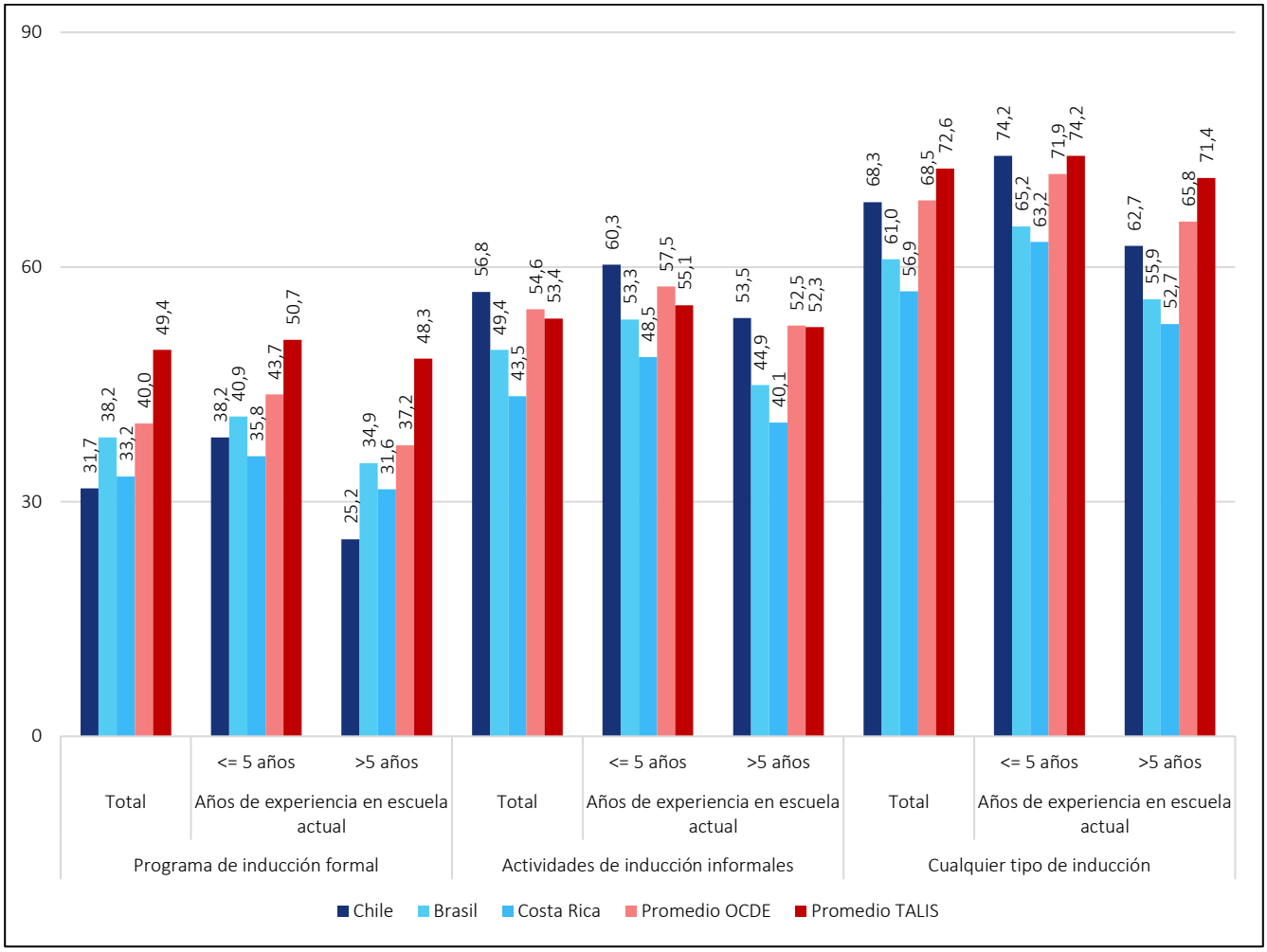
En Chile, el Plan Nacional Docente contempla el eje de Fortalecimiento del Desarrollo Profesional, el cual busca asegurar el acompañamiento, apoyo y profesionalización de la trayectoria formativa y profesional docente mediante distintas iniciativas en todos los niveles y modalidades. En este eje se destaca el fortalecimiento y la ampliación del Sistema de Inducción y Mentorías, que desarrolla, además, apoyos complementarios a este programa para fomentar e impulsar su impacto positivo en los/as docentes principiantes. Con su implementación se espera ampliar la cobertura de inducción y mentorías a los/as docentes principiantes del país.

2.2.1. Participación docente en actividades de inducción según años de experiencia y su evolución en el tiempo

Lo anterior se ve reflejado en los datos TALIS 2024. Tal como muestra la figura 2.2.1, el 38,2% de los/as docentes que lleva 5 años o menos trabajando en su establecimiento actual en Chile ha participado de un programa de inducción formal versus el 25,2% que lleva trabajando más de 5 años. Esta tendencia se replica en el caso de actividades de inducciones informales y para cualquier tipo de inducción: los/as docentes que llevan menos tiempo trabajando, en general, han participado más en actividades de inducción que aquellos/as que llevan más tiempo trabajando en el mismo establecimiento. Si bien esta tendencia se repite en la mayoría de los países, Chile se sitúa por debajo del promedio OCDE (40%) y se encuentra bastante distante del promedio TALIS (49,4%).

[7] Las diferencias entre los porcentajes de Chile de esta figura y la anterior se deben a que en la anterior se consideraron las respuestas de todo el cuerpo docente chileno, mientras que para los resultados 2024 se contemplan exclusivamente a docentes con 5 años o menos de experiencia profesional en aula.

Figura 2.2.1. Docentes que participaron en actividades de inducción en su establecimiento educativo actual



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

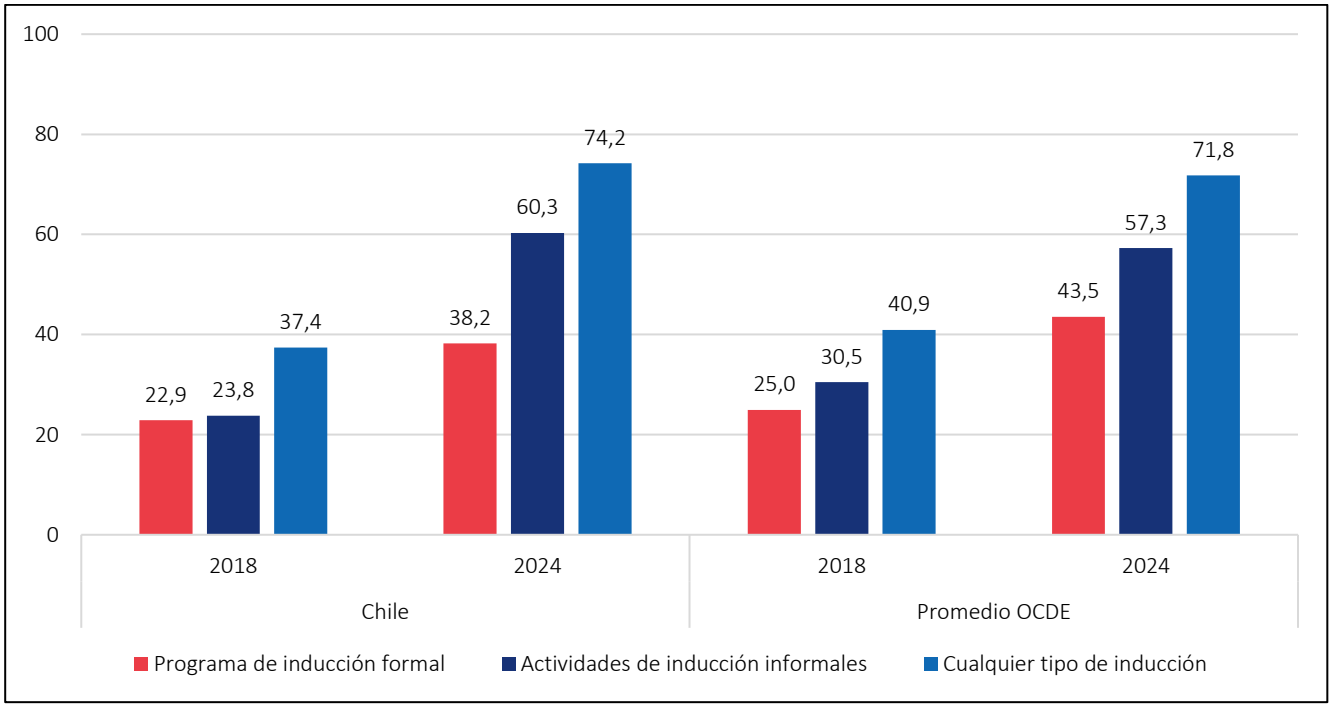
Si se consideran todas las modalidades de inducción, sean formales o informales, el 68,3% del cuerpo docente en Chile ha participado en algún tipo de actividad. Este valor es levemente inferior al promedio OCDE (68,5%) y un poco más frente al promedio TALIS (72,6%), así como de Colombia (79,1%).

En conjunto, los datos sugieren que, aunque la inducción docente en Chile es más frecuente entre quienes se incorporan recientemente a un establecimiento educativo, su cobertura total sigue siendo más baja que en gran parte de los países de referencia. Esto puede limitar el apoyo sistemático que reciben los/as docentes noveles para integrarse y desarrollarse profesionalmente en sus primeros años.

No obstante, la participación del cuerpo docente en Chile en actividades de inducción[8] ha aumentado significativamente desde el 2018 al 2024.

[8] Las diferencias de los porcentajes de Chile entre esta figura y la anterior se deben a que en la anterior se consideraron las respuestas de todo el cuerpo docente, mientras que para los resultados 2024 en esta figura se contemplan exclusivamente a docentes que llevan 5 años o menos trabajando en el establecimiento actual.

Figura 2.2.1a. Porcentaje de docentes que participó en actividades de inducción en su establecimiento actual, 2018 versus 2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Tanto en actividades de inducción informales como para cualquier tipo de inducción, en Chile hubo un aumento de 37 puntos porcentuales aproximados desde el año 2018 al 2024, crecimiento que supera los 31 y 27 puntos porcentuales del promedio de países OCDE en estas categorías. No obstante, el promedio OCDE reporta un crecimiento de 18,6 puntos porcentuales para docentes que han participado de programas de inducción formal versus el crecimiento de 15,3 puntos porcentuales que registra Chile para profesores/as con 5 años o menos trabajando en el mismo establecimiento educativo.

2.2.2. Involucramiento docente con mentorías y su evolución en el tiempo

En relación con las experiencias de mentorías e inducciones entre docentes, TALIS 2024 recogió información sobre los/as docentes que tenían un/a mentor/a asignado/a, quienes tenían otros/as docentes asignados/as a sí mismos/as, y quienes trabajan en establecimientos educacionales que ofrecen programas de acompañamiento y mentoría entre pares.

Tal como se observa en la tabla T.2.2.2, la presencia de mentorías para docentes es considerablemente menor en Chile que para el promedio de países OCDE y TALIS en los 3 indicadores recabados. Solo el 6% del cuerpo docente reporta tener asignado un mentor, ubicándose por debajo del 9,4% y del 14,2% del promedio OCDE y de TALIS respectivamente. Si bien la mentoría es más frecuente entre docentes con 5 años o menos de experiencia (11,1%), sigue manteniéndose bastante lejano a los promedios internacionales que alcanzan porcentajes de un 26% a un 30% aproximadamente.

Por otro lado, en Chile, el 3,9% de los/as docentes ejerce actualmente el rol de mentor/a, menos de la mitad que presentan los promedios OCDE y TALIS que alcanzan el 11,4% y el 14,2% respectivamente. Para todos los casos, el rol de mentoría aumenta con la experiencia de docencia y llega a su punto más alto en el grupo de más de 10 años con un 5,4% en Chile.

Tabla T.2.2.2. Porcentaje de docentes en actividades de mentoría

Porcentaje de docentes que…				
Tienen un/a mentor/a asignado/a				
	Según años de experiencia			Total
	<=5 años	6-10 años	>10 años	
Chile	11,1	5,3	4,6	6
Promedio OCDE	26,4	9,5	4,7	9,4
Promedio TALIS	29,5	14,5	9,8	14,2
Son docentes asignados/as a otros/as docentes				
	Según años de experiencia			Total
	<=5años	6-10años	>10años	
Chile	2,1	2,1	5,4	3,9
Promedio OCDE	4,7	10,1	13,7	11,4
Promedio TALIS	6,8	11,7	17,1	14,2
Trabajan en un establecimiento que ofrece un programa de mentoría				
	Según años de experiencia			Total
	<=5años	6-10años	>10años	
Chile	37,7	36,3	32,2	34,2
Promedio OCDE	81,3	79,3	78,3	79,1
Promedio TALIS	84,6	83,5	82,9	83,2

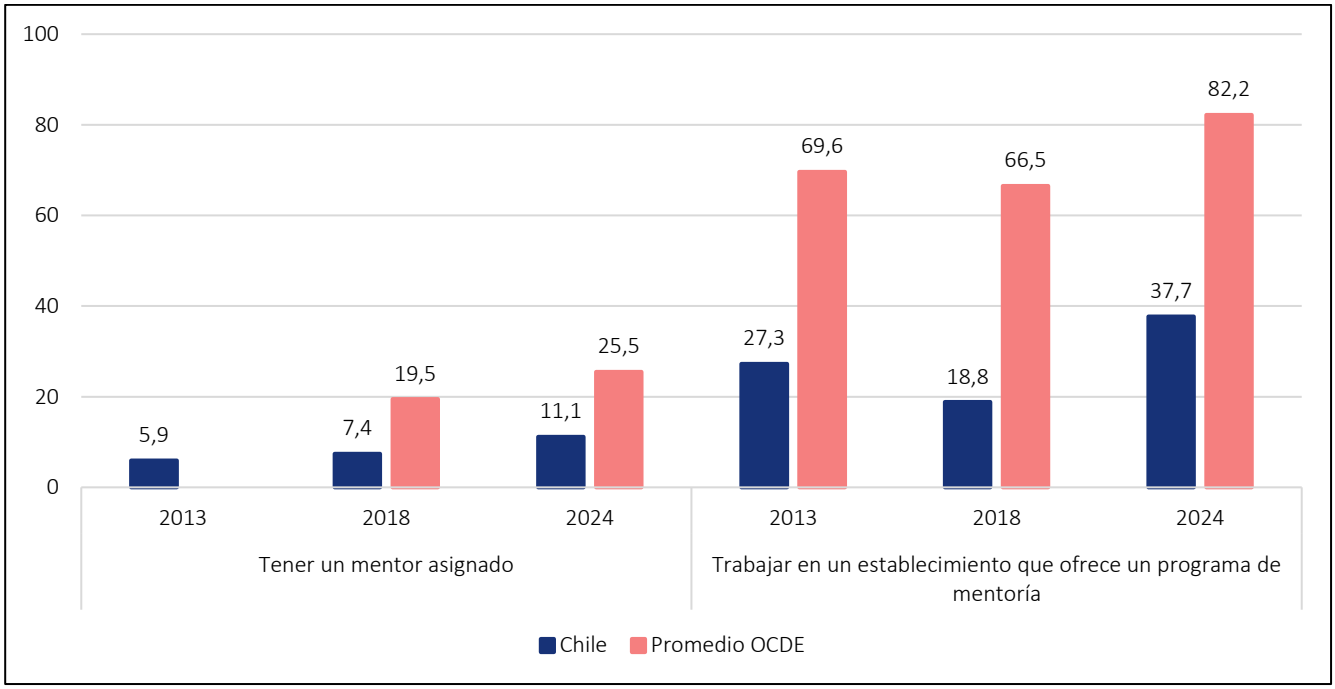
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Estos datos sugieren que la mentoría docente en Chile, tanto recibirla como ejercerla, está menos institucionalizada que en otros países, y que su implementación es limitada incluso para docentes noveles para quienes suele ser más relevante.

La figura 2.2.2a muestra la evolución de los años 2013, 2018 y 2024 respecto del acceso a mentorías específicamente de docentes noveles. Los datos evidencian que en Chile ha habido un aumento sostenido en el tiempo de la proporción de docentes noveles que reporta contar con un/a mentor/a asignado/a, pasando de 5,9% en el año 2013 al 11,1% en el 2024. A pesar de ello, esta cifra sigue siendo muy inferior al promedio OCDE en la última medición registrada, correspondiente al 25,5%.

Respecto de aquellos/as docentes/as noveles que reportan trabajar en un establecimiento educativo que ofrece programas de mentoría, la tendencia en Chile es marcada entre los años 2013 y 2024, a pesar de haber sufrido una caída importante en el 2018: la primera medición registraba un 27,3%, la segunda un 18,8% y, la tercera, un 37,7%. No obstante, el promedio OCDE para la última medición es del 82,2%, con un registro de más del doble de docentes noveles reportando trabajar en establecimientos con algún programa de mentoría activo. Esto evidencia una importante brecha en Chile sobre la disponibilidad institucional de programas de mentoría para docentes principiantes.

Figura 2.2.2a. Docentes noveles que reportan sobre mentorías, años 2013, 2018 y 2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En síntesis, aunque Chile muestra avances, la mentoría sigue siendo una práctica menos extendida que en el contexto internacional, especialmente en su formalización a nivel de los establecimientos.

Capítulo 3. Condiciones laborales del cuerpo docente

El desarrollo profesional y el bienestar docente dependen, en gran medida, de las condiciones en las que ejercen su labor. Ciertos factores como el acceso a oportunidades de aprendizaje continuo, la calidad del entorno de trabajo, la salud y el bienestar, así como las proyecciones de desarrollo y la permanencia en la carrera docente, se relacionan directamente en la motivación, desempeño y retención del cuerpo docente en el sistema educativo, factor que incide directamente en la calidad, equidad y distribución de la educación a nivel nacional.

El eje de Reconocimiento y Bienestar del Plan Nacional Docente aborda estos aspectos y se propone contribuir en la mejora de las condiciones de la profesión, integrando estrategias de formación, acompañamiento e intervención en salud mental, y levantando iniciativas integrales y colectivas de reconocimiento y bienestar. Dentro de estas estrategias se destaca el Plan de Formación y Acompañamiento para el Bienestar Socioemocional de los Equipos Educativos, que comprende espacios de formación y recursos técnicos para la implementación de iniciativas de gestión y liderazgo que permitan prevenir riesgos psicosociales del ejercicio docente y promover el bienestar y la salud mental de los equipos educativos.

En este capítulo se abordan, en primer lugar, las dimensiones clave de las condiciones laborales del cuerpo docente, tales como oportunidades de aprendizaje continuo y sus impactos. En segundo lugar, las condiciones laborales específicas vinculadas a la carga laboral y las condiciones contractuales de empleo, junto con su evolución en el tiempo. En tercer lugar, se abordan aspectos asociados a la salud, al bienestar y a las proyecciones laborales de los/as docentes, dimensiones asociadas a su vez a la satisfacción con la profesión, al entorno de trabajo, y al estrés docente y sus fuentes más frecuentes. Por último, este capítulo hace una breve revisión sobre la percepción de la valoración de la profesión docente según distintos actores.

3.1 Aprendizaje continuo e impactos de las oportunidades

La participación en procesos de aprendizaje profesional continuo impacta de manera importante en las trayectorias profesionales docentes, fenómeno que se extiende tanto a nivel nacional como internacional. Al participar de estas actividades no solamente aumentan las probabilidades de mayor satisfacción laboral y de que los/as docentes busquen activamente roles de liderazgo, sino que la ausencia de estas oportunidades de formación usualmente conducen al estancamiento y desgaste profesional (Opfer & Pedder, 2011). Cuando los docentes participan de procesos de aprendizaje continuo, son más propensos a permanecer en la profesión y a experimentar avances profesionales significativos, lo que tiene una correlación positiva con mayor eficacia docente y, en consecuencia, mejor rendimiento del cuerpo estudiantil (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017).

3.1.1 Modalidades de actividades de aprendizaje para docentes

TALIS 2024 recoge información sobre las actividades de formación continua en las que el cuerpo docente participó en los últimos 12 meses previo a la realización de la evaluación. Tal como se muestra en la tabla T.3.1.1, en Chile, el 97,1% del cuerpo docente ha participado en al menos una actividad de desarrollo profesional en el último año, cifra superior en 1 punto porcentual al promedio OCDE y 2 p. p. al promedio del total de países participantes de TALIS 2024, siendo superado marginalmente a nivel regional por Brasil.

En cuanto a la diversidad de modalidades de aprendizaje continuo, Chile promedia 4,1 modalidades de actividades de aprendizaje profesional diferentes en las que han participado docentes los últimos 12 meses, aproximadamente el mismo registrado por el promedio de países OCDE y un poco alejado del promedio TALIS que alcanza 4,6.

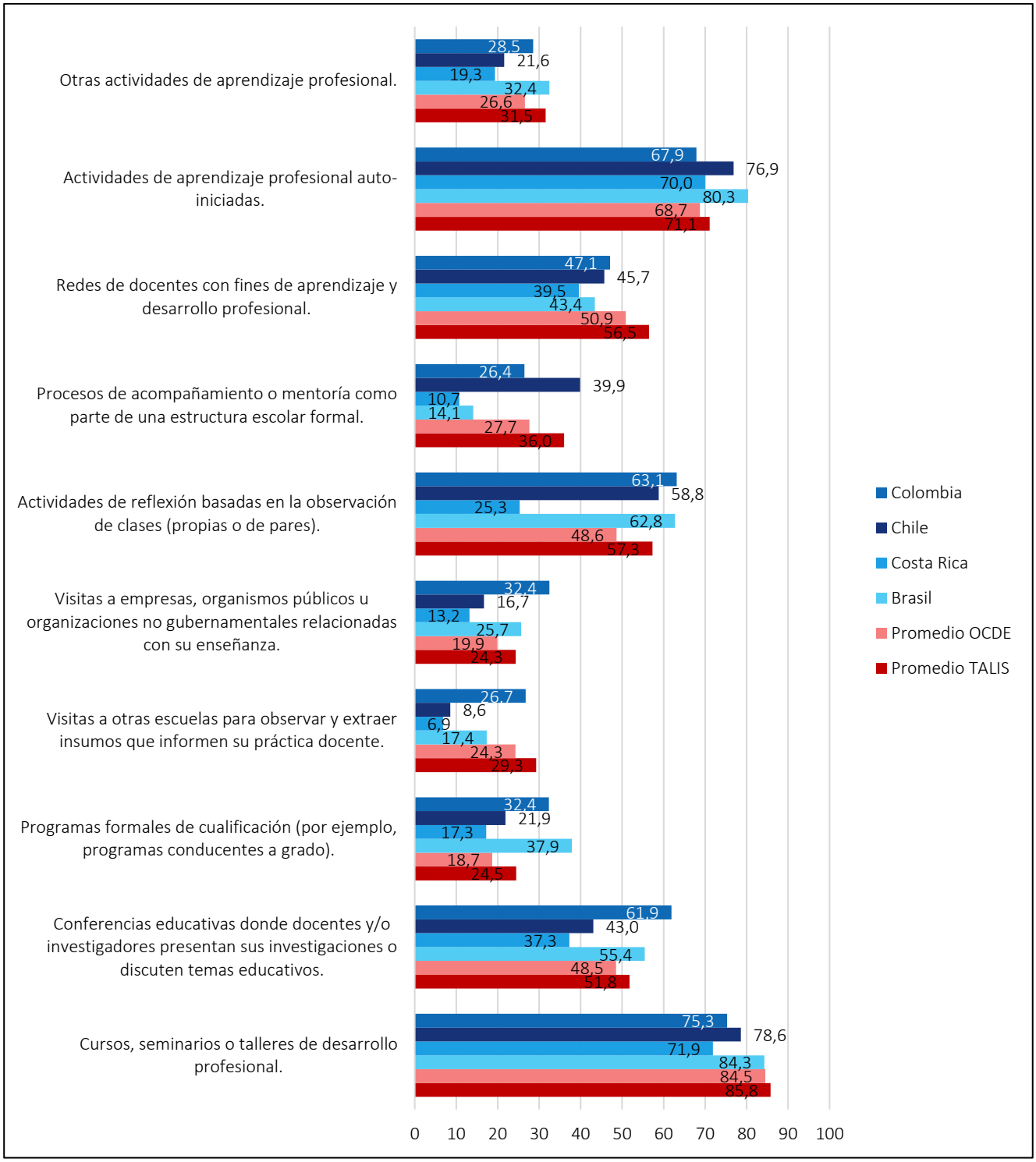
Tabla T.3.1.1. Docentes que participan de actividades de desarrollo profesional

País	Promedio de cantidad de modalidades diferentes de actividades de aprendizaje profesional en las que participaron docentes en los últimos 12 meses previo a la encuesta	Porcentaje de docentes que participó en al menos una actividad de desarrollo profesional en los últimos 12 meses previo a la encuesta
Brasil	4,5	97,5
Chile	4,1	97,1
Colombia	4,6	94,5
Costa Rica	3,1	89,4
Promedio OCDE	4,1	96
Promedio TALIS	4,6	96,6
Promedio	**4,2**	**95,2**

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Las actividades de formación continua en las que los/as docentes participan varían en un amplio espectro de modalidades. En Chile se registra una alta participación en actividades tradicionales y masivas de aprendizaje continuo, tales como cursos, seminarios o talleres (79%) y actividades autoiniciadas (77%). Se registra una participación moderada en actividades colaborativas, como la participación y fortalecimiento de redes docentes con fines de aprendizaje (46%) y en actividades de reflexión basadas en observación de clases (59%). Por último, se evidencia una participación disminuida en experiencias inmersivas o prácticas externas, como visitas a empresas u organizaciones y visitas a otros establecimientos educativos, con el 17% y el 9% respectivamente. Los procesos de mentoría estructurados y el acceso a programas formales de cualificación también son menos frecuentes, y concentran el 27,2% y el 21,9% respectivamente.

Figura 3.1.1. Modalidades de actividades de aprendizaje profesional en las que participa el cuerpo docente



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Frente a los demás países OCDE, en términos comparativos, Chile destaca por participar de actividades formales y autogestionadas, pero presenta brechas en oportunidades de aprendizaje colaborativo, mentoría y experiencias externas, elementos clave para enriquecer y diversificar el desarrollo profesional.

3.1.2 Evolución de la participación docente en actividades de formación según distintas temáticas, periodo 2018-2024

La tabla T.3.1.2 muestra la diferencia en puntos porcentuales de los porcentajes de docentes que reportaron haber participado en actividades de formación continua en los últimos 12 meses previo a la evaluación, según temática de la actividad, para las versiones de los años 2018 y 2024 de TALIS.

Chile registra un aumento estadísticamente significativo en todas las áreas, a excepción de pedagogía de la disciplina enseñada, que aumenta 0,7 puntos porcentuales del 2018 al 2024. Los cambios más elevados a nivel nacional se registran en áreas estratégicas: recursos y herramientas digitales con un incremento de 21,2 puntos porcentuales en el porcentaje de docentes que participa de actividades de formación en esta temática del 2018 al 2024, seguido de actividades vinculadas a enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, con un incremento de 18,2 puntos porcentuales aproximados. En ambas se registra un incremento notoriamente superior al promedio de países OCDE.

Tabla T.3.1.2. Puntos porcentuales de diferencia entre la participación docente en actividades de formación según distintas temáticas, periodo 2018-2024

Tema	Brasil	Chile	Colombia	Promedio OCDE	Promedio TALIS
Recursos y herramientas digitales (TIC)	30,3	21,24	3,59	11,78	16,73
Enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales	24,75	18,17	24,77	8,33	19
Conocimiento del currículum	4,64	9,51	-0,3	0,32	3,54
Enseñanza en contexto multicultural o multilingüe	13,51	7,49	9,42	7,86	9,57
Conocimiento y comprensión de mi disciplina	3,25	6,71	1,44	-1,95	2,36
Gestión del aula y conducta	8,34	6,34	0,88	1,04	4,15
Evaluación de estudiantes	3,06	5,85	1,9	1,24	3,01
Didáctica de mi disciplina	5,91	0,72	-2,34	-5,71	-0,36

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

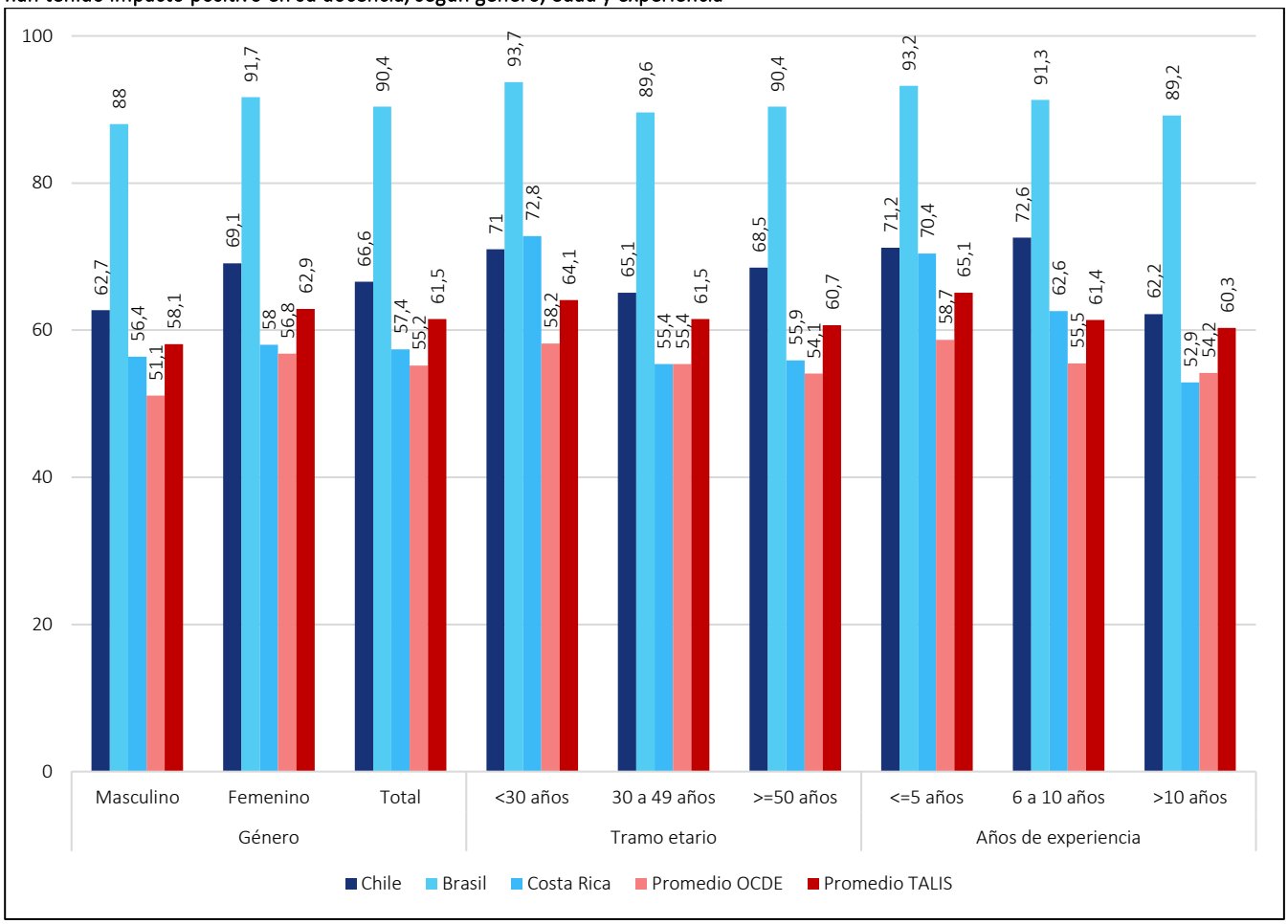
Las temáticas que menor aumento han tenido en el tiempo en términos de participación docente, descontando pedagogía de la disciplina enseñada, están asociadas a la evaluación de estudiantes con un aumento de 5,9 puntos porcentuales, y a la gestión del aula y conducta con un incremento de 6,3 p. p. Aun así, Chile presenta un alza en la participación en estas actividades en comparación con el promedio de países OCDE y el promedio de países TALIS.

3.1.3 Impacto de oportunidades de aprendizaje para docentes

Los datos autorreportados del cuerpo docente que participó de TALIS sostienen las afirmaciones que distintos autores/as plantean sobre los beneficios e impactos positivos que tiene para sus trayectorias y desarrollo profesional contar con oportunidades de aprendizaje continuo, además de implicar efectos positivos significativos sobre la calidad de la enseñanza que ofrecen a sus estudiantes (Ávalos, 2011; Gore, y otros, 2017; Kennedy, 2016).

La figura 3.1.3 incluye información reportada por los/as docentes que consideran que las actividades de aprendizaje profesional en las que han participado en los últimos 12 meses previo a la evaluación han tenido un impacto positivo en su docencia, específicamente según en tres variables: género, tramo etario y experiencia profesional.

Figura 3.1.3. Porcentaje de docentes que reporta que las actividades de aprendizaje profesional en los últimos 12 meses previo a la encuesta han tenido impacto positivo en su docencia, según género, edad y experiencia



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En Chile, el 66,6% de los/as docentes que participó de actividades de aprendizaje profesional en los últimos 12 meses previo a la evaluación considera que han tenido un impacto positivo en su docencia. Al desagregar esta información por género, se observa que las mujeres reconocen este impacto un poco más que los hombres, superándolos en 6,4 puntos porcentuales.

De los países de referencia, Brasil es el que mayor porcentaje del cuerpo docente reporta un impacto positivo al haber participado en este tipo de actividades. El promedio de países OCDE y TALIS, por su lado, presentan resultados más bajos: el 55,2% y el 61,5% del total de participantes respectivamente. Para ambos casos se mantiene la tendencia respecto de la desagregación de género: las mujeres, en general, reconocen más frecuentemente un impacto positivo de la participación en actividades de formación continua.

Al desagregar esta misma información por edad, a nivel internacional ocurre que, mientras más jóvenes son los/as docentes, mayor es el porcentaje que reporta un impacto positivo al haber participado en actividades de formación continua. Sin embargo, en Chile no ocurre exactamente igual: mientras que el 71% de los/as docentes menores de 30 años reporta un impacto positivo, el grupo etario que sigue en proporción, docentes mayores de 50 años, refleja un 68,5%, seguido por el grupo que tiene de 30 a 49 años con un 65,1%.

Por último, al observar la distribución según los años de experiencia laboral docente, se puede advertir que la tendencia internacional general, tanto para el promedio de países OCDE como para el promedio de países TALIS, es el mayor impacto positivo reportado a mayor tiempo de experiencia laboral. No obstante, en Chile el grupo que evidencia mayoritariamente este impacto es aquel que cuenta de 6 a 10 años de experiencia con un 72,6%, seguido por quienes tienen 5 años o menos con un 71,2%, y, finalmente, quienes cuentan con más de 10 años de experiencia laboral con el 62,2%.

3.2 Condiciones laborales

Las condiciones laborales docentes constituyen el conjunto de elementos del entorno de trabajo del profesorado, incluyendo aspectos clave como jornada, carga laboral y condiciones contractuales. Estas y otras dimensiones son elementos cruciales para el desempeño profesional docente, e impactan directamente en fenómenos como la retención, el abandono y las afecciones psicológicas y ocupacionales relevantes. Según un estudio reciente publicado por Arnold & Rahimi (2025), las tasas de retención profesional docente son significativamente más altas mientras mejores condiciones laborales haya. Otros estudios corroboran esta información al haber identificado que los/as docentes que trabajan en condiciones laborales precarias, con sobrecarga horaria, baja remuneración y disponibilidad de recursos, presentan probabilidades significativamente más altas de abandonar la profesión en los primeros de ejercicio profesional (Rey-Sarmiento, 2024). Por último, en un estudio focalizado en el burnout de una escuela secundaria en México identificó que el estrés laboral docente tiene un impacto negativo en la salud física y mental del profesorado, que afecta de manera consecuente en la calidad educativa de su ejercicio profesional (Rodríguez, Guevara, & Viramontes, 2017).

3.2.1 Evolución y distribución de la carga laboral docente, periodo 2013-2024

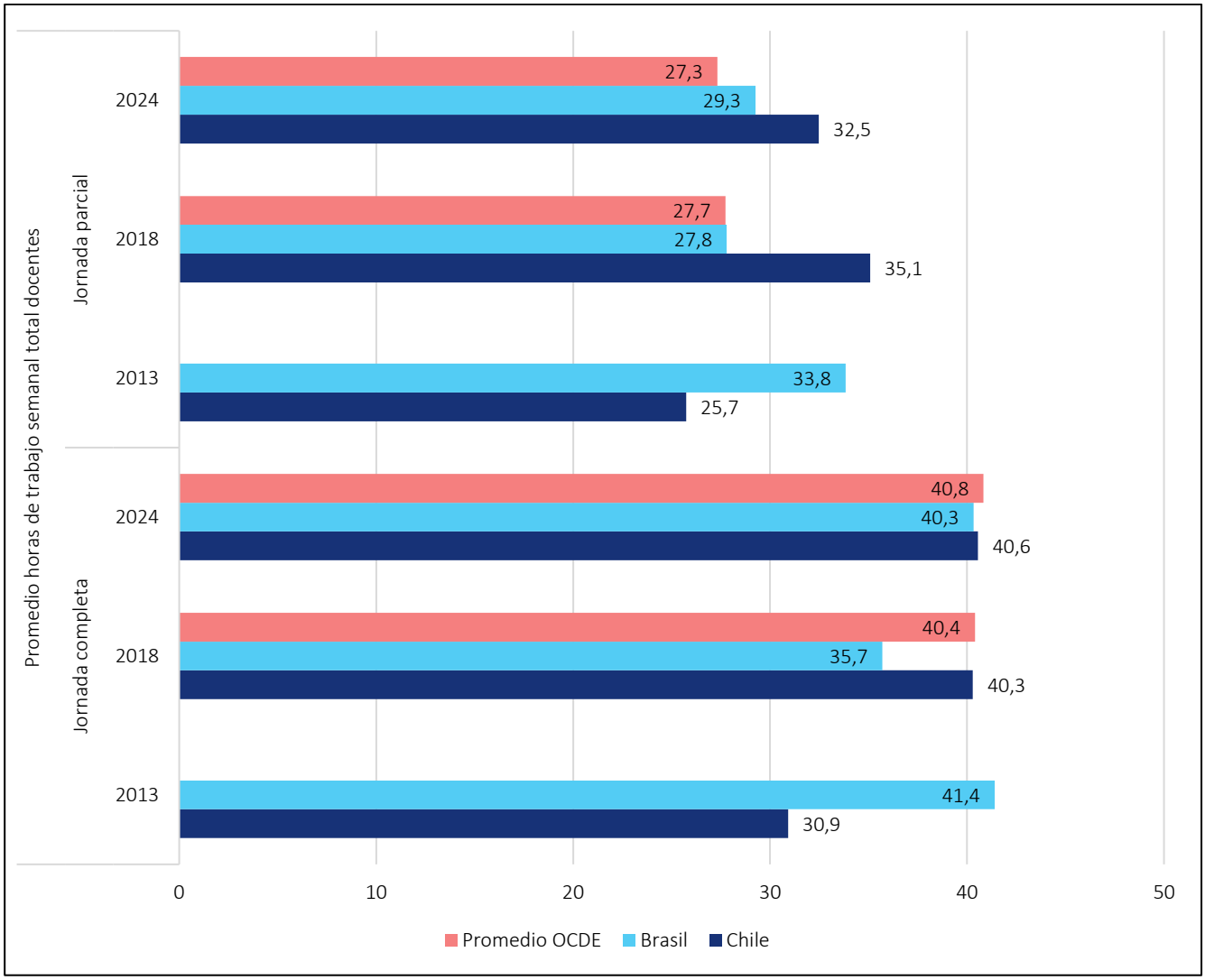
La carga laboral docente implica diversos factores que van más allá del tiempo dedicado a la enseñanza en el aula. Aspectos como el tiempo dedicado a la preparación de las clases, el diseño y corrección de evaluaciones, la comunicación con apoderados/as y tutores/as legales, entre otros, son fundamentales a la hora de dimensionar la carga laboral que acompaña el ejercicio profesional docente.

En la figura 3.2.1 se presenta la evolución, desde el año 2013 al 2024, del promedio de horas totales de trabajo semanal del cuerpo docente que ejerce jornada completa y jornada parcial[9]. Al analizar los datos del cuerpo docente que trabaja jornada completa, para el caso de Chile se registra un aumento importante en el periodo 2013-2018 que se estabiliza en el año 2024: para la primera medición, el promedio de horas totales trabajadas autorreportadas para este grupo fue de 30,9, cifra que aumenta a 40,3 en 5 años y nuevamente en 2024, alcanzando un promedio de 40,6 horas. Para el año 2024, Chile registra el promedio de horas totales trabajadas más alto de la región, aunque es levemente inferior al promedio de países OCDE.

Los/as docentes de jornada parcial siguen la misma tendencia en el tiempo que los/as de jornada completa, ya que su promedio de horas reportadas de trabajo semanal pasó de 25,7 en el año 2013 a 35,1 en el 2018, con una leve baja a 32,5 en el año 2024.

[9] En TALIS 2024, se entiende jornada parcial la de los/as docentes que trabajan hasta el 90% de las horas a tiempo completo en el establecimiento educativo.

Figura 3.2.1. Evolución del promedio de horas totales de trabajo semanal del 2018 al 2024, según docentes de jornada completa y parcial

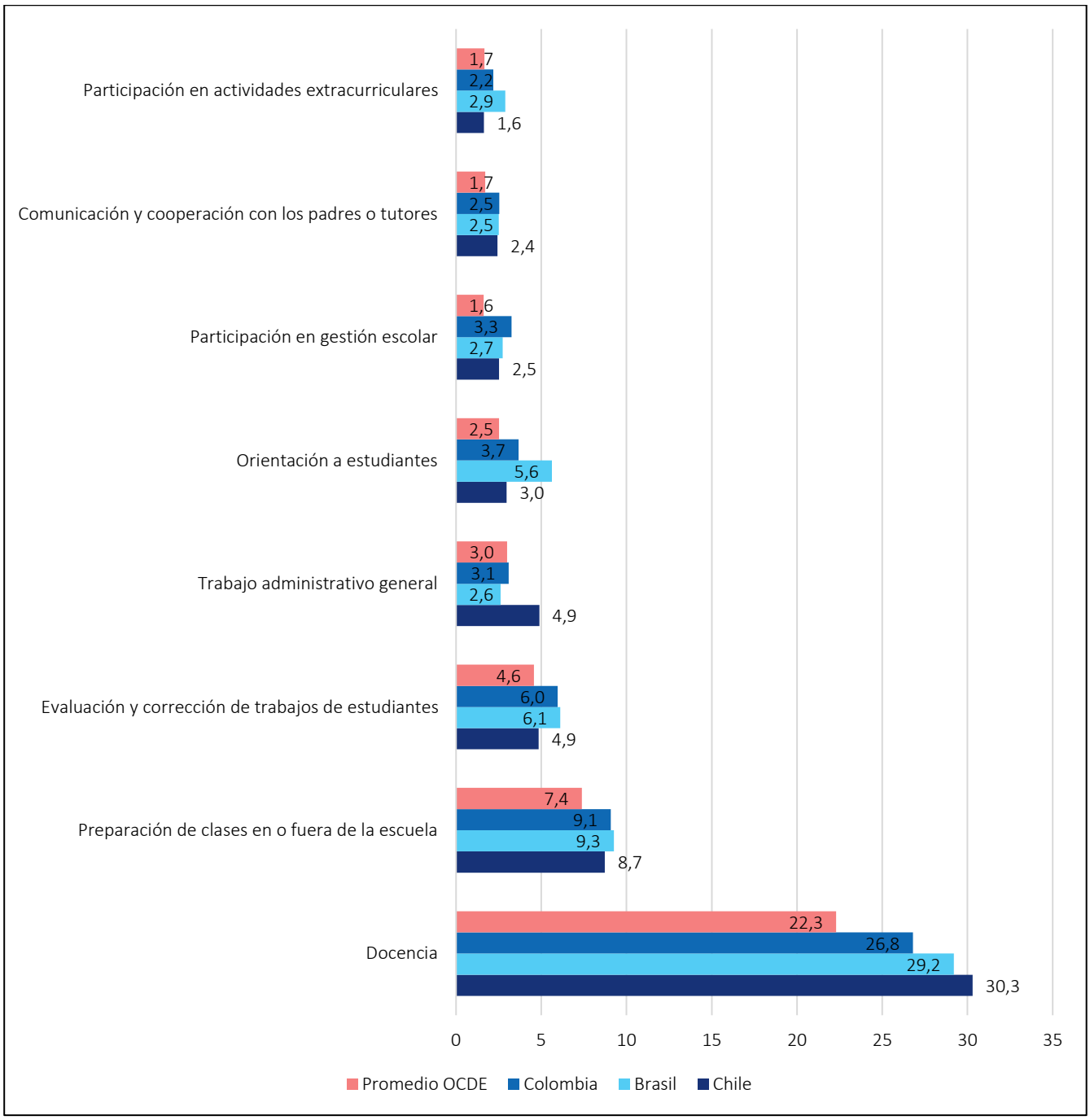


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Las horas totales de trabajo semanal de los/as docentes, tanto de jornada completa como parcial, se distribuyen según la dedicación a distintas actividades propias de la profesión, como se observa en las figuras 3.2.1a y 3.2.1b.

La actividad que mayor dedicación tiene para los/as docentes de jornada completa es la docencia, que alcanza un promedio semanal de 30,3 horas. Las siguientes actividades que reportan mayor dedicación es la preparación de clases, la evaluación y corrección, y el trabajo administrativo general, promediando 8,7 horas a la semana la primera y 4,9 la segunda y la tercera respectivamente. En las tres actividades Chile registra un promedio de dedicación más alto que el promedio de países OCDE, lo que refleja un énfasis en la planificación pedagógica y un rol más amplio en tareas de gestión escolar a nivel nacional. Otro aspecto que destacar es el tiempo destinado a la orientación de estudiantes y a la comunicación y cooperación con padres, madres o tutores/as, actividades que alcanzan las 3 y 2,4 horas de dedicación semanal respectivamente. Esto refleja un compromiso con el acompañamiento y un vínculo con la comunidad educativa más allá del aula.

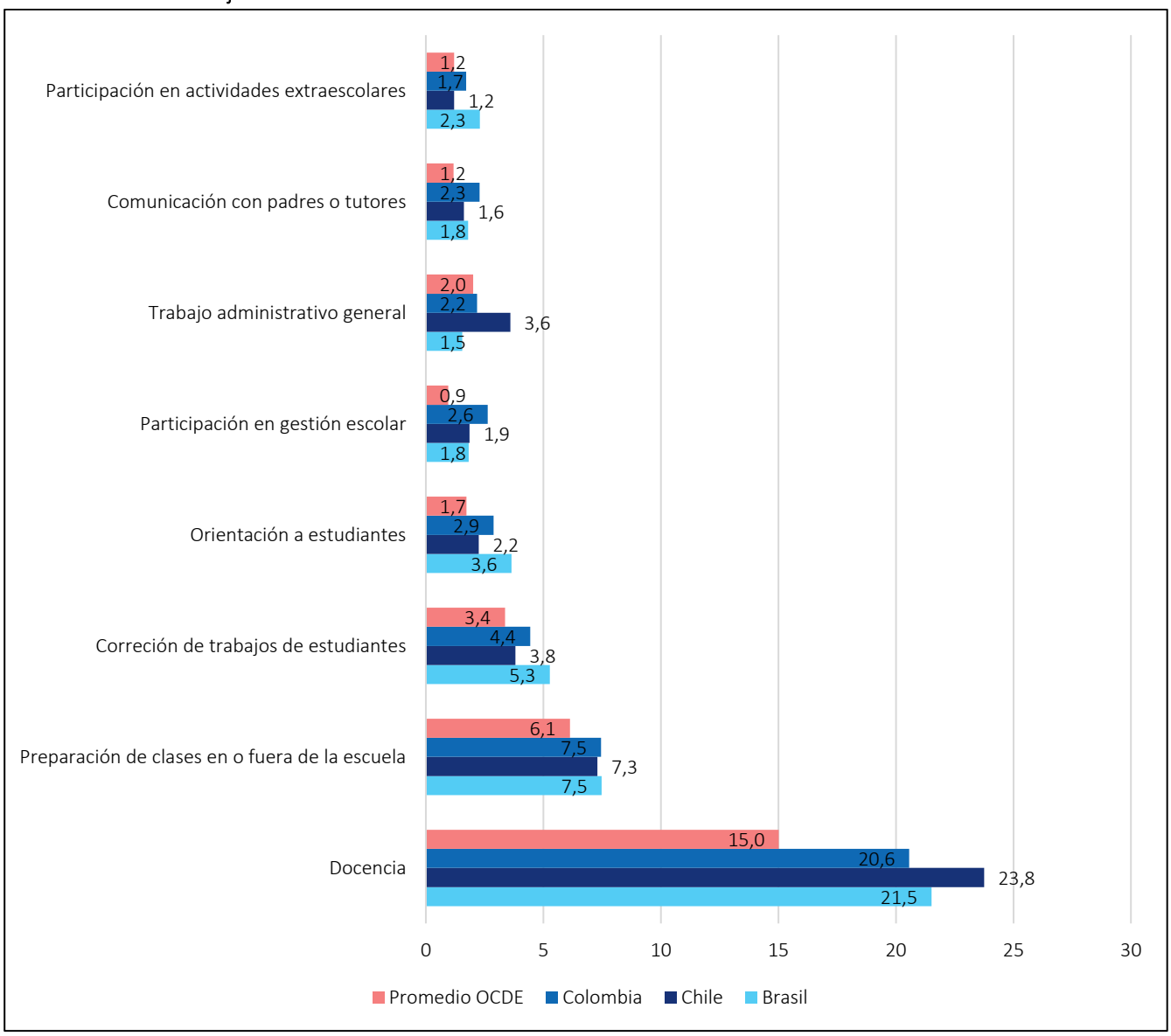
Figura 3.2.1a. Promedio de horas semanales que docentes de jornada completa declaran haber dedicado a las siguientes actividades durante su última semana de trabajo



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Los docentes de jornada parcial, por su lado, también dedican la mayor parte de su tiempo semanal a la docencia que alcanza un promedio de 23,8 horas semanales. La segunda actividad que les toma más tiempo es la preparación de clases, en promedio 7,3 horas semanales, seguida de la corrección de trabajos y el trabajo administrativo general, que promedian 3,8 y 3,6 horas respectivamente. Al igual que los/as docentes de jornada completa, los/as de jornada parcial superan al promedio de países OCDE en la dedicación semanal a la docencia y al trabajo administrativo en general.

Figura 3.2.1b. Promedio de horas semanales que docentes de jornada parcial declaran haber dedicado a las siguientes actividades durante su última semana de trabajo

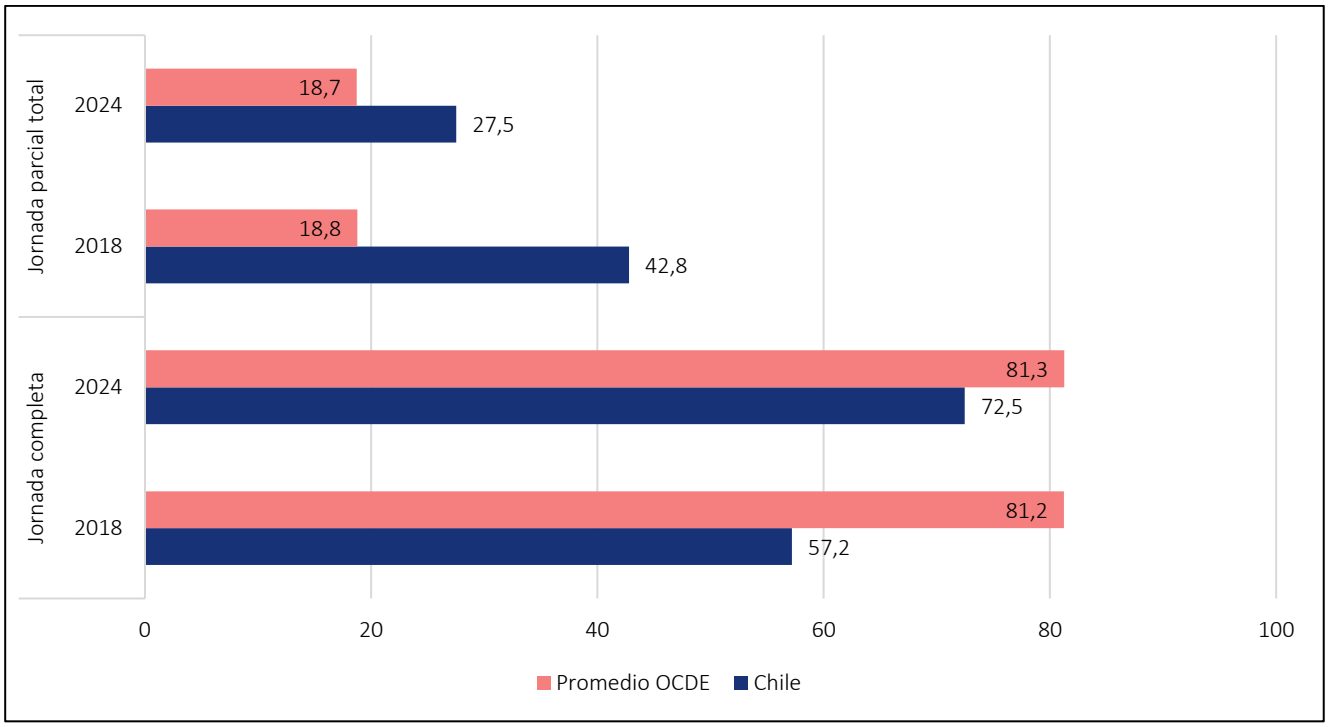


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

3.2.2 Condiciones contractuales de empleo y su evolución en el tiempo

Otro factor que incide directamente en el bienestar docente y en las trayectorias profesionales del profesorado tiene que ver con las condiciones contractuales de empleo según el tipo de jornada. Tal como se muestra en la figura 3.2.2, desde el año 2018 al 2024 en Chile ha disminuido el porcentaje de docentes que trabaja jornada parcial en 15 puntos porcentuales, aumentando la misma cantidad para quienes se desempeñan en jornada completa, a diferencia del promedio de países OCDE, en que la distribución se ha mantenido estable en el tiempo.

Figura 3.2.2. Evolución de las condiciones contractuales docentes según tipo de jornada: parcial[10] y completa

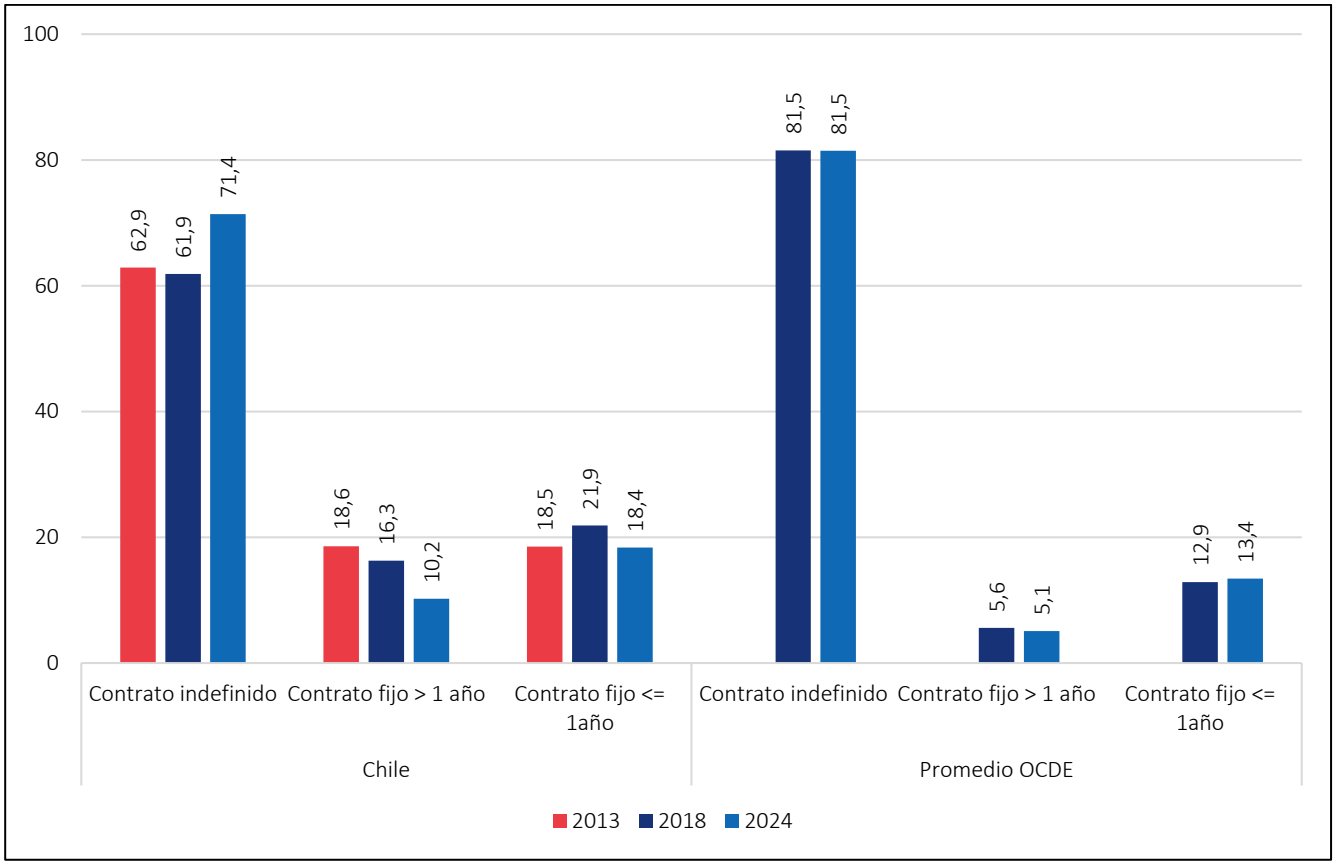


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Independiente de la jornada existen distintos tipos de situaciones contractuales que vinculan al cuerpo docente con los establecimientos educacionales en que se desempeñan. En particular, TALIS 2024 recoge información sobre el porcentaje de docentes que posee contrato fijo, es decir, quienes tienen contrato fijo por más de un año escolar y quienes cuentan con contrato fijo por 1 año escolar o menos. Al año 2024, en Chile, un 71% de los/as docentes cuenta con contrato fijo indefinido, porcentaje que alcanzó el 63% en el 2013. Por otro lado, el porcentaje de docentes que cuenta con contrato fijo por más de un año escolar disminuyó del 19% al 10% en el periodo 2013-2024, y quienes tienen contrato fijo por un año escolar o menos se redujo únicamente un punto porcentual entre los años mencionados. En términos comparativos, el promedio de países OCDE ha tenido una distribución estable en el tiempo, y el 82% de sus docentes cuenta con contrato fijo de tiempo indefinido en el 2024.

[10] La jornada parcial en esta figura corresponde a la suma de los porcentajes de docentes con 3 categorías de jornada parcial: aquellos/as que trabajan menos del 50% de las horas de la jornada completa, quienes trabajan del 50% al 70%, y quienes trabajan del 71% al 90% de las horas a tiempo completo en el establecimiento educativo.

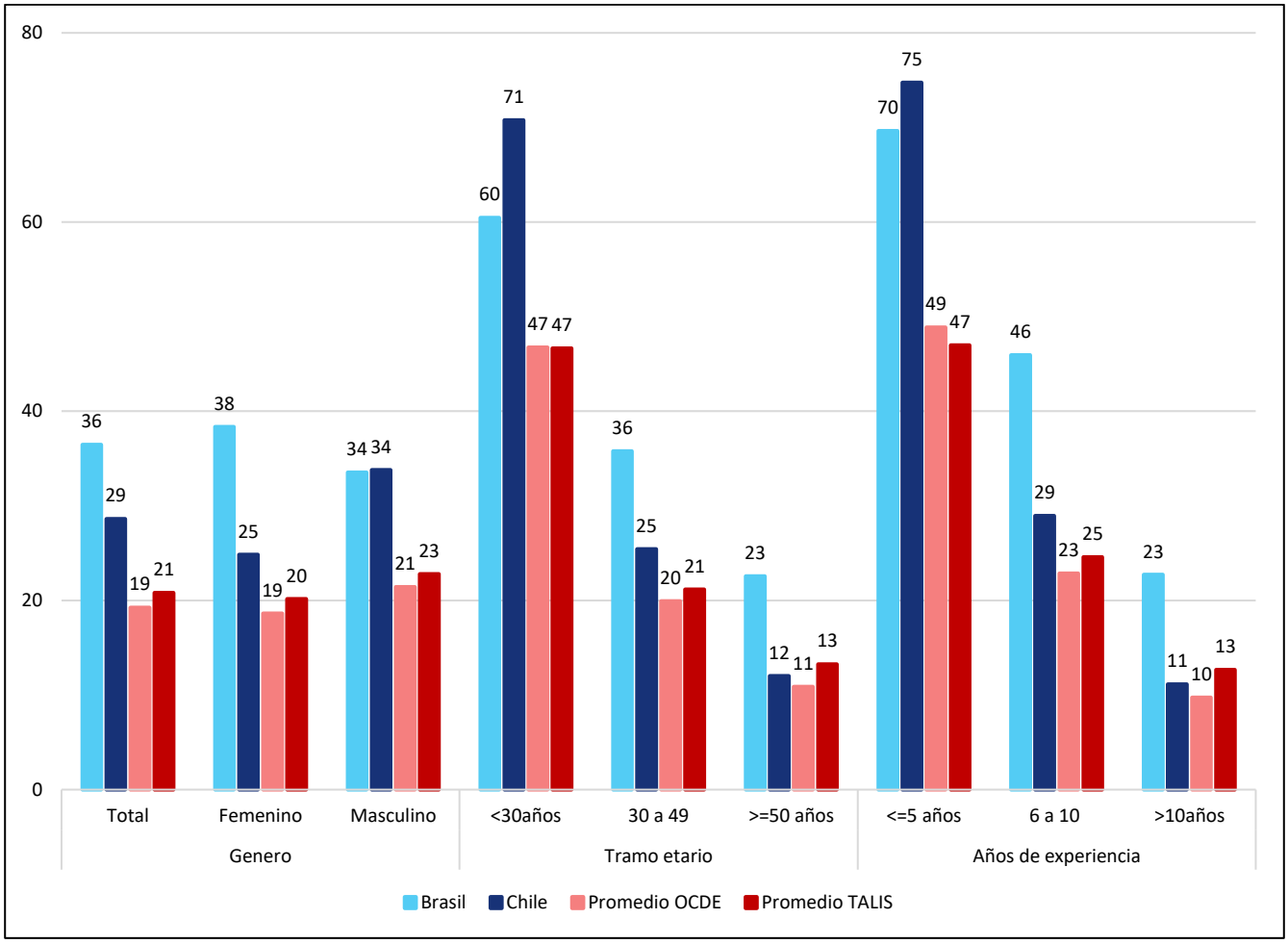
Figura 3.2.2a. Evolución del porcentaje de docentes con contratos indefinidos y de duración fija, periodo 2013-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En total, el porcentaje de docentes que no se encuentra con contrato indefinido alcanza el 28,6%. Para comprender mejor las condiciones en las que se desempeña este grupo, la figura 3.2.2b profundiza en su distribución según género, edad y años de experiencia laboral. Tal como muestra el gráfico, la proporción de hombres bajo esta condición contractual es superior a la de las mujeres, constituyendo el 33,8% de su población versus el 24,8% de la femenina. En lo que respecta a la edad, a nivel nacional hay una tendencia marcada: el 71% del cuerpo docente de menos de 30 años se encuentra con contrato fijo, y disminuye al 25% en docentes que tienen de 30 a 49 años, y al 12% para quienes tienen 50 años o más. Esta tendencia se replica a nivel internacional, pero Chile es el país que presenta la mayor brecha entre los primeros grupos etarios. Por último, el 75% de los/as docentes con 5 años o menos de experiencia mantiene esta condición contractual, porcentaje que se reduce al 29% para quienes llevan de 6 a 10 años y al 11% para quienes superan los 10 años. Esto permite concluir que, en Chile, es más probable que un/a docente con contrato a plazo fijo sea hombre, menor de 30 años y con menos de 5 años de experiencia laboral. Esto sugiere que la inestabilidad contractual está concentrada en los primeros años de la carrera docente, y que afecta en mayor medida a hombres jóvenes.

Figura 3.2.2b. Porcentaje de docentes con contrato fijo según género, tramo etario y experiencia laboral



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

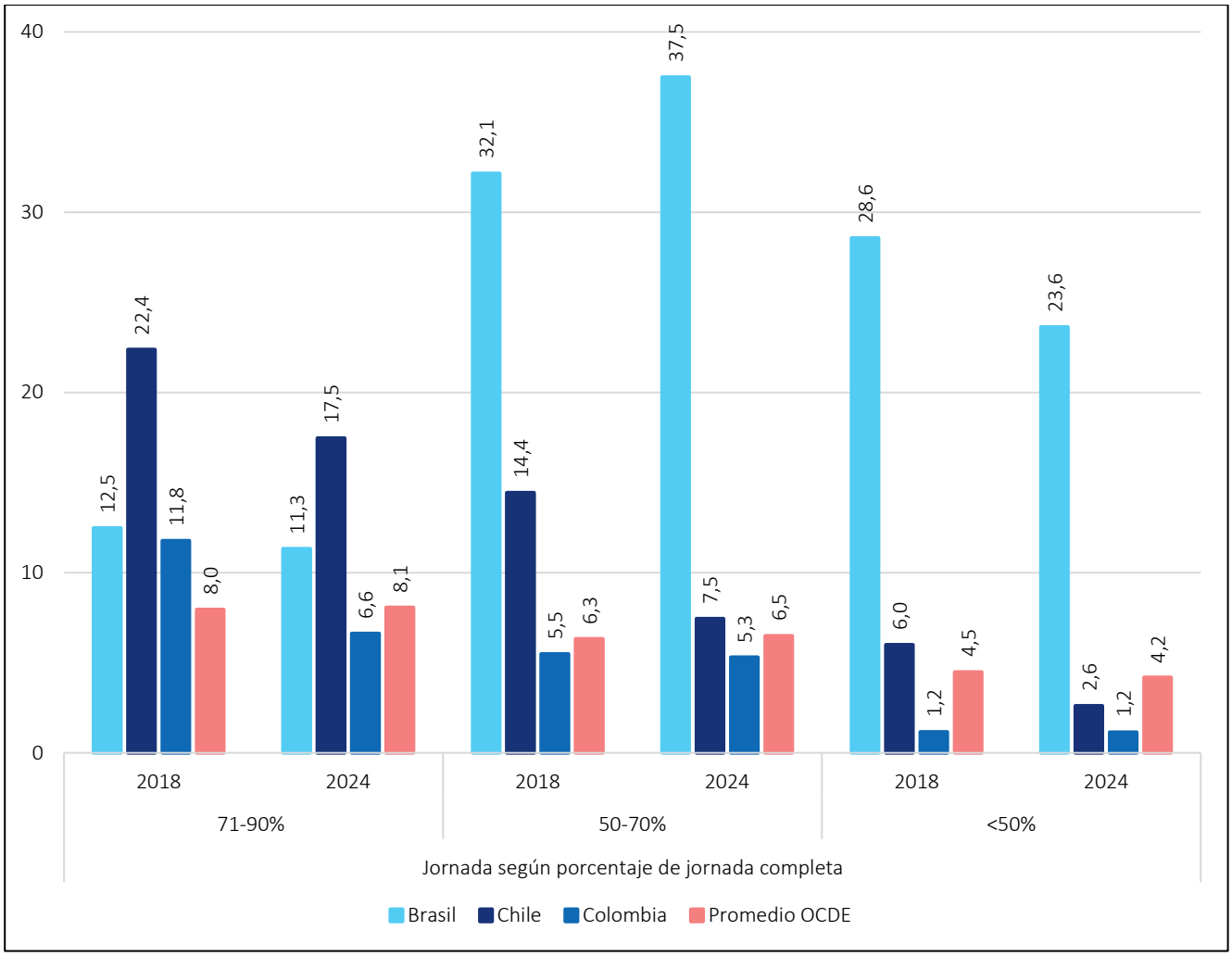
En términos comparativos, la mayor diferencia de Chile con el promedio OCDE está en los primeros tramos de edad y experiencia, con una proporción de contratos a plazo fijo significativamente más alta. Esto indica que la inestabilidad contractual es más intensa y prolongada en el inicio de la carrera docente en Chile que en el promedio de países OCDE, y que además presenta una brecha de género más amplia que la observada internacionalmente.

3.2.3 Docentes jornada parcial según distintas características y su evolución en el tiempo

Las condiciones laborales del cuerpo docente que ejerce jornada parcial también han cambiado en el tiempo, tanto a nivel nacional como internacional. El primer dato interesante al respecto es la evolución de los porcentajes de docentes que trabajan distintos tramos horarios semanales en relación con la jornada completa. La figura 3.2.3a evidencia que, en Chile, los porcentajes se han reducido en las tres categorías contempladas: docentes que trabajan del 71% al 90% del tiempo de jornada completa, docentes que trabajan del 50% al 70% de la jornada completa, y docentes que trabajan menos del 50% del tiempo de la jornada completa de manera semanal. En el periodo 2018-

2024, la primera categoría se reduce del 22,4% al 17,5%; la segunda del 14,4% al 7,5%; y la tercera del 6% al 2,6%. Entre los países comparados, Chile es el único que presenta esta tendencia.

Figura 3.2.3a. Cambio en la situación laboral de los/as docentes de jornada parcial en términos de horas de trabajo, periodo 2018-2024



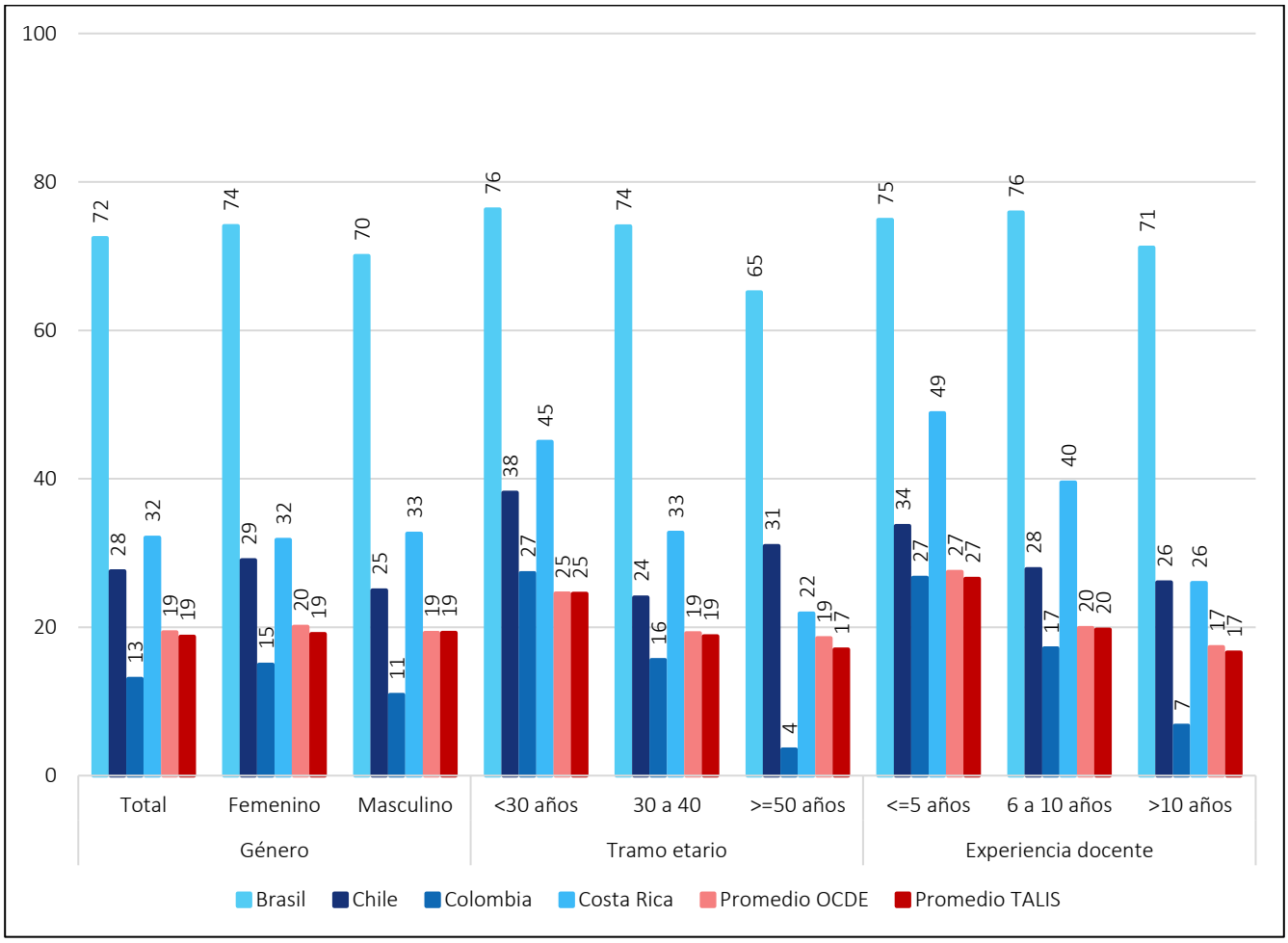
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

TALIS 2024 recoge información importante sobre la composición del cuerpo docente de jornada parcial, específicamente según género, grupo etario y años de experiencia docente, tal como se muestra en la figura 3.2.3b. Al revisar la distribución según el género, a nivel nacional se observa que la proporción es mayor entre profesoras que entre profesores, alcanzando un 29% versus un 25% respectivamente. En ambos casos, Chile se sitúa por sobre los promedios OCDE con un 20,1% y un 19,2% respectivamente.

Por otro lado, el grupo docente de menos de 30 años presenta la mayor incidencia de jornadas laborales parciales con un 38,1%, superando en casi 14 puntos porcentuales el promedio OCDE que registra un 24,5%. Para el tramo de docentes de 30 a 40 años y de 50 años o más, Chile también se ubica por sobre el estándar internacional con un 24% y un 31% por sobre el 19,2% y el 18,6% respectivamente.

Por último, la incidencia de jornada parcial es más elevada para quienes cuentan con menos de 5 años de experiencia laboral, con un 33,6%, lo que refleja una inserción laboral más débil en comparación con el promedio OCDE que registra un 27,5%. Entre quienes cuentan de 6 a 10 años de experiencia y más de 10 años, Chile nuevamente supera al promedio de países OCDE con un 27,8% y un 26,1% por sobre el 19,9% y el 17,3% respectivamente.

Figura 3.2.3b. Porcentaje del cuerpo docente trabajando jornada parcial según género, tramo etario y años de experiencia



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Estos resultados muestran que en Chile la jornada parcial afecta de manera transversal a los/as docentes, pero se concentra especialmente en quienes están en las primeras etapas de su carrera. Esto puede tener implicancias relevantes para la profesión docente, ya que la alta prevalencia de empleos parciales entre jóvenes y principiantes puede reflejar inestabilidad laboral y menor continuidad en la trayectoria profesional.

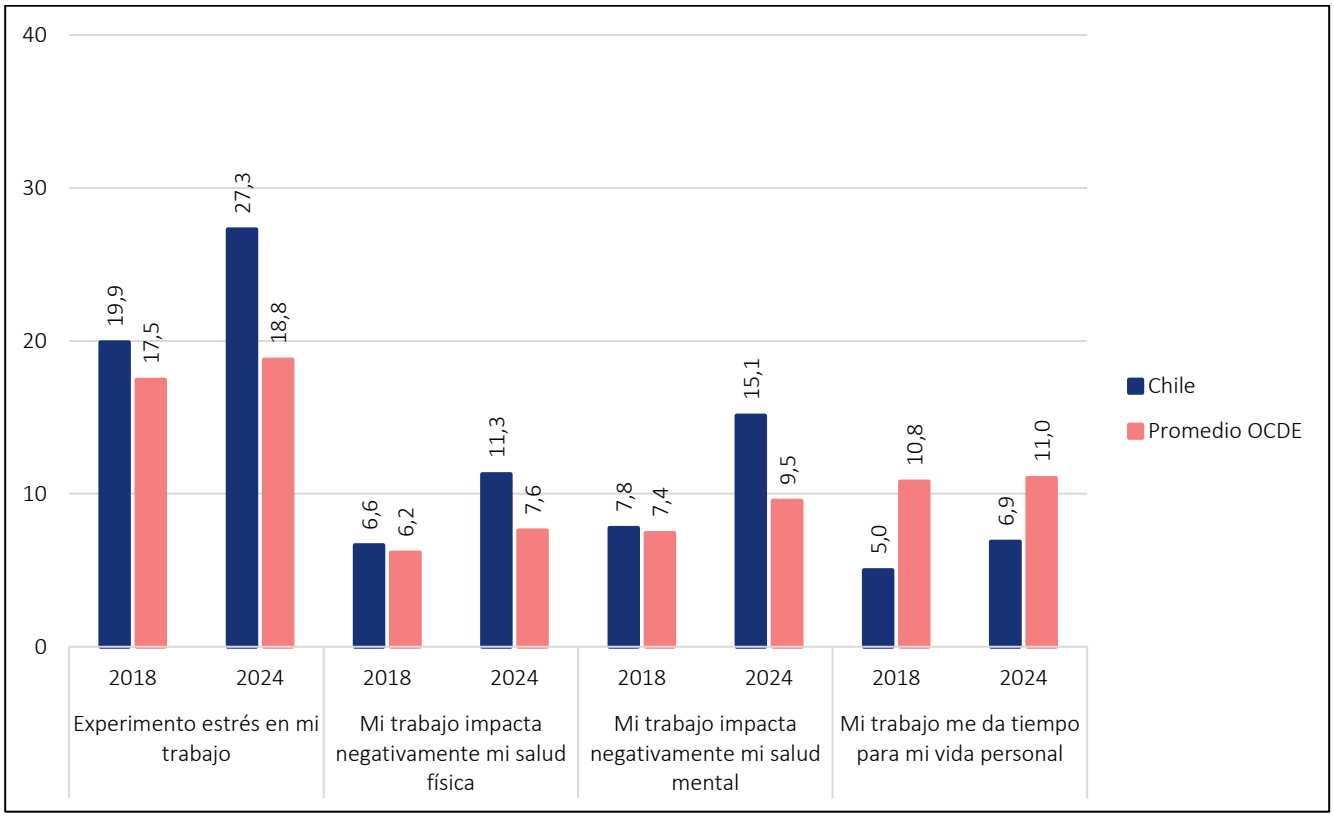
3.3 Bienestar, salud y proyecciones laborales

El bienestar, la salud y las proyecciones laborales de los/as docentes constituyen dimensiones fundamentales para comprender la sostenibilidad de la profesión en el tiempo. Estos aspectos no solo inciden en la calidad de vida de los/as profesores/as, sino también en su motivación, permanencia en la carrera y capacidad de proyectar trayectorias profesionales estables y significativas. Aspectos como el salario, el estrés y la ausencia de entornos colaborativos y con espacio a la autonomía generan mayor burnout y rotación (Skaalvik & Skaalvik, 2020), e impacto negativo en la salud física y mental (Herman et al., 2020; Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa, & Hernández, 2015).

3.3.1 Impacto de la profesión docente sobre la salud y la vida personal, periodo 2018-2024

TALIS indaga sobre distintos aspectos vinculados al impacto que tiene la profesión sobre la salud y la vida personal del cuerpo docente. En Chile ha aumentado en tres la proporción que reporta haber percibido un impacto negativo de su ejercicio profesional: en primer lugar, el 27,3% experimenta mucho estrés en su trabajo, aproximadamente 7 puntos porcentuales más que en el año 2013, mientras que un 11,3% y un 15,1% declara que su ejercicio profesional impacta negativamente en su salud física y mental, ambas variables registran un aumento de 5 y 8 p. p. respectivamente del 2018 al 2024. Por otro lado, aunque sigue siendo un registro muy bajo, un aspecto positivo es que en el año 2024 aumentó de un 5% a un 6,9% el porcentaje de docentes que considera que su trabajo le deja tiempo para dedicarse a su vida personal.

Figura 3.3.1. Porcentaje de docentes que reporta percibir un impacto negativo de su trabajo, periodo 2018-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

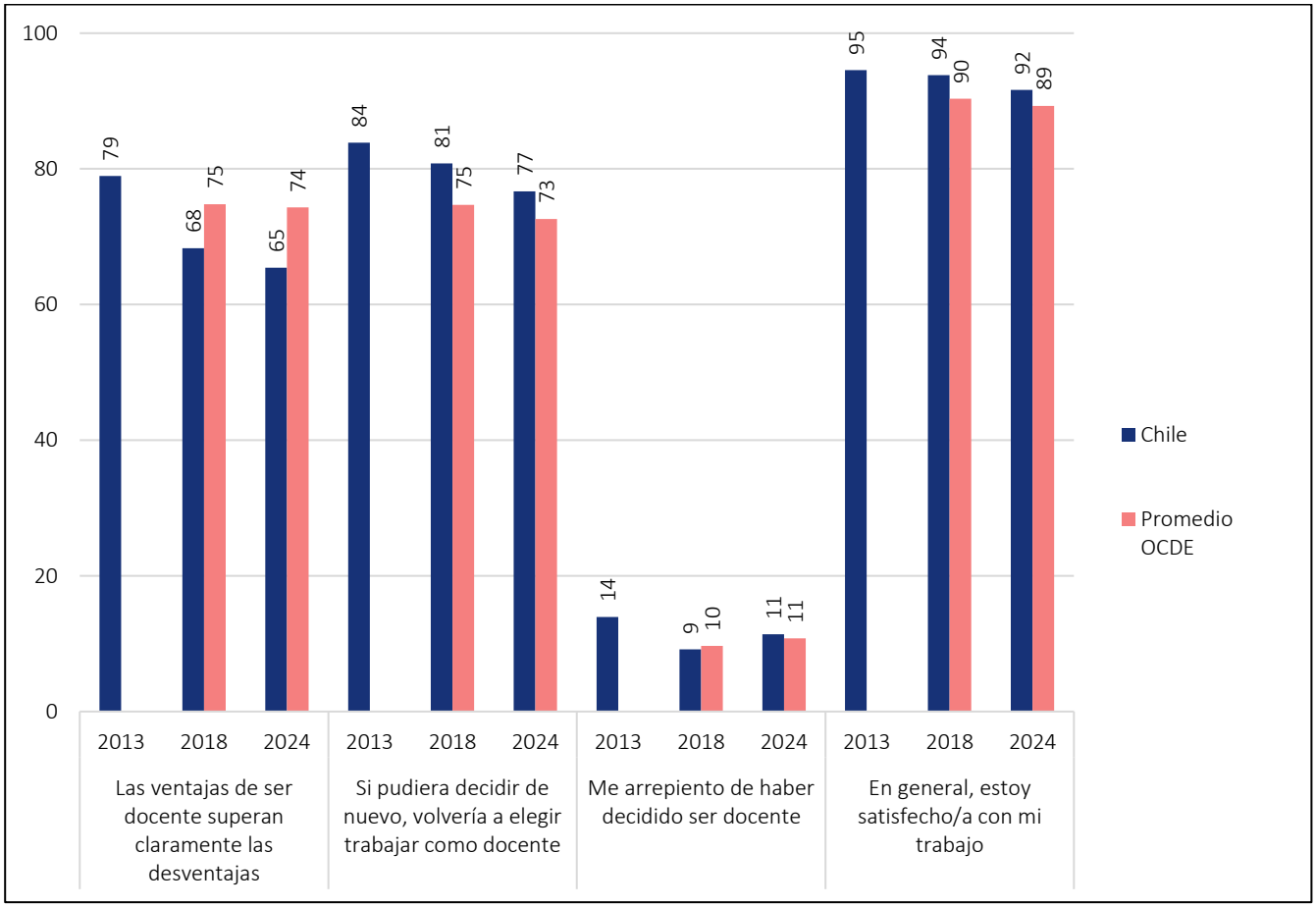
En términos comparativos, el promedio de países OCDE evidencia menor impacto negativo generalizado de su ejercicio laboral, tanto en términos de tiempo como de salud física y mental. Si bien comparte la tendencia de Chile de ir al alza en el tiempo, la tendencia es menos marcada.

3.3.2 Satisfacción con la profesión y evolución

Otro factor clave del bienestar profesional tiene que ver con la satisfacción que el cuerpo docente siente con su trabajo y elección de carrera. Como muestra la figura 3.3.2, en general Chile registra elevados porcentajes de docentes que reportan satisfacción general respecto de su profesión. En específico, un 91,6% señala estar satisfecho, un 65,4% considera que las ventajas de ser docente superan las desventajas, y un 76,7% volvería a escoger esta profesión. Como contraste, solo un 11,4% declara arrepentirse de ser docente.

Si bien los porcentajes elevados evidencian una satisfacción general del cuerpo docente con su carrera y ejercicio profesional, cabe destacar que esta tendencia de satisfacción ha ido a la baja en las 4 dimensiones desde el año 2013 en adelante.

Figura 3.3.2. Evolución de la satisfacción del profesorado con la profesión docente, periodo 2013-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

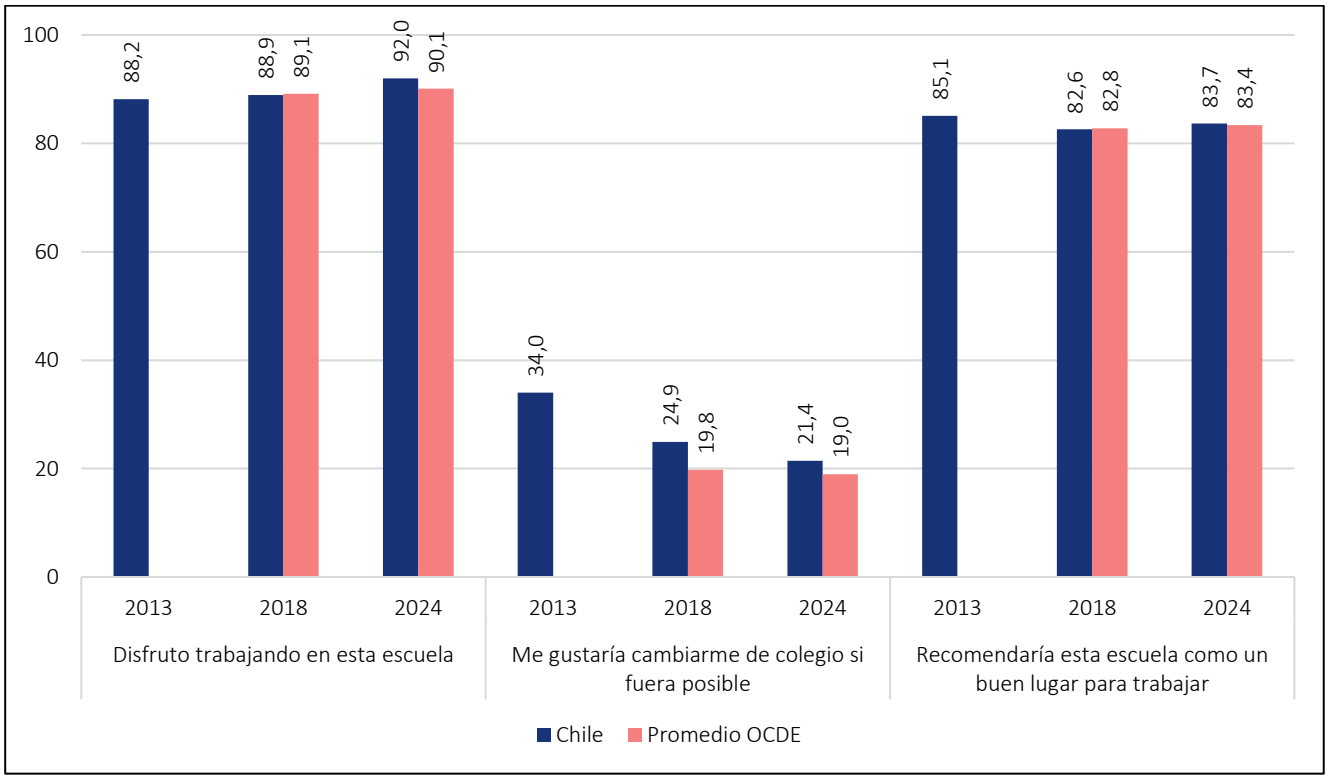
En la comparativa internacional, en el 2024 el cuerpo docente en Chile reporta una mayor satisfacción general con su trabajo que el promedio de países OCDE (91,6% versus 89,3%), y un mayor porcentaje de docentes volverían a elegir su carrera (76,7% versus 72,6%); sin embargo, una menor proporción percibe que las ventajas de ser docente superan las desventajas (65,4% versus 74,3%), y un porcentaje levemente mayor se arrepiente de haber sido docente (11,4% versus 10,8%).

3.3.3 Satisfacción con entorno de trabajo y evolución

El bienestar no tiene que ver únicamente con el ejercicio profesional en sí, sino que también con el entorno inmediato en el cual se desempeña la docencia. Desde el año 2013 en adelante, TALIS ha recogido información sobre la satisfacción que docentes sienten frente a este entorno, en particular si es que disfrutan trabajando en el establecimiento educativo al cual están vinculados/as, si les gustaría cambiarse de establecimiento y si es que lo recomendarían como buen lugar para trabajar.

Al igual que la anterior, la figura 3.3.3 muestra que en Chile, en general, el cuerpo docente está muy satisfecho con su entorno de trabajo. En particular, el 92% declara disfrutar trabajando en su establecimiento educativo y el 83,7% lo recomendaría a otros/as docentes como un buen lugar para trabajar. En contraste, un 21,4% optaría por cambiarse de establecimiento si fuera posible. Desde el año 2013 en adelante, el porcentaje de docentes que disfruta trabajando en su establecimiento aumentó 3,8 puntos porcentuales, pero disminuyó 1,4 para quienes lo recomendarían como buen lugar para trabajar. Por último, el porcentaje de quienes se cambiaría de establecimiento si pudiera, disminuyó 12,6 puntos porcentuales desde el 2013 al 2024.

Figura 3.3.3. Porcentaje de docentes que siente satisfacción con su entorno de trabajo y su evolución en el tiempo, años 2013, 2018 y 2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Comparativamente, Chile presenta porcentajes muy símiles al promedio de países OCDE, y se posiciona solo por encima de la variable que registra la intención de cambiarse de lugar de trabajo, de ser posible, con 2,4 puntos porcentuales de diferencia para 2024.

3.3.4 Satisfacción con los términos de empleo según distintas características y su evolución en el tiempo, excluyendo salarios

Un indicio relevante del bienestar docente es la satisfacción con los términos de empleo a los que están sujetos y la evolución de este factor en el tiempo. Desde el año 2018 al 2024, en Chile ha aumentado en 11 puntos porcentuales el porcentaje de docentes que está de acuerdo o muy de acuerdo en señalar que está satisfecho con sus condiciones de empleo, sin considerar salarios. Este aumento es muy superior al registrado para el promedio de países OCDE, sin embargo, en el 2024 el porcentaje total es menor por 3 puntos porcentuales.

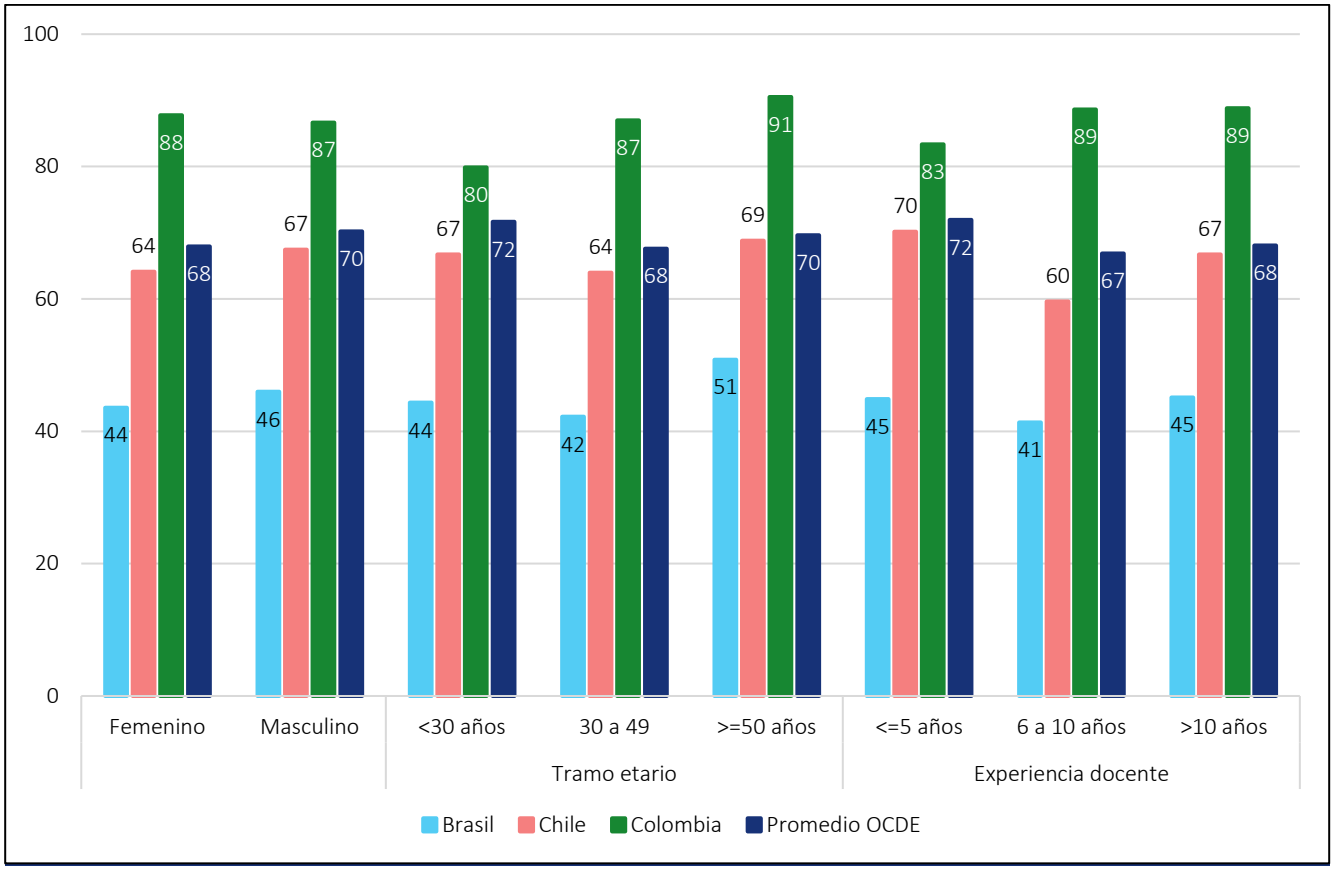
Tabla T.3.3.4. Evolución de la satisfacción con términos de empleo excluyendo salario

País	2018	2024	Diferencia 2024-2018
Brasil	52,6%	44,4%	-8,3%
Chile	54,0%	65,3%	11,0%
Colombia	83,0%	87,2%	4,3%
Promedio OCDE	64,7%	68,4%	3,7%
Promedio general	**63,7%**	**66,3%**	**2,7%**

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

La satisfacción con los términos de empleo, sin considerar salario, varía según las características del o de la docente, tal como se aprecia en la figura 3.3.4. En términos de género, en Chile es mayor la proporción de profesores que manifiesta satisfacción con un 67,5% versus el 64,1% de su contraparte femenina. En lo que respecta a los tramos etarios, el 68,8% del grupo de 50 años o más indica estar satisfecho respecto de sus términos de empleo, seguido del 66,7% de docentes menores a 30 años y, por último, del 64% de docentes que tienen de 30 a 49 años. Finalmente, según los años de experiencia docente, en Chile el grupo con menos experiencia laboral reporta el mayor porcentaje de satisfacción con sus condiciones contractuales con el 70,1%, dejando en segundo lugar al grupo con más de 10 años de experiencia que alcanza el 66,7%, y finalmente al grupo que tiene de 6 a 10 años que reporta el 59,6%.

Figura 3.3.4. Satisfacción con los términos de empleo, excluyendo el salario, según género, tramo etario y años de experiencia



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En términos comparativos, Colombia alcanza los porcentajes más altos de satisfacción al desagregar por las tres variables. El promedio de países OCDE, por su parte, es bastante inferior a Colombia, pero supera a Chile igualmente al desagregar por género, tramo etario y años de experiencia docente.

3.3.5 Relación entre la satisfacción laboral y la satisfacción con los términos de empleo excluyendo salario

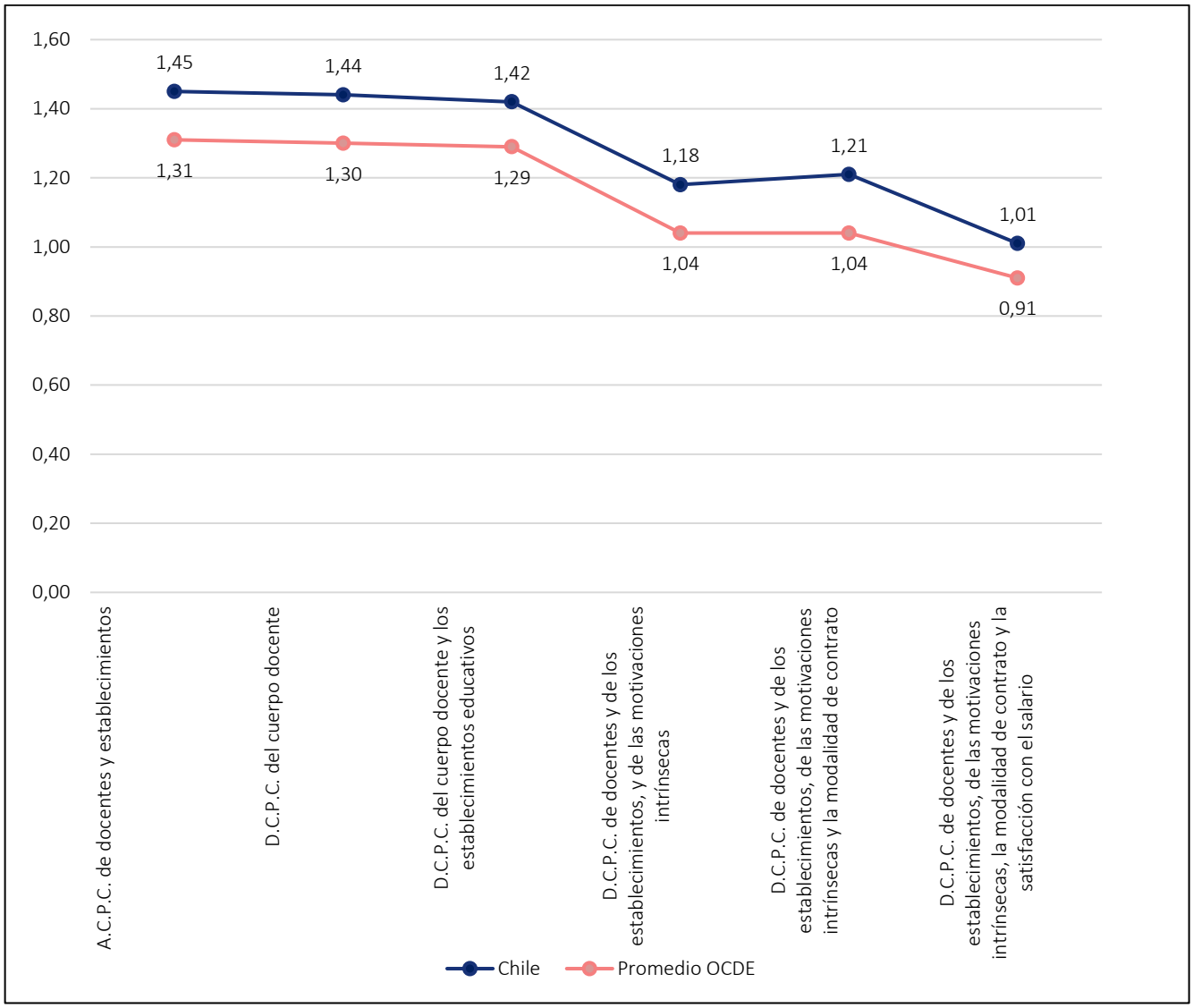
Una comprensión integral del bienestar docente supone observar la relación entre la satisfacción laboral general[11] y la satisfacción con las condiciones de empleo no salariales[12] del cuerpo docente. Estas dimensiones estructuran la experiencia cotidiana al ejercer la docencia en el establecimiento educativo y, aún sin considerar el salario en esta relación, pueden potenciar o erosionar la satisfacción global con la profesión.

La figura 3.3.5 muestra esta relación y su evolución al controlar por los siguientes factores: características de docentes y establecimientos, motivaciones intrínsecas, modalidades contractuales y satisfacción con el salario. Los resultados muestran que, en Chile, la satisfacción

[11] En TALIS 2024, la escala de satisfacción laboral general se construyó como el promedio de dos subescalas: satisfacción laboral con la profesión y satisfacción laboral con el trabajo.
[12] Las condiciones de empleo no salariales refieren a condiciones contractuales de docentes, tales como beneficios laborales y horario de trabajo.

laboral del cuerpo docente presenta una fuerte asociación con la satisfacción respecto de sus condiciones de empleo, aun cuando se excluye el salario. Antes de considerar otras características, la diferencia es clara (1,45 puntos) y se mantiene relativamente estable incluso incorporando factores individuales de los/as docentes y de los establecimientos (1,42 puntos). Sin embargo, al incluir las motivaciones intrínsecas, la brecha disminuye de manera más evidente (1,18 puntos), lo que evidencia que este factor cumple un rol clave en la satisfacción general con la profesión. Finalmente, al incluir la satisfacción con el salario la diferencia se reduce aún más (1,01 puntos) aunque no desaparece, lo que confirma que las condiciones de empleo no salariales siguen siendo un componente clave del bienestar docente en Chile.

Figura 3.3.5. Cambio en el nivel de satisfacción laboral general del cuerpo docente asociado a la satisfacción con sus condiciones laborales excluyendo salarios



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).
A.C.P.C.: Antes de controlar por características.
D.C.P.C.: Después de controlar por características.

Al comparar con el promedio OCDE, en Chile las condiciones de empleo no salariales tienen un peso relativamente mayor en la satisfacción laboral general del cuerpo docente. Aunque los factores considerados en el modelo de análisis explican una parte ligeramente menor de la variación total en el país, se confirma que estas condiciones siguen siendo un determinante de la satisfacción, complementándose con el rol central de las motivaciones intrínsecas. En síntesis, los resultados evidencian que en Chile las condiciones de empleo no salariales constituyen un determinante de la satisfacción laboral docente, con una magnitud inicial mayor a la observada en el promedio OCDE. Aunque la diferencia se atenúa al incorporar factores como las motivaciones intrínsecas y, en última instancia, la satisfacción con el salario, esta no desaparece, lo que confirma que aspectos asociados al ejercicio cotidiano de la docencia continúan siendo elementos centrales del bienestar del profesorado.

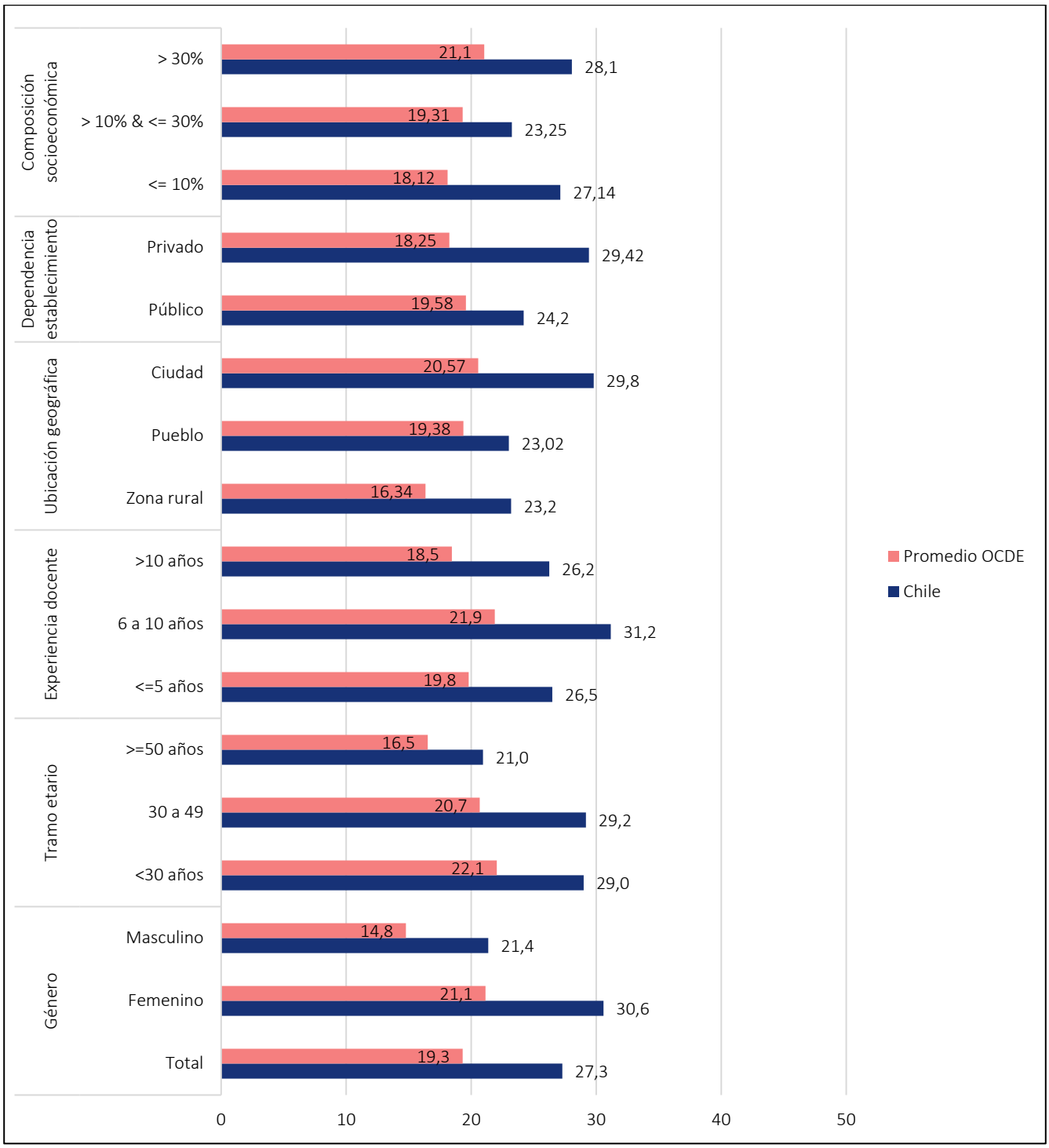
3.3.6 Estrés docente: caracterización, fuentes y su evolución en el tiempo

El estrés laboral es un factor determinante para el bienestar docente, ya que constituye un antecedente directo del burnout y de problemas de salud mental y física (Herman et al., 2020; Naghieh et al., 2019). Al experimentarlo de manera constante o crónica, el bienestar se deteriora y se incrementan las intenciones de abandono de la profesión docente, además de afectar directamente la calidad de la enseñanza (Naghieh et al., 2019; Bottiani et al., 2019).

La figura 3.3.6a muestra el porcentaje de docentes que reporta experimentar mucho estrés en su trabajo, desagregado según características de los/as docentes y de los establecimientos educativos en los/as que trabajan. Al observar la distribución según las características de los/as docentes, en Chile las mujeres reportan más experimentar un nivel importante de estrés laboral que alcanza el 30,6% por sobre el 21,4% masculino. Las diferencias según tramos etarios no son significativas entre los grupos menores a 30 años y aquellos que tienen de 30 a 49, ambos con el 29%; sin embargo, el porcentaje disminuye en 8 puntos porcentuales para el grupo que tiene 50 años o más. Por último, tanto en Chile como para el promedio de países OCDE ocurre que el cuerpo docente que tiene de 6 a 10 años de experiencia docente es el grupo que reporta experimentar mayor estrés (31,2% en Chile y 21,9% para el promedio OCDE), seguido de quienes cuentan con 5 o menos años de experiencia (26,5% en Chile y 19,8% el promedio OCDE) y por quienes tienen sobre 10 años de experiencia (26,2% en Chile y 18,5% el promedio OCDE).

Al considerar las características de los establecimientos, en Chile hay más docentes que reportan experimentar mucho estrés en ciudades y entornos urbanos (29,8%) que en áreas rurales o pueblos pequeños (23% en ambos casos). En cuanto a la dependencia, se registra mayor estrés docente en establecimientos privados que en públicos, con un 29,4% por sobre un 24,2% respectivamente. Finalmente, al observar la distribución según la composición socioeconómica de la matrícula del estudiantado, los establecimientos con más del 30% de su matrícula con estudiantes de contextos vulnerables reporta mayor estrés docente (28,1%), seguidos por docentes de establecimientos con un 10% o menos de su matrícula con estas condiciones (27,1%). Finalmente, los/as docentes de establecimientos que tienen del 10% al 30% o menos de su matrícula con estos/as estudiantes, son quienes menos reportan sentir estrés laboral con un 23,2%.

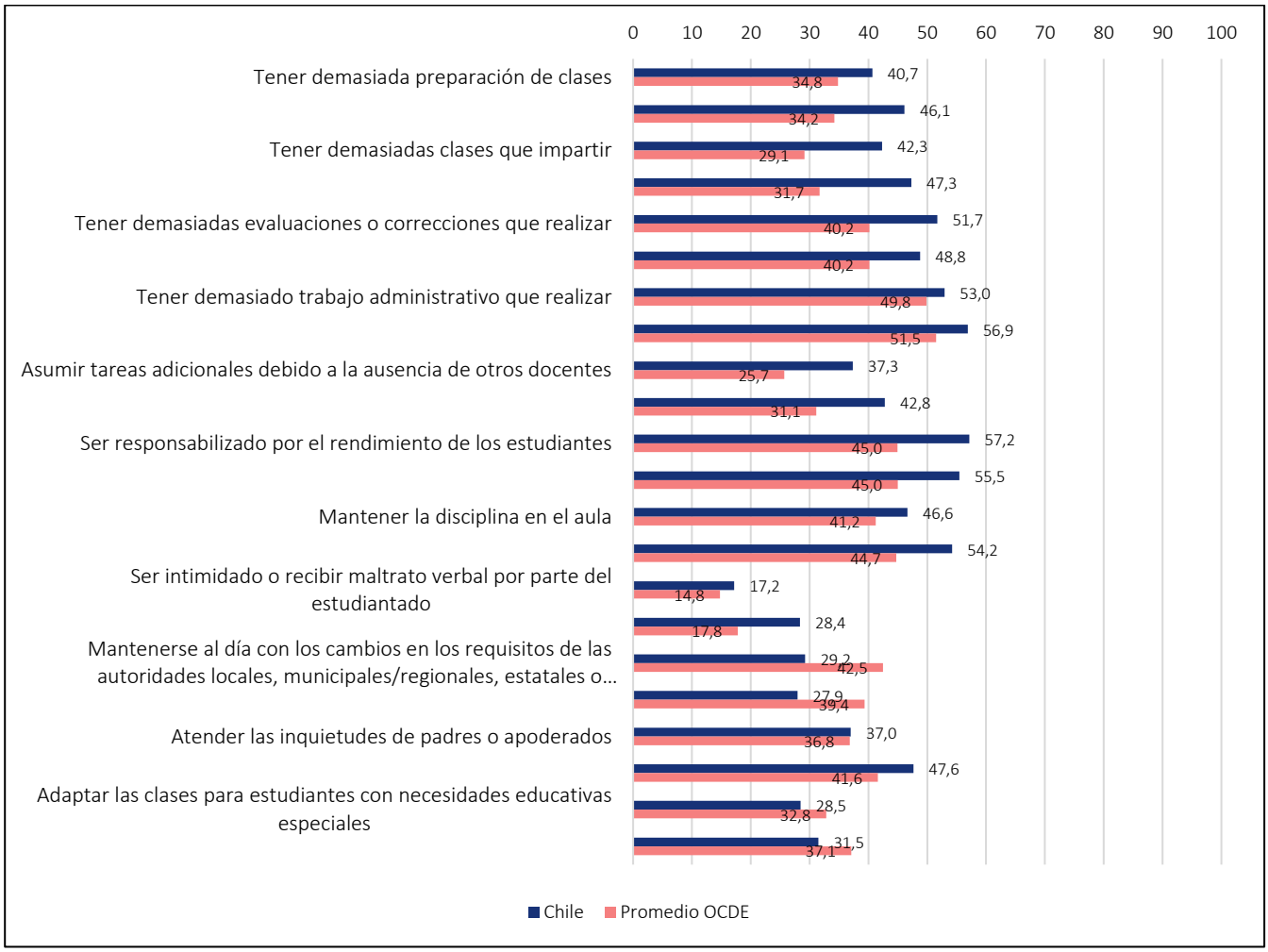
Figura 3.3.6a. Porcentaje del cuerpo docente que reporta sentir "bastante" y "mucho" estrés, según características de los/as docentes y de los establecimientos educativos en que trabajan



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

El estrés laboral puede estar asociado a muchas causas y factores. La figura 3.3.6b presenta el porcentaje de docentes que reporta sentir "bastante" o "mucho" estrés laboral según distintos motivos y su evolución en el periodo 2018-2024. Para la última versión de TALIS, las actividades que estresan a la mayoría del cuerpo docente en Chile son tener que realizar demasiado trabajo administrativo (56,9%), ser responsable de los logros de los/as estudiantes (55,5%) y mantener la disciplina en el aula (54,2%). Tanto la primera como la tercera reflejan un aumento de 4 y 8 puntos porcentuales aproximadamente desde el año 2018, mientras que la segunda mencionada experimentó una disminución de 2 p. p. en dicho periodo. Los siguientes factores más reportados como fuentes de estrés por los/as docentes, aunque con menos del 50%, son tener demasiado por corregir (48,8%), atender inquietudes de padres, madres o tutores/as (47,6%), tener demasiadas asignaturas que enseñar (47,3%), tener demasiada preparación de clases (46,1%) y asumir tareas adicionales debido a la ausencia de otros/as docentes (42,8%). De las mencionadas, el único factor que registró una baja fue la primera con 3 puntos porcentuales menos en el 2024. Por último, los factores para los cuales la menor cantidad de docentes afirma como fuentes de estrés son modificar lecciones para estudiantes con necesidades educativas especiales (31,5%) y ser intimidados/as o violentados/as verbalmente por estudiantes (28,4%). Mientras que la primera aumentó 3 puntos del 2028 al 2024, la segunda lo hizo en 11 puntos porcentuales.

Figura 3.3.6b. Factores que el cuerpo docente reporta como fuentes de "bastante" y "mucho" estrés laboral



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

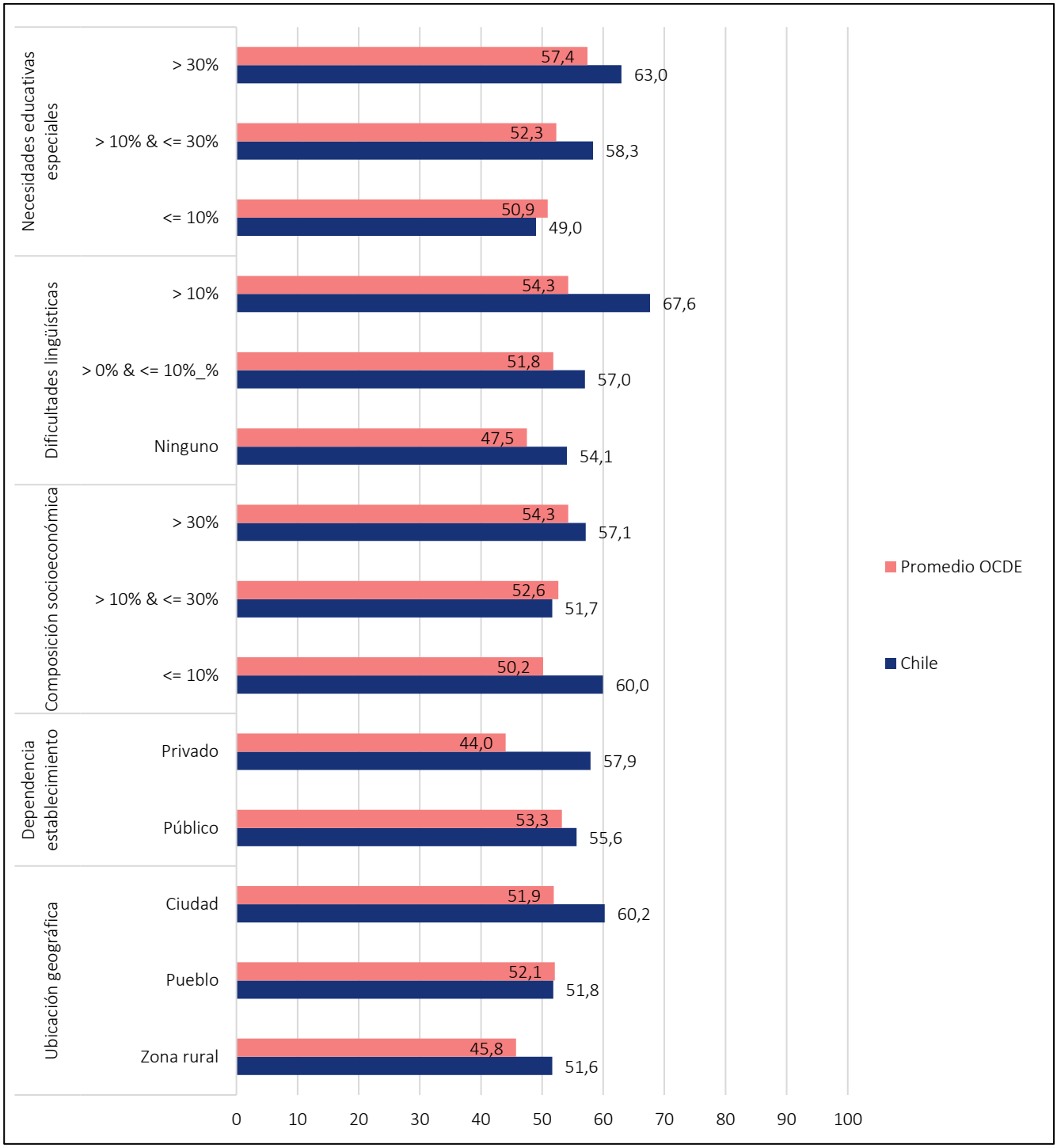
Comparativamente, el cuerpo docente en Chile considera como fuente de estrés en mayor proporción que el promedio OCDE todos los factores registrados, con excepción de tener que modificar lecciones para estudiantes con necesidades educativas especiales, en donde el promedio OCDE supera al porcentaje docente chileno por casi 5 puntos porcentuales, y al tener que mantenerse al día con cambios requeridos por autoridades locales, municipales/regionales o estatales, en el que supera a Chile por 11 puntos porcentuales.

3.3.7 Estrés docente por cantidad de trabajo administrativo según características de los establecimientos educativos

Tal como se mostró en el punto anterior, en Chile actualmente el trabajo administrativo representa la fuente de mayor estrés para el cuerpo docente. Al desagregar esa información según distintas características de los establecimientos y su composición, es posible observar ciertas tendencias.

En la figura 3.3.7 se advierte que el nivel de estrés por trabajo administrativo es alto y bastante homogéneo entre contextos rurales (51,6%) y urbanos intermedios (51,8%), aumentando ligeramente en contextos urbanos grandes (60,2%). Al observar según la dependencia del establecimiento, en Chile se registra levemente un mayor estrés reportado al trabajo administrativo en establecimientos privados con un 57,9% por sobre el 55,6% en establecimientos públicos. Respecto de la composición socioeconómica del estudiantado, a diferencia de la tendencia registrada para el promedio de países OCDE, en Chile los/as docentes de establecimientos con menor proporción de estudiantes de sectores vulnerables reportan mayor estrés asociado al trabajo administrativo (60%), lo que disminuye al 51% en establecimientos que tienen mayor cantidad de estudiantes provenientes de estos contextos socioeconómicos. Por otro lado, mientras más proporción de estudiantes con dificultades lingüísticas, es mayor el porcentaje de docentes que reporta el trabajo administrativo como fuente de estrés: el 57,1% de los/as docentes que trabaja en establecimientos sin estudiantes con dificultades lingüísticas señala al trabajo administrativo como fuente de estrés, lo que aumenta al 57% para escuelas con 10% o menos de su matrícula con estudiantes con estas dificultades y al 67,6% para establecimientos que superan este porcentaje en su matrícula. La misma tendencia se registra para el promedio OCDE, aunque con porcentajes más bajos. Por último, se observa un patrón similar al desagregar según estudiantado con necesidades educativas especiales, en que el estrés asociado al trabajo administrativo aumenta desde un 49% en establecimientos educativos que tienen menos del 10% de estudiantes con necesidades especiales hasta el 63% en aquellos con más del 30% de su matrícula con esta población.

Figura 3.3.7. Trabajo administrativo como fuente de estrés docente según características del establecimiento



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En general, el trabajo administrativo como fuente de estrés se reporta con mayor proporción en Chile que para el promedio OCDE, con brechas relevantes según distintas características de los establecimientos educativos en los que trabajan, aunque en ninguna por más de 13 puntos porcentuales.

3.4 Percepción de valoración de la profesión

La valoración de la profesión docente y su percepción, tanto por parte de los/as docentes como por el resto de la sociedad, tiene implicancias fundamentales en el bienestar del cuerpo docente y en la calidad de la educación en general. Por un lado, el estatus y la estima de la docencia son fundamentales para atraer y retener a educadores/as de alta calidad y, por otro lado, en las sociedades en las que el profesorado se siente valorado hay un mayor sentido de eficacia colectiva y compromiso profesional con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Shirley, Hargreaves, & Washington-Wangia, 2020). A nivel individual, se ha identificado una correlación estadísticamente significativa, aunque moderada, entre la percepción que tienen docentes sobre cómo la sociedad valora su profesión y su propia satisfacción laboral, motivación y proyecciones de mantenerse enseñando: quienes creen que su trabajo es respetado y apreciado, son más propensos/as a manifestar un mayor sentido de propósito y son más resilientes ante los desafíos diarios de la docencia (Butucea, 2022).

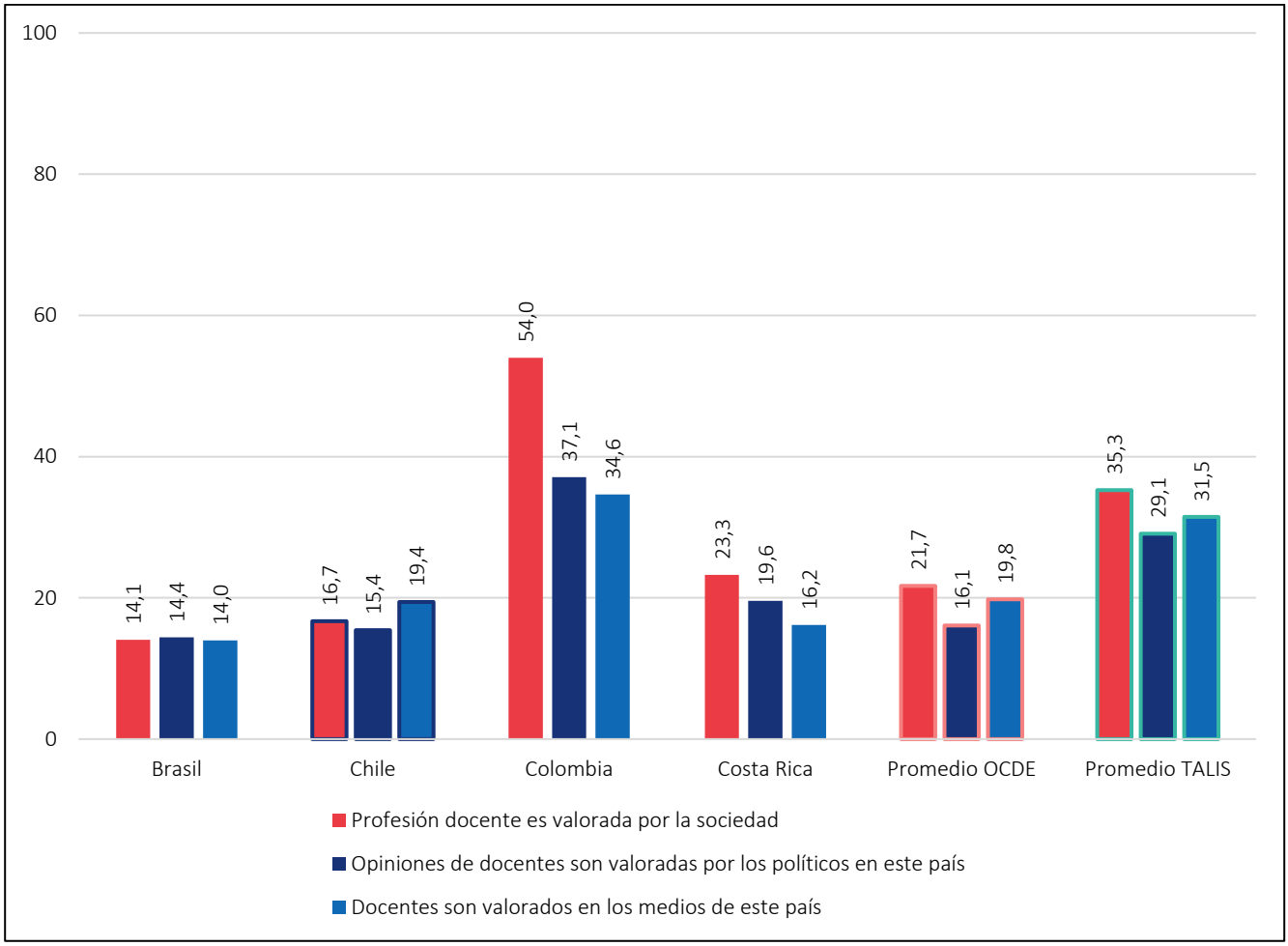
3.4.1 Percepción de la valoración de la profesión docente según políticos, medios y la sociedad en general y su evolución en el tiempo

TALIS 2024 recoge información sobre la percepción que tiene el cuerpo docente de la valoración de la profesión por parte de la sociedad en general, por la clase política y los medios de comunicación.

La figura 3.4.1a muestra los porcentajes de docentes que se encuentran “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con las siguientes declaraciones: (i) la profesión docente es valorada por la sociedad, (ii) las perspectivas de los/as docentes son valoradas a nivel nacional por legisladores/as y figuras políticas, y (iii) el cuerpo docente es valorado por los medios a nivel nacional.

En Chile, el 16,7% del cuerpo docente percibe que la sociedad en general tiene una valoración positiva respecto de su profesión, seguido del 15,4% que cree que sus opiniones son valoradas por la clase política, y del 19,4% que considera que son valorados por parte de los medios a nivel nacional. Comparativamente, los porcentajes en la región son relativamente similares, con excepción de Colombia, que reporta porcentajes bastante más elevados. Respecto del promedio de países OCDE, la única variable que posee un porcentaje mayor de docentes que Chile es la percepción de que la profesión docente es valorada por la sociedad en general, con 5 puntos porcentuales más.

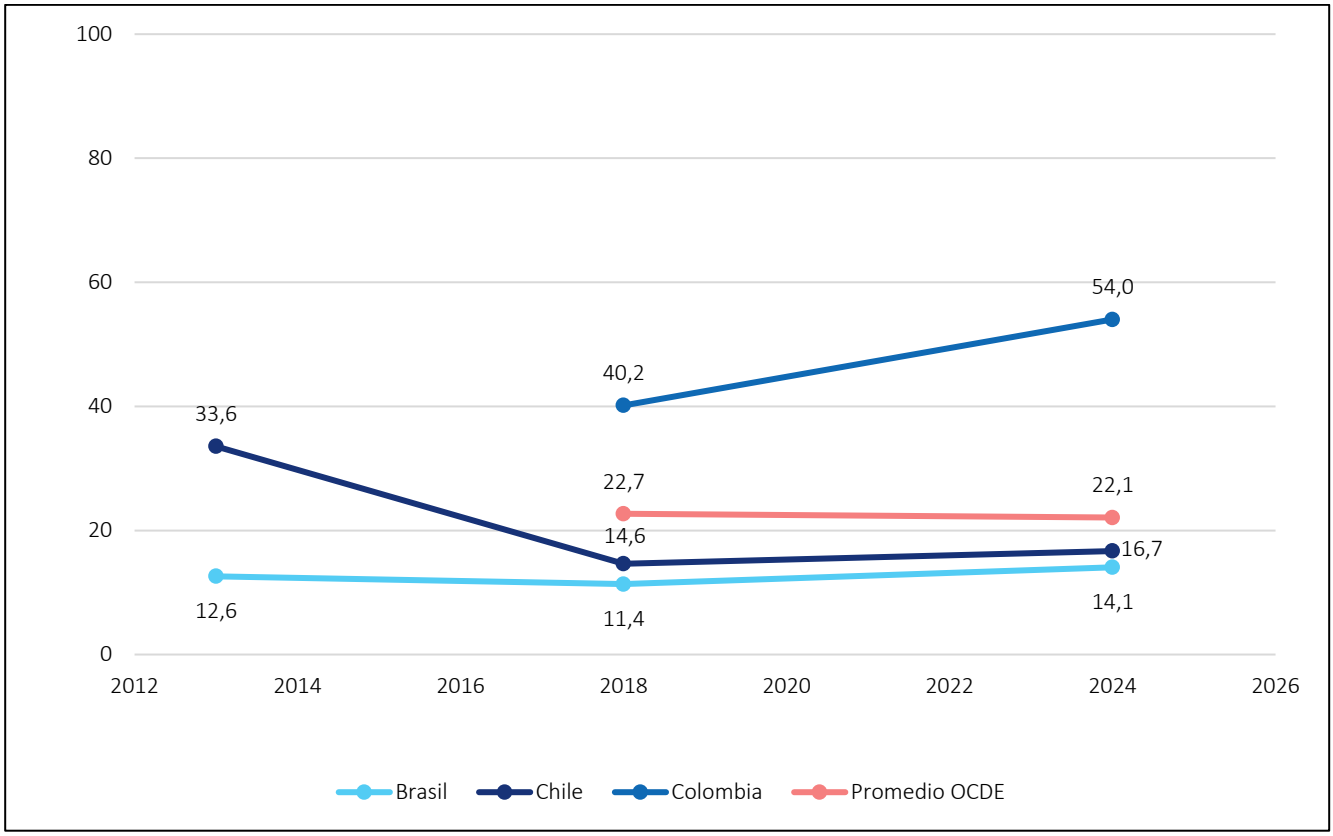
Figura 3.4.1a. Porcentaje de docentes que percibe que su profesión es valorada por la sociedad, la clase política y los medios



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

El porcentaje de docentes que percibe que la sociedad valora su profesión ha ido cambiando en el tiempo: en el año 2013 en Chile el 33,6% del cuerpo docente percibía que la sociedad en general valoraba la profesión, porcentaje que disminuyó fuertemente en el año 2018, reduciéndose un total de 18,9 puntos porcentuales. Desde el año 2018 al 2024, no obstante, se registra un repunte de 2,1 puntos porcentuales, alcanzando un 16,7% en la última medición.

Figura 3.4.1b. Evolución en el tiempo del porcentaje de docentes que percibe que la sociedad valora la profesión docente



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En términos comparativos, tanto en Colombia como en Brasil ha aumentado la proporción de docentes que percibe que la sociedad valora su profesión, especialmente en Colombia (14 puntos porcentuales del 2018 al 2024). Para el promedio de países OCDE, no obstante, ha disminuido del 22,7% al 21,1%.

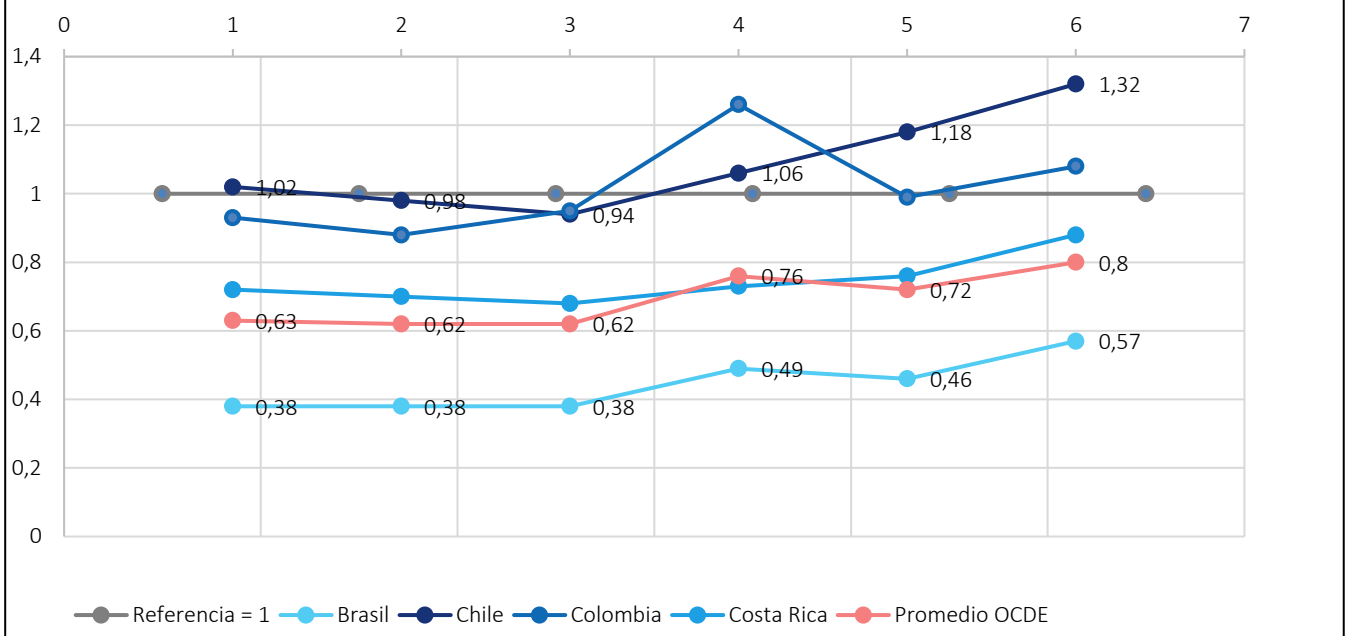
3.4.2 Relación entre las proyecciones laborales del cuerpo docente y la percepción de la valoración de la sociedad de su profesión

Tal como plantea María Butucea (2022), la percepción y valoración social de la profesión docente tiene un grado medio de influencia en el desarrollo profesional y en las trayectorias docentes. Esta asociación se corrobora gracias a los datos TALIS 2024, pero es algo que no se percibe para todos los países participantes.

La figura 3.4.2 muestra cómo cambian las probabilidades de que los/as docentes quieran abandonar la profesión en los próximos cinco años, dependiendo de si están de acuerdo con que la profesión docente es valorada por la sociedad, al ir controlando la relación por los

siguientes factores: características de los establecimientos[13] y los/as docentes[14], motivaciones intrínsecas[15], modalidades contractuales[16] y satisfacción con los términos de empleo (incluyendo salarios). Los resultados se expresan como una razón de posibilidades (odds ratio), en que valores mayores a 1 indican un aumento en la probabilidad de querer dejar la profesión, mientras que valores menores a 1 señalarían una disminución. Un resultado igual a 1 indica que no existe asociación.

Figura 3.4.2. Cambio en la probabilidad de que el cuerpo docente declare su intención de abandonar la profesión en los próximos cinco años, asociado a que estén "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con que la profesión docente es valorada por la sociedad



1. Antes de controlar por características de docentes y de las escuelas.
2. Después de controlar por características de docentes.
3. Después de controlar por características de docentes y de las escuelas.
4. Después de controlar por características de docentes y de las escuelas y motivaciones intrínsecas
5. Después de controlar por características de docentes y de las escuelas, motivaciones intrínsecas y modalidades de contrato.
6. Después de controlar por características de docentes y de las escuelas, motivaciones intrínsecas, modalidades de contrato y la satisfacción con las condiciones de empleo (incluidos los salarios).

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

[13] Las características de los establecimientos incluyen ubicación del establecimiento, tipo de gestión escolar, admisión de estudiantes procedentes de hogares en situación de desventaja socioeconómica, admisión de estudiantes con dificultades para comprender el idioma de enseñanza y la admisión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

[14] Las características del cuerpo docente incluyen el género, la edad y los años de experiencia docente.

[15] Las motivaciones intrínsecas refieren a la escala de motivaciones de utilidad social para enseñar y a la escala de alegría por enseñar. Para conocer estos datos, puede consultar el Reporte Internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

[16] Las modalidades contractuales se refieren a las variables binarias de estar empleado/a con un contrato de duración determinada (categoría de referencia: contrato indefinido) y trabajar con un contrato a tiempo parcial (categoría de referencia: jornada completa).

Los resultados expuestos evidencian que el efecto teórico esperado, sentirse valorado, reduzca la intención de abandonar la docencia, no se observa en Chile, aunque sí en otros países de la región como Brasil, al igual que para el promedio de países OCDE y TALIS.

En las dos primeras especificaciones de Chile, antes y después de controlar por características de docentes, los resultados se ubican en torno a 1 (1,02 y 0,98), lo que significa que el efecto de la percepción de la valoración de la profesión es casi nulo en la intención de abandonar la profesión dentro de cinco años. Al controlar por características de docentes y establecimientos, el resultado disminuye a 0,94, evidenciando una tendencia negativa muy leve. Al incluir en el análisis, además, las motivaciones intrínsecas, la relación cambia de signo y vuelve a ser levemente positiva (1,06). No obstante, al controlar también por modalidades contractuales, la asociación mantiene su sentido y se vuelve más fuerte: quienes sienten que su profesión es valorada tendrían un 1,18 más de posibilidades de querer abandonar la docencia, comparado con quienes no lo sienten. Finalmente, cuando se agrega a los demás controles la satisfacción con las condiciones de empleo, incluyendo los salarios, el efecto alcanza su mayor magnitud (1,32). Esto significa que, una vez considerados todos los factores de contexto y la satisfacción laboral, los/as docentes que perciben que la profesión es valorada por la sociedad presentan 1,32 más posibilidades de tener intenciones de abandonar la docencia en los próximos cinco años.

En síntesis, en Chile se observa el caso contrario a la teoría y la bibliografía internacional: al controlar por factores clave, la percepción de la valoración social de la docencia en docentes se asocia con mayores posibilidades de querer dejar la docencia.

Capítulo 4. Prácticas pedagógicas de cuerpo docente

La enseñanza y el aprendizaje estudiantil son procesos que se llevan a cabo y concretan, en gran medida, por medio de las prácticas pedagógicas y el rol que tiene el cuerpo docente dentro de las comunidades escolares en los establecimientos en los que trabajan. Conocer cuáles son estas prácticas, cómo enseñan profesores y profesoras, y cómo se posicionan dentro de sus comunidades escolares es clave para poder comprender cómo se concreta la enseñanza y qué factores fortalecen el desarrollo profesional y la calidad educativa del ejercicio docente.

Este capítulo presenta información sobre dos ejes clave: el primero corresponde a las prácticas pedagógicas del cuerpo docente en aula, asociadas a la gestión de estudiantes, evaluaciones y asignación de tareas, uso de recursos digitales e inteligencia artificial y aprendizaje socioemocional. El segundo tiene que ver con el involucramiento, liderazgo y autonomía docente, en específico, la participación en la toma de decisiones del establecimiento educativo, las oportunidades de liderazgo percibidas según género, tramo etario y años de experiencia docente, y, por último, el nivel de autonomía profesional para planificar, evaluar y adaptar la enseñanza.

4.1. Prácticas pedagógicas dentro del aula

Las prácticas docentes o pedagógicas refieren al conjunto de estrategias, métodos, acciones, interacciones y decisiones que el cuerpo docente implementa en el proceso de enseñanza aprendizaje para fortalecerlo y fomentar la participación y desarrollo integral de sus estudiantes. Este conjunto de prácticas constituye un factor clave en el proceso de aprendizaje de estudiantes, ya que impacta directamente en la motivación que sienten, el interés y la disposición que tengan frente al proceso de enseñanza (López, Álzate, Echeverri, & Domínguez, 2021).

Estas prácticas usualmente refieren a la gestión y a la organización del aula, al manejo de la disciplina y del establecimiento de normas y rutinas, a la planificación y desarrollo de la enseñanza, al diseño y aplicación de actividades de aprendizaje, a la selección de estrategias de enseñanza, a los métodos de evaluación y retroalimentación, al uso de recursos y tecnologías, como la inteligencia artificial o plataformas de aprendizaje en línea, y a distintas prácticas que promueven el desarrollo socioemocional del estudiantado, como promover el trabajo en equipo y la colaboración.

4.1.1. Prácticas pedagógicas del cuerpo docente en el aula

Basado en las respuestas del cuerpo docente participante de TALIS 2024, la tabla T.4.1.1 muestra el porcentaje de docentes que declara implementar de manera frecuente o siempre una serie de prácticas pedagógicas en sus clases. En Chile, las prácticas docentes que más del 90% del cuerpo docente reporta implementar son: establecer objetivos al comienzo de la clase (95,4%), explicar lo que se espera que aprendan los/as estudiantes (95,8%), explicar cómo se relacionan las materias nuevas y antiguas (92,8%), indicar a los/as estudiantes que sigan las normas del aula (92,3%), que escuchen al o a la docente (92,4%) y calmar a los/as estudiantes que perturban la clase (91,3%). Esto refleja una priorización de prácticas pedagógicas estructuradas y de gestión de aula, enfocadas a asegurar la claridad instruccional y de aprendizaje y con un enfoque en el control del comportamiento estudiantil. Las siguientes prácticas pedagógicas más reportadas son hacer referencia a un problema de la vida cotidiana para demostrar porqué son útiles los nuevos conocimientos (88%) y presentar un resumen del contenido aprendido recientemente (85,1%). Las prácticas menos reportadas se asocian a aquellas que fomentan la autonomía, la indagación prolongada y el debate crítico.

Los resultados de Chile, en general, evidencian una cultura de enseñanza estructurada, focalizada en la organización, claridad y gestión del aula, lo que permite crear bases sólidas para un aprendizaje integral. Por otro lado, se presenta una oportunidad de mejora e innovación

en prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía estudiantil por medio del fomento al debate y al pensamiento crítico, y de la asignación de proyectos en que deban explorar distintas opciones por sí mismos.

Tabla T.4.1.1. Docentes que reportan implementar diversas prácticas pedagógicas en el aula

Práctica pedagógica	Chile	Promedio OCDE	Promedio TALIS
Presentar un resumen del contenido aprendido recientemente	85,1%	79,7%	81,8%
Establecer objetivos al comienzo de la clase.	95,4%	82,9%	86,6%
Explicar lo que se espera que aprendan los estudiantes.	95,8%	90,5%	92,0%
Explicar cómo se relacionan las materias nuevas y antiguas.	92,8%	86,8%	89,5%
Presentar tareas para las cuales no hay una solución obvia.	58,9%	37,1%	40,8%
Asignar tareas que requieran que los estudiantes piensen de manera crítica.	74,2%	61,2%	66,5%
Hacer que los estudiantes trabajen en grupos pequeños para encontrar una solución conjunta a un problema o tarea.	67,7%	51,2%	55,7%
Pedir a los estudiantes que decidan por sí mismos los procedimientos para resolver tareas complejas.	65,4%	46,3%	50,9%
Indicar a los estudiantes que sigan las normas del aula.	92,3%	78,2%	81,6%
Indicar a los estudiantes que escuchen al docente.	92,4%	77,1%	78,3%
Calmar a estudiantes que perturban la clase.	91,3%	72,7%	73,9%
Indicar a los estudiantes que se callen rápidamente cuando inicia la clase.	73,6%	63,7%	67,0%
Hacer referencia a un problema de la vida cotidiana para demostrar por qué son útiles los nuevos conocimientos.	88,0%	74,1%	77,7%
Asignar proyectos a los estudiantes que requieran al menos una semana para desarrollar.	49,4%	27,9%	32,6%
Animar a los estudiantes a cuestionar y criticar los argumentos de otros estudiantes.	61,6%	43,8%	53,2%

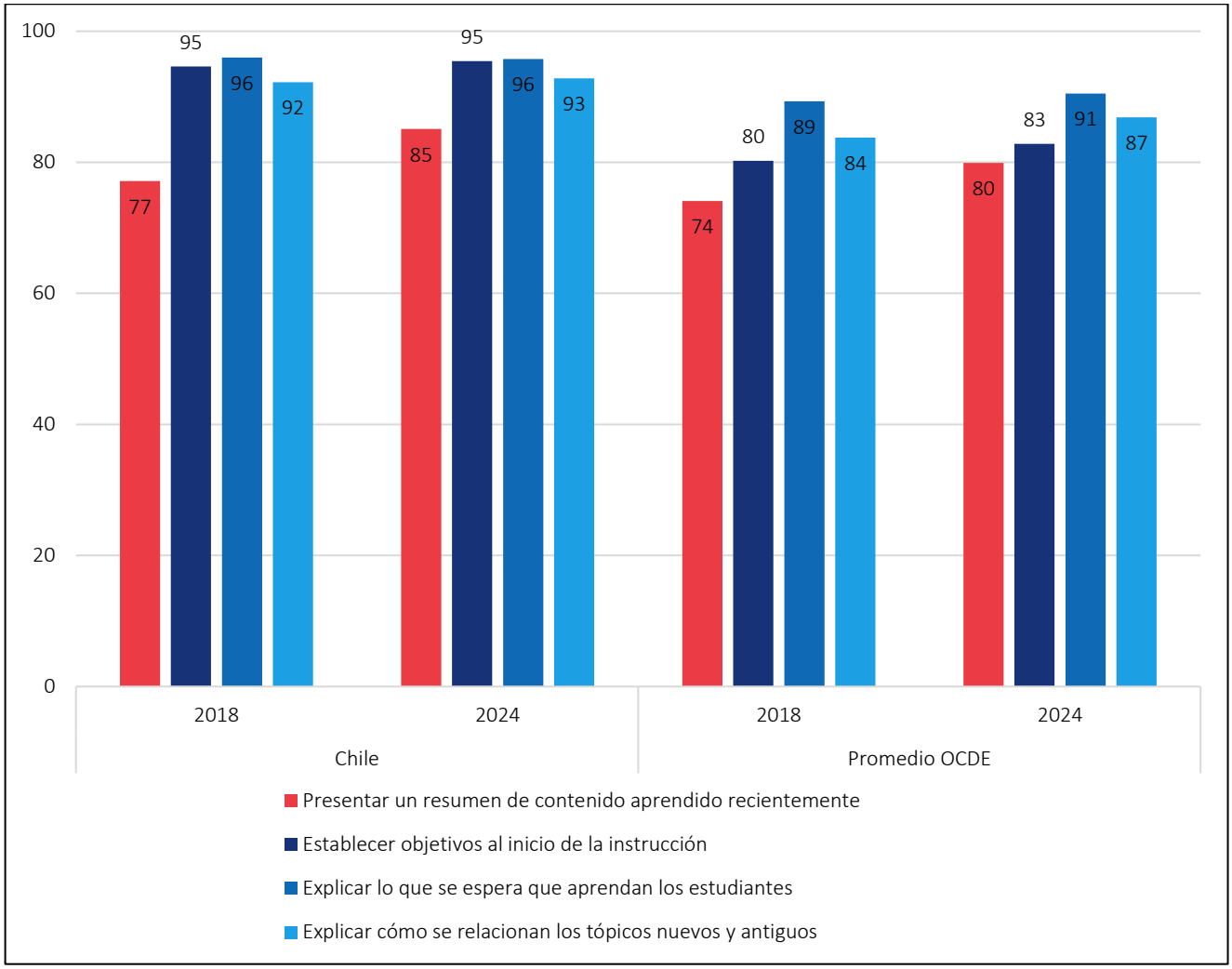
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Comparativamente, Chile registra porcentajes más altos que el promedio de países OCDE y que el promedio TALIS en todas las prácticas docentes evaluadas.

4.1.2. Prácticas docentes relativas a la claridad de las instrucciones en la enseñanza y su evolución en el tiempo

En Chile, la gran mayoría del cuerpo docente reporta implementar siempre o de manera frecuente prácticas pedagógicas relativas a la claridad de las instrucciones en la enseñanza. Desde el año 2018 en adelante, la implementación frecuente de estas prácticas en el aula se ha mantenido relativamente estable, siendo la presentación de un resumen del contenido aprendido recientemente la única que tuvo un aumento considerable de 8 puntos porcentuales.

Figura 4.1.2. Porcentaje de docentes que reporta implementar prácticas pedagógicas de claridad de instrucción siempre o de manera frecuente



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

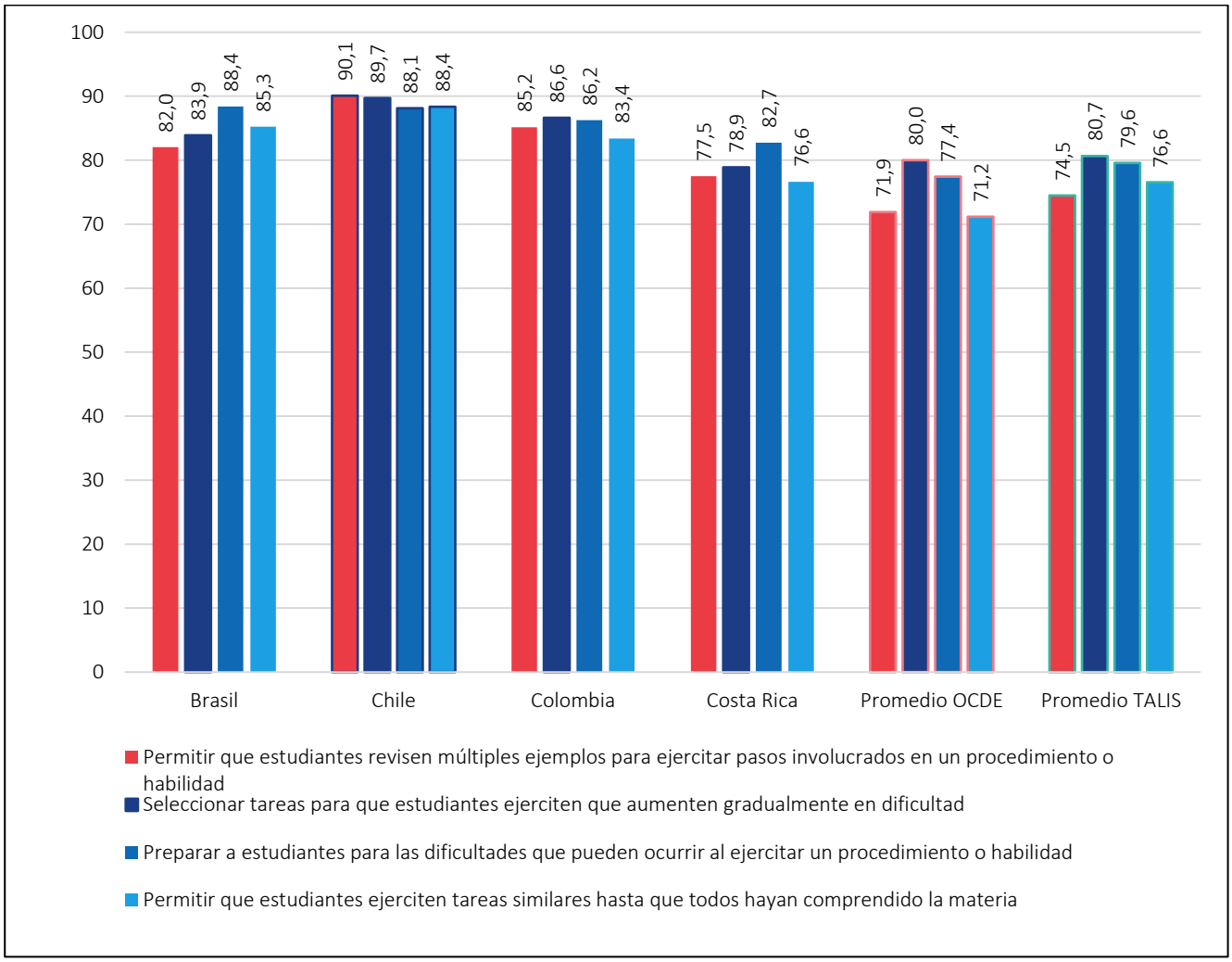
En términos comparativos, el promedio de países OCDE evidencia un aumento en el reporte de las cuatro prácticas desde el año 2018, no obstante, registra porcentajes más bajos que Chile para el 2024.

4.1.3. Enfoques del cuerpo docente en relación con la ejercitación estudiantil y su evolución en el tiempo

Un conjunto relevante de prácticas docentes tiene que ver con la aplicación de conocimientos adquiridos y la ejercitación y puesta en práctica de competencias y habilidades por parte del cuerpo estudiantil, procedimientos que tienen como objetivo principal el aprendizaje. La figura 4.1.3 muestra el porcentaje de docentes que reporta implementar de manera frecuente o siempre cuatro prácticas de apoyo a la ejercitación y consolidación de aprendizajes: uso de ejemplos, selección de tareas con dificultad progresiva, preparación para dificultades y práctica reiterada. Tal como se muestra, Chile lidera en comparación con otros países de la región y supera ampliamente al promedio de

países OCDE y al promedio TALIS: el 90% del cuerpo docente declara permitir la revisión de múltiples ejemplos y seleccionar tareas con dificultad creciente, y el 88% implementa prácticas de preparación y práctica reiterada. Ambas cifras superan los promedios internacionales de 9 a 17 puntos porcentuales, lo que sugiere una orientación nacional a la ejercitación guiada y al aseguramiento de la comprensión de los contenidos por parte del cuerpo estudiantil.

Figura 4.1.3. Porcentaje del cuerpo docente que reporta implementar distintos enfoques de ejercitación y evaluación a los/as estudiantes siempre o de manera frecuente



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Los resultados nacionales reflejan un enfoque pedagógico de acompañamiento a los estudiantes en el proceso de aprendizaje paso a paso, reduciendo las posibilidades de rezago en la adquisición y en la comprensión de contenidos. Como contraste, no obstante, esto puede abrir espacio a la discusión sobre el equilibrio con prácticas que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico.

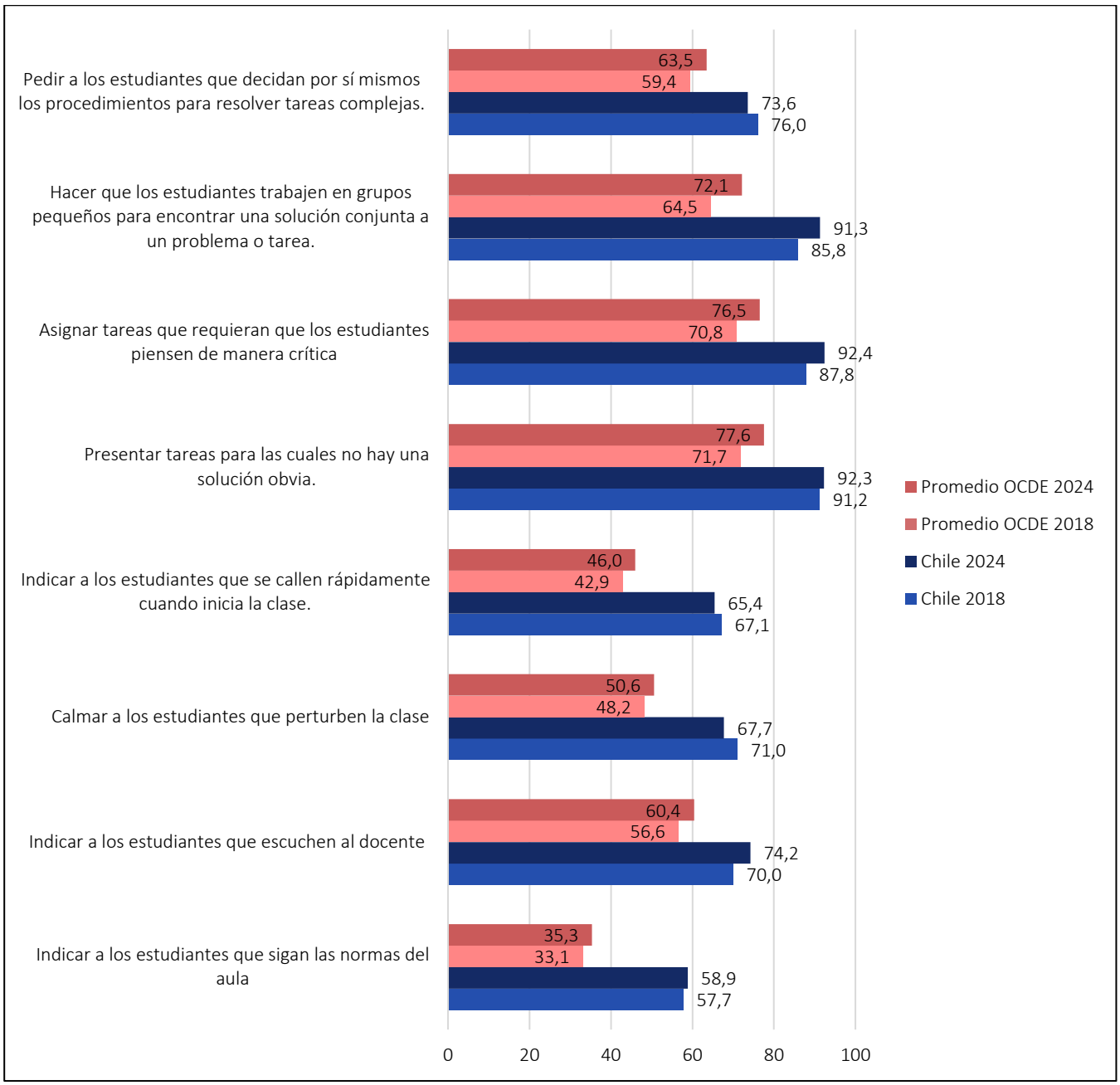
4.1.4. Cambio en las prácticas pedagógicas relativas al control y gestión de la clase y a la activación cognitiva, periodo 2018-2024

Otra dimensión relevante de prácticas docentes a evaluar tiene que ver con aquellas enfocadas al control y a la gestión de la clase, que incluye indicaciones, normas y manejo de la conducta que aseguren un clima ordenado y seguro para el aprendizaje, y también otras dirigidas a la activación cognitiva del estudiantado, que reúne estrategias que desafían intelectualmente a los/as estudiantes para promover una comprensión profunda y transferencia exitosa de aprendizajes.

La figura 4.1.4 muestra el porcentaje de docentes que declara implementar siempre o de manera frecuente un conjunto de prácticas destinadas a ambos procesos, comparando resultados entre los años 2018 y 2024, y en relación con el promedio de países OCDE. En Chile, el porcentaje de docentes que reporta implementar prácticas relativas al control de la clase se ha mantenido relativamente estable en el tiempo: ha disminuido en 3 y 2 puntos porcentuales respectivamente para quienes calman a los/as estudiantes que perturban la clase (del 71% al 68%) y para quienes indican al grupo que se calle rápidamente al inicio de la lección (del 67% al 65%); y ha aumentado en 1 y 4 p. p. para quienes indican seguir las normas del aula (del 58% al 59%) y que escuchen al o la docente (del 70% al 74%). Estas cifras son consistentemente más altas que para el promedio OCDE en ambos periodos evaluados, lo que sugiere un manejo del orden en el aula basado en instrucciones explícitas.

Para el ámbito de la activación cognitiva, Chile registra valores muy elevados y relativamente estables en el periodo 2018-2024: asignar tareas que requieren pensamiento crítico aumentó 4 puntos porcentuales (88% en 2018 y 92% en 2024), presentar problemas sin solución obvia 1 p. p. (91% y 92%), promover el trabajo en grupos pequeños 5 p. p. (86% y 91%) y pedir a los/as estudiantes que decidan por sí mismos/as los procedimientos para resolver tareas complejas disminuyó 2 p. p. (76% y 74%). En todos los indicadores medidos Chile supera ampliamente al promedio de países OCDE, de10 a 24 puntos porcentuales.

Figura 4.1.4. Porcentaje del cuerpo docente que reporta implementar siempre o de manera frecuente distintas prácticas de activación cognitiva en sus clases, periodo 2018-2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

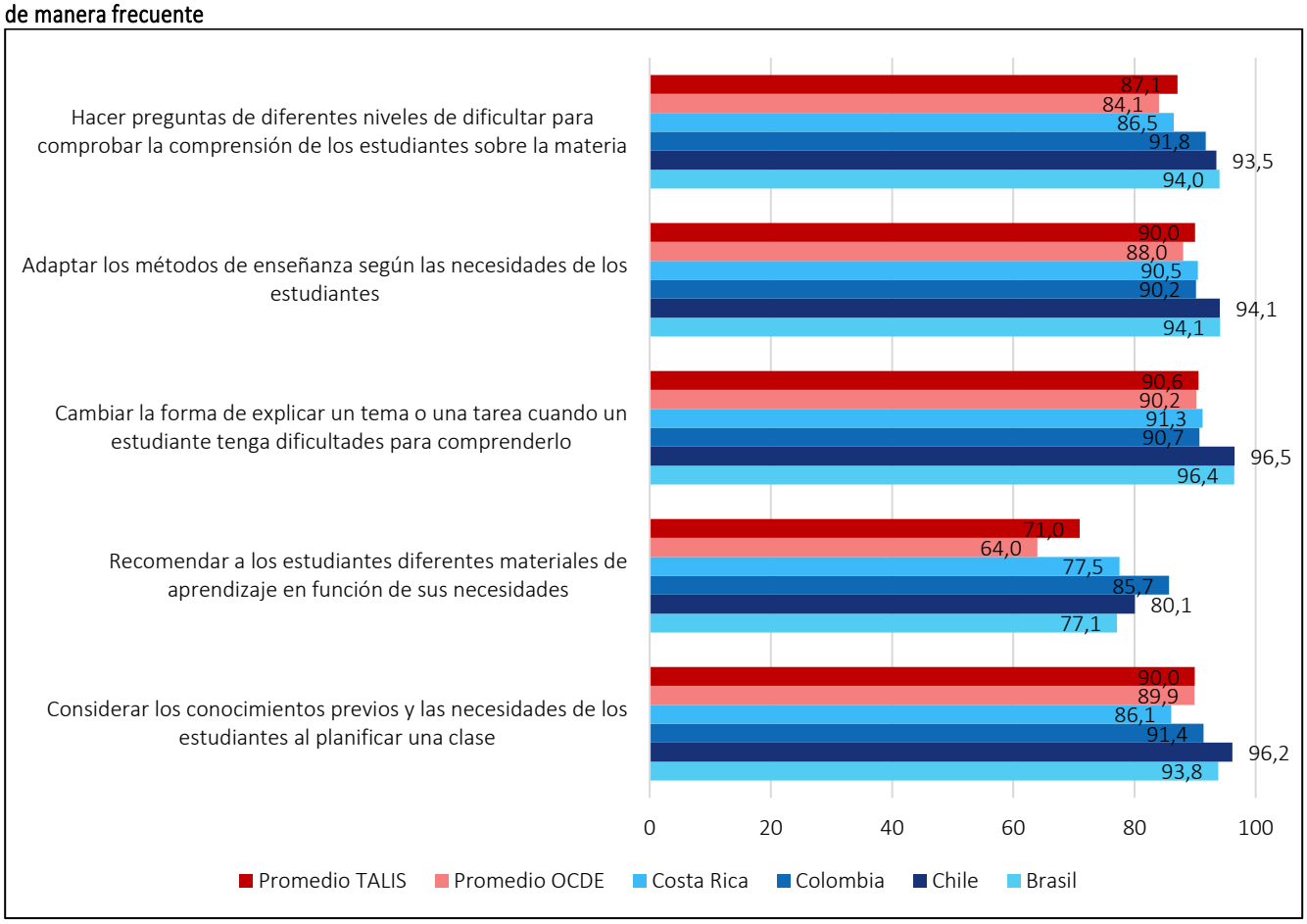
En síntesis, los resultados muestran que en Chile el cuerpo docente combina un fuerte uso de estrategias de control de aula, más frecuentes que en el promedio OCDE, con una alta presencia de prácticas de activación cognitiva, lo que refleja un esfuerzo por mantener simultáneamente el orden y el desafío intelectual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1.5. Implementación de prácticas pedagógicas adaptativas según características del cuerpo docente y de los establecimientos educativos

Las prácticas pedagógicas también deben contemplar prácticas adaptativas que permitan responder a la diversidad de necesidades, ritmos y formas de aprender del cuerpo estudiantil. Estas prácticas contribuyen directamente a que cada estudiante pueda encontrar un punto de acceso al aprendizaje.

La figura 4.1.5a muestra el porcentaje de docentes que declara implementar siempre o de manera frecuente un conjunto de prácticas adaptativas en el aula en relación con Brasil, Colombia, Costa Rica y con el promedio de países OCDE y TALIS. En Chile, la gran mayoría del cuerpo docente declara aplicar estas estrategias y destaca, especialmente, considerar los conocimientos previos de los/as estudiantes (96,2%), cambiar la forma de explicar un tema cuando un/a estudiante presenta dificultades (96,5), adaptar los métodos de enseñanza según las necesidades de los/as estudiantes (94,1%) y hacer preguntas de distintos niveles de dificultad (93,5%). La práctica adaptativa evaluada menos reportada a nivel nacional fue recomendar a los/as estudiantes diferentes materiales de aprendizaje (80,1%). Para todas estas prácticas, la proporción de docentes chilenos/as es ampliamente mayor que la del promedio de países OCDE.

Figura 4.1.5a. Porcentaje del cuerpo docente que reporta implementar distintas prácticas pedagógicas adaptativas en sus clases siempre o de manera frecuente

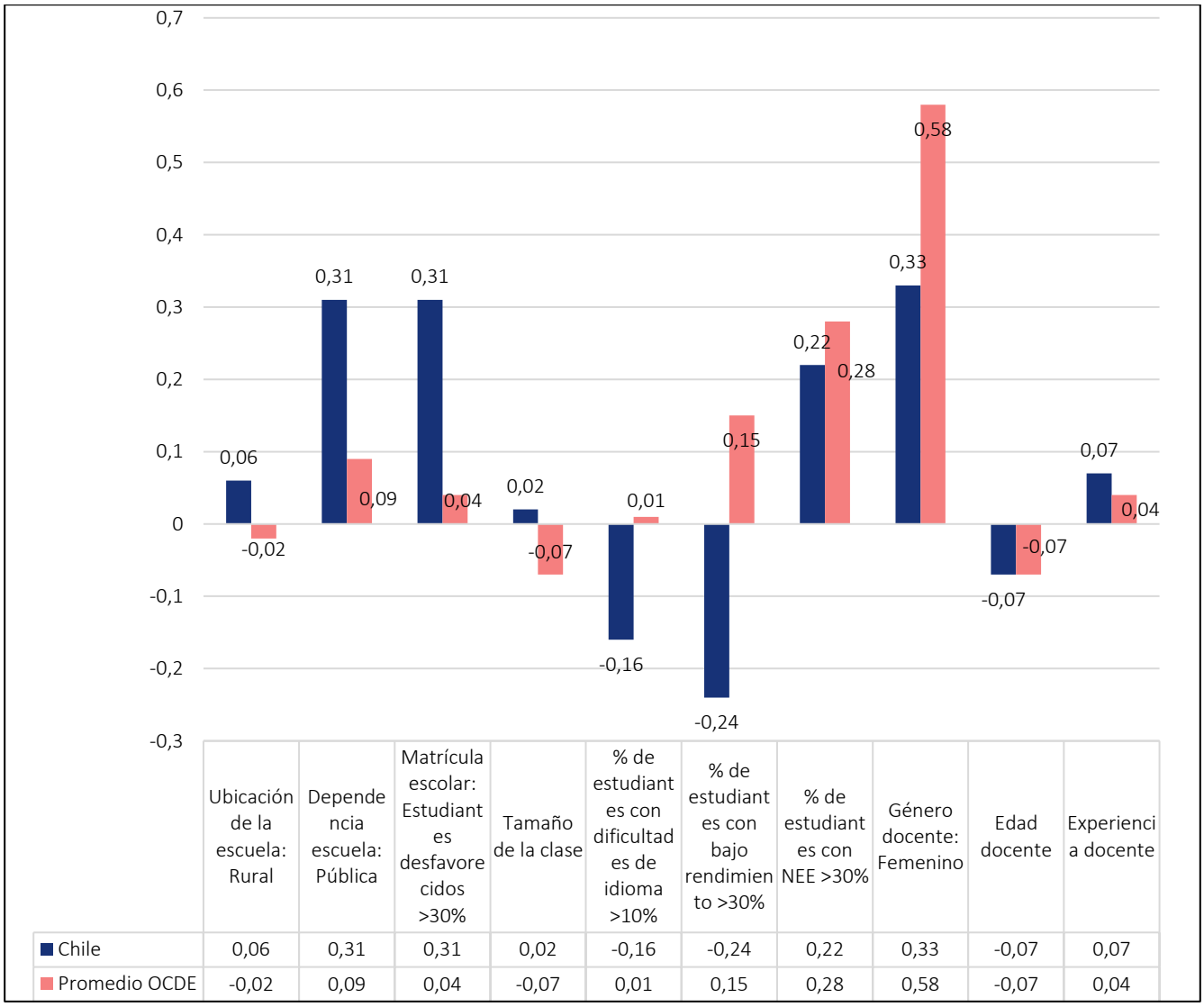


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Los datos muestran que Chile se posiciona consistentemente por sobre los promedios internacionales en la frecuente implementación de estas prácticas pedagógicas adaptativas, reflejando un compromiso con la equidad de la enseñanza, en términos de responder a la diversidad de formas de aprender de los/as estudiantes. No obstante, se observa un espacio de mejora en la diversificación de materiales de aprendizaje, ya que otros países de la región presentan cifras más altas.

La implementación de estrategias adaptativas por parte del cuerpo docente varía al tener en consideración distintas características de los/as docentes, de los establecimientos en que trabajan y el número de estudiantes de la clase que imparten. La figura 4.1.5.b muestra la relación entre el uso de prácticas adaptativas por parte del cuerpo docente y estas características.

Figura 4.1.5b. Cambios en la escala de las prácticas pedagógicas adaptativas según diferentes características del cuerpo docente y de los establecimientos educativos



	Ubicación de la escuela: Rural	Dependencia escuela: Pública	Matrícula escolar: Estudiantes desfavorecidos >30%	Tamaño de la clase	% de estudiantes con dificultades de idioma >10%	% de estudiantes con bajo rendimiento >30%	% de estudiantes con NEE >30%	Género docente: Femenino	Edad docente	Experiencia docente
Chile	0,06	0,31	0,31	0,02	-0,16	-0,24	0,22	0,33	-0,07	0,07
Promedio OCDE	-0,02	0,09	0,04	-0,07	0,01	0,15	0,28	0,58	-0,07	0,04

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En Chile, el uso de prácticas adaptativas por parte de los/as docentes se asocia positivamente con trabajar en escuelas públicas y con enseñar en contextos con alta presencia de estudiantes vulnerables o con necesidades educativas especiales. Estas asociaciones son más fuertes que en el promedio OCDE. Por ejemplo, el trabajo en una escuela pública se vincula con un aumento de 0,31 puntos en la escala de prácticas adaptativas en Chile, frente a solo 0,09 en la OCDE.

En contraste, la presencia elevada de estudiantes con dificultades en el idioma o con bajo desempeño académico se asocia en Chile con un menor uso de estas prácticas, mientras que en la OCDE estos factores tienden a relacionarse positivamente. Este patrón sugiere posibles barreras específicas en el contexto chileno para adaptar la enseñanza a grupos con mayores desafíos. Respecto del perfil docente, las mujeres tienden a reportar un uso mayor de prácticas adaptativas tanto en Chile como en la OCDE, y los años de experiencia también muestran una leve asociación positiva. En cambio, la edad presenta una relación negativa en ambos casos. Algunas variables como el tamaño del curso o la ubicación rural del establecimiento tienen efectos muy reducidos.

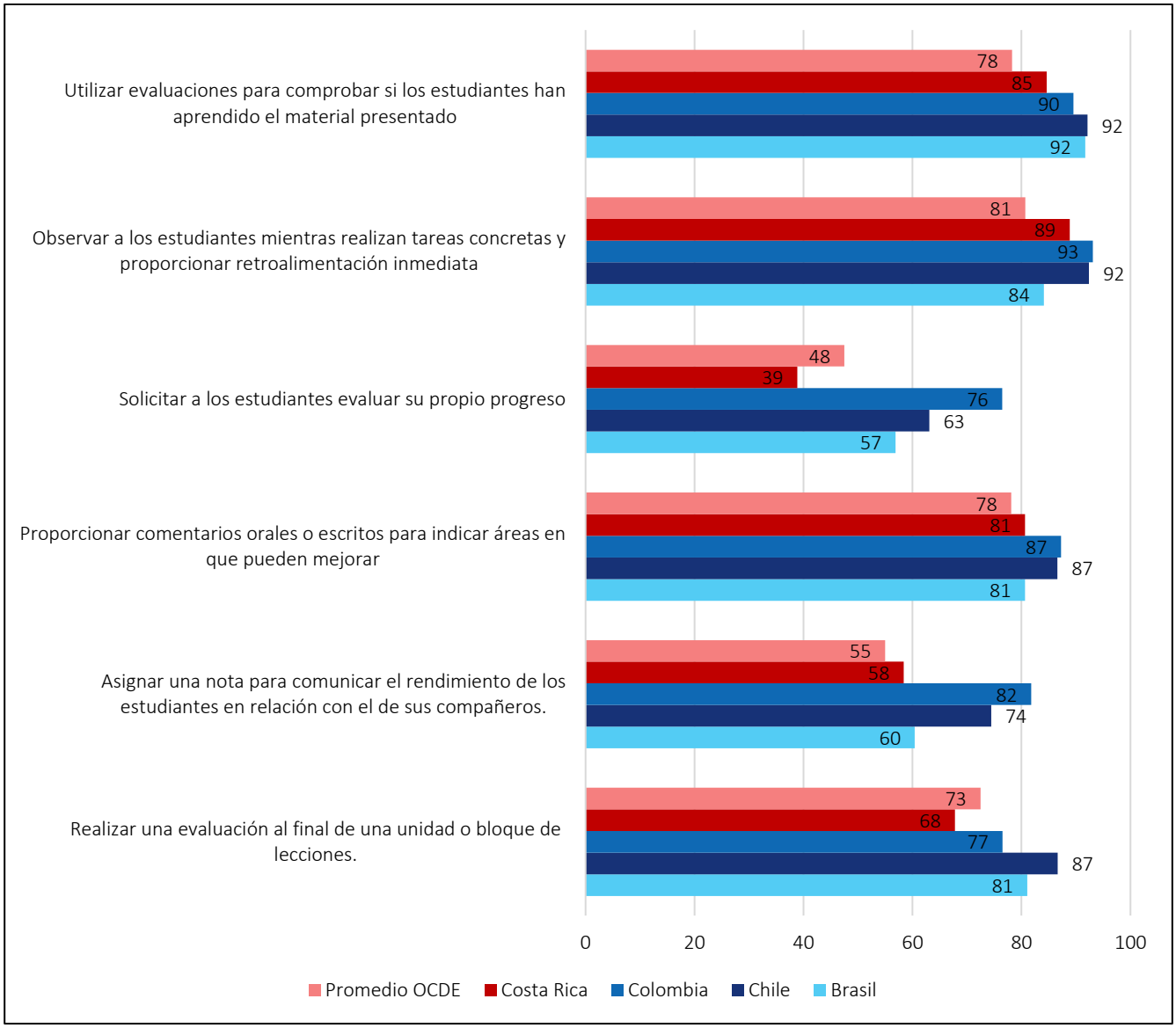
4.1.6. Las prácticas de evaluación del cuerpo docente y su evolución

Las prácticas pedagógicas relativas a la evaluación, además de medir el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiantado, permiten al cuerpo docente retroalimentar el proceso educativo en distintos momentos del proceso y ajustar la enseñanza a las necesidades de los/as estudiantes. La figura 4.1.6a muestra el porcentaje de docentes que reporta haber implementado siempre o de manera frecuente distintas prácticas de evaluación, tanto sumativas como formativas. En términos comparativos, Chile manifiesta un escenario favorable, ya que para todos los indicadores los/as docentes chilenos/as evidencian mayor frecuencia de implementación que el promedio de la OCDE.

En primer lugar, para las evaluaciones sumativas, en Chile el 86,6% del cuerpo docente realiza evaluaciones al finalizar una unidad y supera en más de 14 puntos porcentuales al promedio OCDE que alcanza un 72,5%. Se registra un fenómeno similar respecto de la asignación de notas para comunicar el rendimiento de los/as estudiantes en términos comparativos, en que Chile supera con un 74,4% la media OCDE que alcanza un 55%. Estos resultados evidencian que la práctica de evaluar aprendizajes al cerrar procesos de enseñanza está fuertemente instalada en Chile, y bastante más que en el promedio internacional.

Por otro lado, respecto de las evaluaciones formativas, también se registran porcentajes elevados en Chile, con indicadores por sobre la media OCDE en todas las dimensiones: en Chile, el 86,6% del cuerpo docente retroalimenta de manera oral o escrita a sus estudiantes en áreas de mejora, por sobre el 78,1% de la OCDE; el 63,1% solicita a sus estudiantes que evalúen su propio progreso, porcentaje que es ampliamente superior al 47,5% del promedio OCDE; el 92,4% realiza observaciones a los/as estudiantes mientras realizan tareas y entregan retroalimentación inmediata, por sobre el 80,7% de la OCDE; y el 92,1% utiliza evaluaciones para comprobar si los/as estudiantes han aprendido un tópico en particular, por sobre el 78,3% de la OCDE. Esto refleja que, además de los mecanismos sumativos utilizados a nivel nacional, en Chile existe un énfasis importante en el uso de la evaluación como herramienta de acompañamiento del aprendizaje, con especial fortaleza en la retroalimentación inmediata y en la verificación continua del proceso.

Figura 4.1.6a. Porcentaje del cuerpo docente que utiliza siempre o de manera frecuente distintos métodos de evaluación



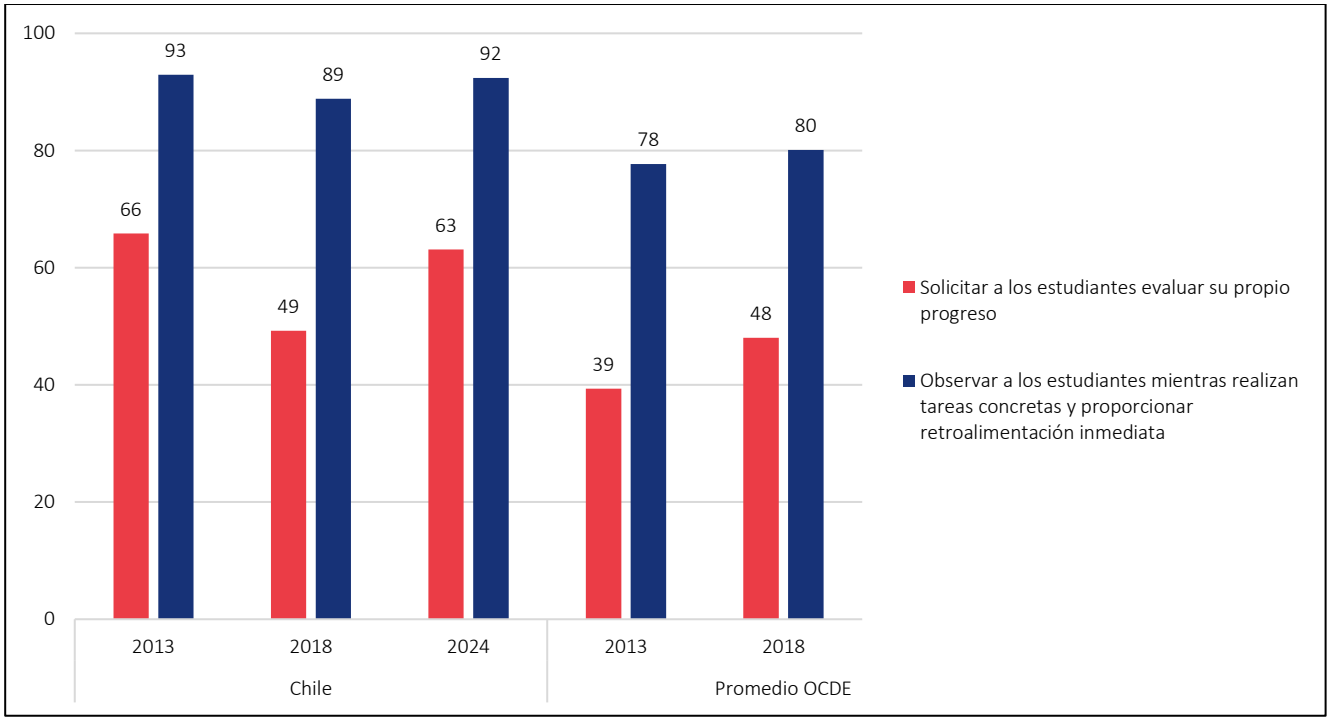
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En síntesis, se destaca el uso más extendido en Chile que para el promedio de países OCDE de ambas modalidades de evaluación, lo que sugiere una cultura profesional en la que la evaluación no cumple únicamente un rol certificador, sino que también formativo. Uno de los posibles desafíos sugeridos por estos datos es seguir fortaleciendo las prácticas de autoevaluación, que, a pesar de ser más reportadas que en la OCDE, son las menos implementadas dentro del abanico de estrategias al 2024.

A pesar de lo anterior, la implementación de autoevaluación para estudiantes experimentó en Chile un aumento de 13,9 puntos porcentuales del 2018 al 2024, aunque había disminuido del 65,8% en el año 2013, tal como evidencia la figura 4.1.5d. El promedio OCDE también registra un aumento en el periodo 2018-2024, pero únicamente de 8,6 puntos porcentuales. Por otro lado, la observación con

retroalimentación inmediata se registra como una de las prácticas más sólidas y consistentes en el tiempo en Chile, con cifras por sobre el 88% en las tres mediciones. En el año 2024 alcanza el 92,4% del cuerpo docente, manteniéndose prácticamente estable desde el 2013, año en que se registró el 92,9%.

Figura 4.1.6b. Evolución en el tiempo del porcentaje del cuerpo docente que utiliza siempre o de manera frecuente la autoevaluación y la retroalimentación inmediata, años 2013, 2018 y 2024



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En contraste, la OCDE muestra niveles considerablemente más bajos y apenas crecientes (77,7% en 2013, 80,1% en 2024). Esto confirma que la retroalimentación en tiempo real constituye una práctica muy instalada en la docencia chilena, mucho más que en el promedio internacional.

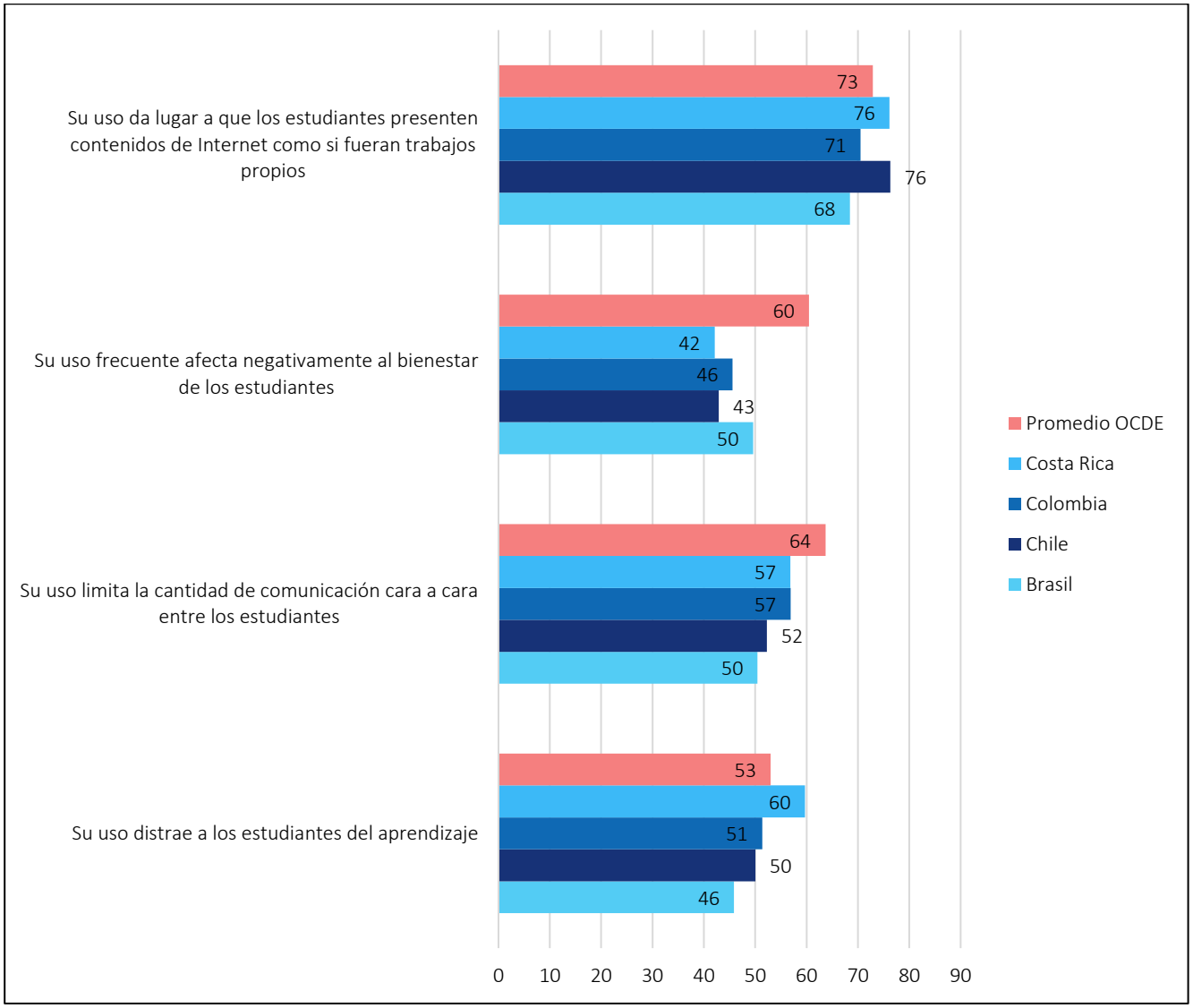
4.1.7. Consideraciones y prácticas docentes respecto a recursos y herramientas digitales según género y edad

Al igual que en otros rubros y disciplinas, el ejercicio profesional docente actualmente ocurre en un ecosistema cada vez más digital, en el cual tanto estudiantes como docentes tienen a su disposición herramientas y recursos digitales que permean la forma en la que se desempeñan, relacionan y participan de proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien estas herramientas pueden contribuir y apoyar la labor docente, su proliferación y el exponencial aumento en su uso por parte de los distintos actores no está exento de desafíos y complejidades.

La figura 4.1.7a muestra cómo el cuerpo docente percibe los riesgos y efectos negativos del uso de herramientas digitales en el aula, comparando a Chile con otros países de la región y con el promedio OCDE. En primer lugar, en Chile el 50% del cuerpo docente considera que el uso de estos recursos distrae a los/as estudiantes del aprendizaje, cifra 3 puntos porcentuales menor al promedio OCDE (53%) y menor que en otros países latinoamericanos, con excepción de Brasil. En segundo lugar, un 52,3% considera que se presenta como un

problema para la comunicación cara a cara de los/as estudiantes, bastante por debajo del promedio OCDE (63,7%) y relativamente más bajo que los demás países que la región, con excepción de Brasil que registra 2 p. p. menos. En tercer lugar, Chile presenta una de las cifras más bajas (42,9%) en la creencia de que el uso de estas herramientas afecta negativamente al bienestar estudiantil, muy inferior al promedio OCDE (60,5%). Esto refleja que los/as docentes chilenos/as perciben menos riesgos asociados al bienestar estudiantil en comparación internacional. Por último, sobre el riesgo de plagio o copia de contenidos de Internet, Chile se ubica en la primera posición con un 76,3%, superando tanto al promedio OCDE (72,9%) como a la mayoría de los países de la región, lo que revela que esta es la principal preocupación docente vinculada al uso de tecnologías en el país.

Figura 4.1.7a. Creencias del cuerpo docente sobre los desafíos que plantea el uso de recursos y herramientas digitales



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Según la percepción docente, para Chile el mayor desafío identificado es el uso indebido de contenidos de Internet por parte de los/as estudiantes, mientras que los riesgos sobre bienestar y pérdida de comunicación presencial son percibidos como menos relevantes en comparación con la OCDE.

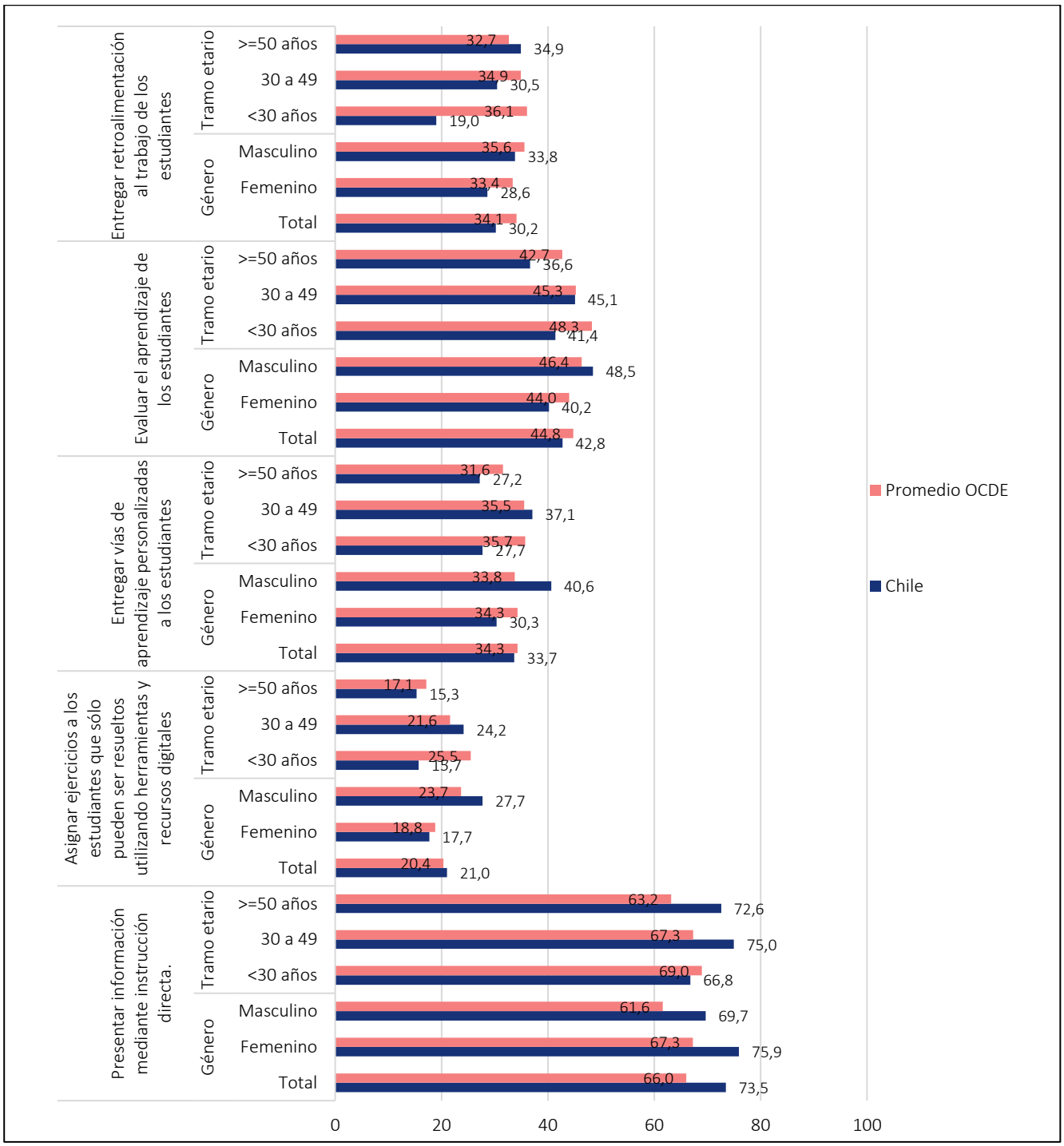
Independiente de los desafíos que el cuerpo docente y otros actores puedan percibir en relación con el uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza, las herramientas y recursos digitales son utilizados para alcanzar distintos propósitos y reportan una serie de beneficios. A continuación, las figuras 4.1.7b y 4.1.7c muestran los porcentajes de docentes que declaran utilizar siempre o frecuentemente recursos y herramientas digitales para una serie de actividades propias del proceso de enseñanza, desagregando la información según género y tramo etario del cuerpo docente.

La primera figura muestra que el uso de recursos y herramientas digitales en la enseñanza en Chile presenta un patrón diferenciado según el tipo de práctica y ciertas características de los/as docentes. Por un lado, la instrucción directa apoyada en herramientas digitales alcanza un 73%, por sobre el promedio OCDE (66%), lo que muestra una incorporación importante de estos recursos en prácticas tradicionales de enseñanza. Sin embargo, la asignación de ejercicios que solo pueden resolverse mediante herramientas digitales es baja (21%), situando a Chile apenas por sobre el promedio OCDE (20%) y evidenciando una baja incorporación del uso de la tecnología para promover aprendizajes más activos o aplicados.

En cuanto a la personalización del aprendizaje, solo un 34% de los/as docentes en Chile señala entregar vías de aprendizaje diferenciadas mediante recursos digitales, cifra homóloga al promedio OCDE (34%). Por su parte, la evaluación del aprendizaje con herramientas digitales alcanza un 43%, levemente inferior al promedio OCDE (45%). Finalmente, la retroalimentación digital se ubica en un 30%, un valor relativamente más bajo que la media internacional (34%), pero que contrasta con la alta proporción de instrucción directa digital, lo que sugiere un uso más limitado en prácticas formativas.

En términos de género, las profesoras recurren más a la instrucción directa digital, mientras que los hombres destacan en la personalización y retroalimentación. Según edad, los/as docentes menores de 30 años usan más herramientas digitales para evaluar y retroalimentar, mientras que los mayores/as tienden a un uso más tradicional.

Figura 4.1.7b. Porcentaje del cuerpo docente que utiliza siempre o de manera frecuente recursos y herramientas digitales (5 primeras actividades)



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

La figura 4.1.7c entrega más información respecto de la utilización de herramientas digitales en las distintas actividades. En primer lugar, permitir a los/as estudiantes planificar y supervisar su propio aprendizaje con ayuda de estos recursos es una práctica utilizada por el 28% del cuerpo docente a nivel nacional, cifra menor al promedio OCDE (31%). Por otro lado, Chile se destaca en el fomento a la colaboración entre estudiantes con un 48% de docentes que declara utilizar herramientas digitales con este fin, frente al 38% del promedio OCDE. Este dato revela una fortaleza, ya que el trabajo colaborativo en el aula parece ser más promovido en el país que en el contexto internacional. Respecto de facilitar la colaboración con personas externas a los establecimientos educativos, en Chile el 25% del cuerpo docente recurre a herramientas digitales para esta tarea, superando por 5 puntos al promedio OCDE. En contraste, cuando se trata de gestionar aspectos logísticos de la enseñanza, el 57% de los/as docentes en Chile utiliza herramientas digitales, por debajo del promedio OCDE que alcanza el 60%. La brecha más significativa se observa en la descarga de programas de enseñanza desde Internet, en que solo el 18% del profesorado chileno recurre a esta práctica, 4 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE. Por último, en el uso de recursos digitales para reemplazar materiales impresos, Chile alcanza un 52% de docentes, superando al promedio OCDE por 4 puntos porcentuales.

Estos resultados varían al observar según género y tramo etario. Respecto de la primera variable, se observa que en Chile las profesoras reportan un uso de herramientas digitales levemente menor que los profesores en la mayoría de las tareas evaluadas. Esto resulta particularmente marcado en prácticas como descargar programas de enseñanza desde Internet, donde los hombres superan por 12 puntos porcentuales a las mujeres. En cuanto a la edad, los resultados muestran una tendencia clara: el grupo etario de 30 a 49 años son quienes más reportan utilizar herramientas digitales para todas las prácticas evaluadas, con excepción de gestionar los aspectos logísticos de la enseñanza, donde se posiciona en primer lugar el grupo de docentes de menos de 30 años con un 69,3%. Al contemplar únicamente las categorías etarias de menos y más edad, los docentes jóvenes usan herramientas digitales en mayor proporción para fomentar que los estudiantes planifiquen y supervisen su propio aprendizaje (22,5% versus 18,6%), que colaboren con personas fuera del establecimiento educativo (24,1% versus 19,4%) y para gestionar aspectos logísticos de la enseñanza (69,4% versus 53,6%). En las tres actividades restantes, docentes de 50 años o más manifiestan proporciones relativamente mayores.

Figura 4.1.7c. Porcentaje del cuerpo docente que utiliza siempre o de manera frecuente recursos y herramientas digitales (6 últimas actividades)

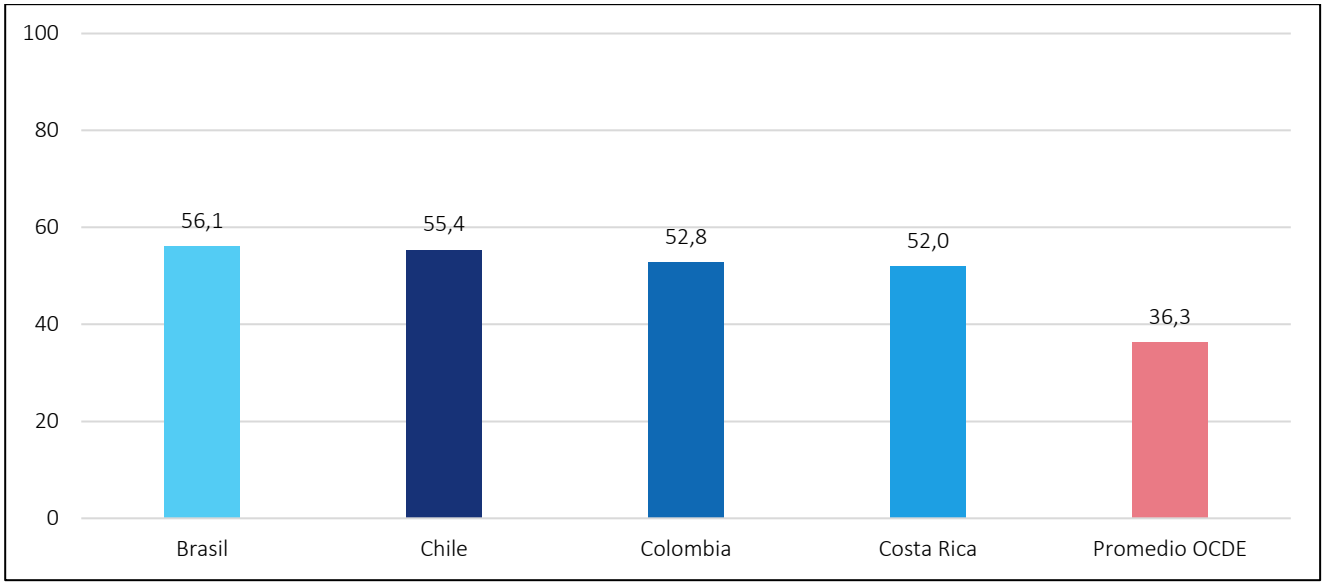
Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En síntesis, si bien Chile presenta fortalezas destacadas en la comparativa internacional en relación con un mayor uso de herramientas digitales para promover la colaboración estudiantil y sustituir materiales impresos, a nivel nacional se registran diferencias que sugieren la necesidad de políticas de apoyo focalizadas en mujeres y en docentes de mayor edad, con el propósito de reducir brechas y ampliar el potencial pedagógico de los recursos digitales.

4.1.8. Uso y prácticas docentes relacionadas con IA

Uno de los recursos digitales más actuales y de uso progresivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es la Inteligencia Artificial (IA). En América Latina, más del 50% del cuerpo docente reporta haber utilizado IA en su ejercicio profesional, ocupando el primer lugar Brasil con el 56,1% y en segundo Chile con el 55,4%. El promedio de países OCDE registra un porcentaje menor, con el 36,3%.

Figura 4.1.8a. Porcentaje del cuerpo docente que reporta haber usado Inteligencia Artificial

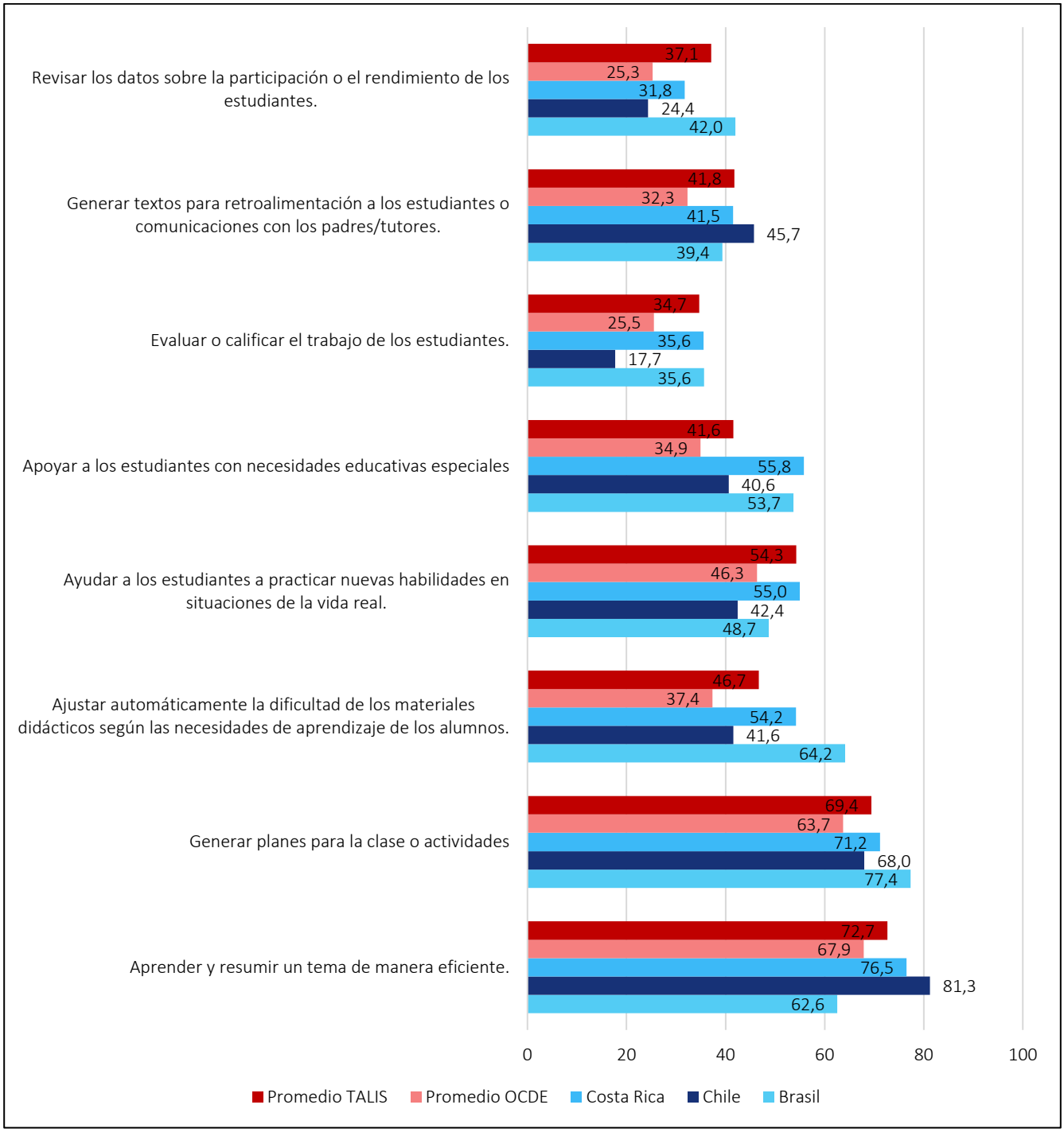


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

El nivel de uso de IA para distintas actividades que realiza el cuerpo docente cambia según país y región. La figura 4.1.8b revela un perfil distintivo en Chile en el uso de la IA para tareas docentes, caracterizado por una mayoritaria adopción en la planificación y creación de contenido, pero una utilización más cautelosa en funciones adaptativas y de evaluación en comparación con el promedio OCDE.

Por un lado, Chile demuestra una ventaja significativa sobre la OCDE en dos áreas clave: para aprender y resumir, con un 81,3% por sobre el 67,9% OCDE, y para generar textos para retroalimentar a los estudiantes y/o a sus padres/tutores, con un 45,7% versus el 32,3% OCDE. El cuerpo docente en Chile se aventaja igualmente al contexto internacional OCDE en el uso de IA en otras actividades, aunque con brechas de menos de 6 puntos porcentuales: en específico, en la generación de planes para la clase o actividades (68% versus 63,7%), ajustar automáticamente la dificultad de materiales didácticos según necesidades de aprendizaje (41,6% versus 37,4%) y apoyar a los estudiantes con necesidades especiales (40,6% versus 34,9%). Por su lado, el promedio OCDE reporta una mayor proporción de docentes que utiliza IA para evaluar o calificar el trabajo de estudiantes con IA (25,5% por sobre el 17,7% en Chile), para ayudar a los estudiantes a practicar nuevas habilidades en situaciones de la vida real (46,3% por sobre el 42,4% en Chile) y para revisar datos sobre la participación o rendimiento de los estudiantes (25,3% por sobre el 24,4% en Chile).

Figura 4.1.8b. Porcentaje del cuerpo docente que reporta haber utilizado Inteligencia Artificial para distintas actividades



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

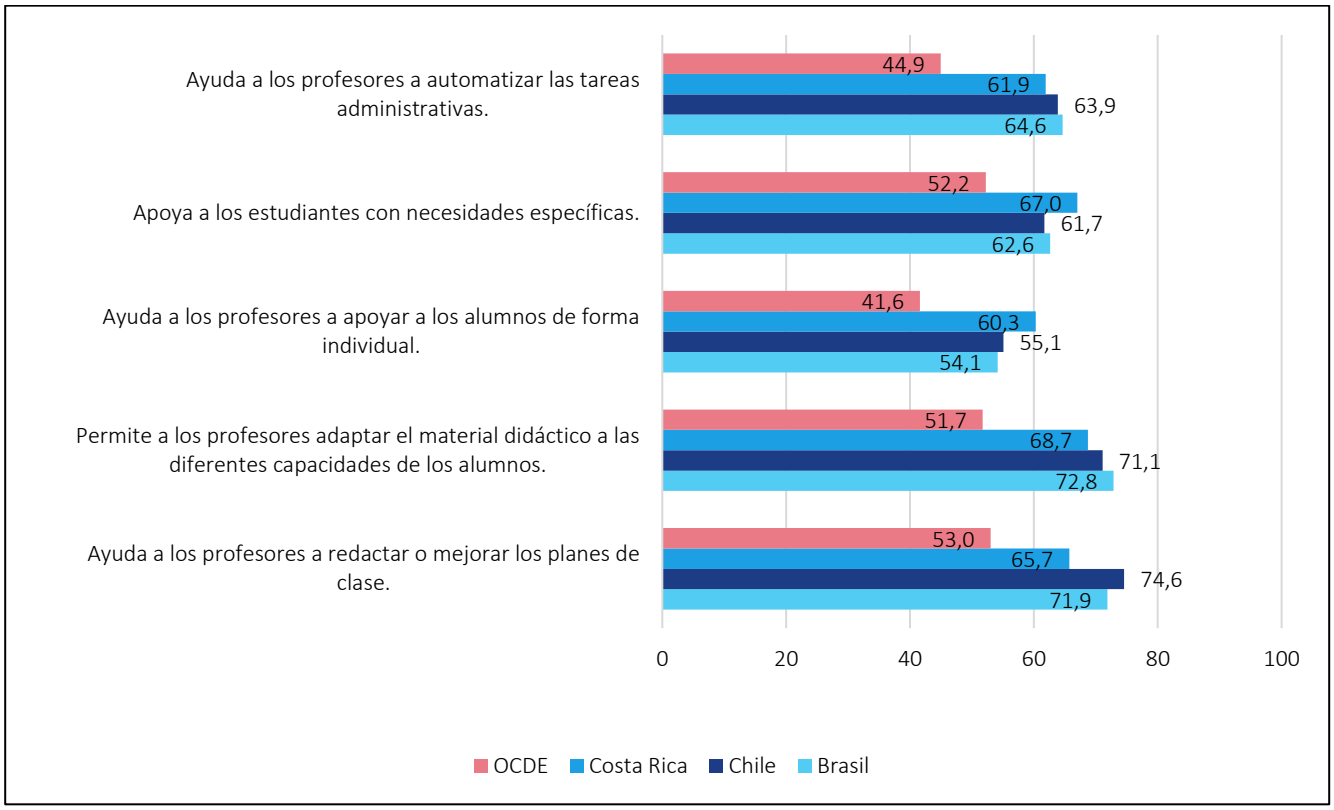
En síntesis, el cuerpo docente en Chile se posiciona por sobre el resto de los países miembros OCDE en emplear la IA para la preparación de contenidos y planificación de clases, no obstante, exhiben mayor reserva que sus pares OCDE en la integración de esta herramienta en las funciones centrales de evaluación estudiantil, calificación y análisis de datos. Este patrón sugiere comodidad con la IA como asistente para la preparación de material, pero un enfoque cauteloso hacia su aplicación en la evaluación y metodologías de enseñanza adaptativa.

4.1.9. Percepciones docentes sobre los beneficios y desafíos del uso de IA en la educación

Independiente del nivel de uso y de las distintas actividades en las que el cuerpo docente utiliza y se apoya de la IA, profesores y profesoras perciben de distinta forma los beneficios y desafíos relacionados al uso de IA en la educación.

La figura 4.1.9a presenta una comparación del uso percibido de la IA como beneficio en diversas áreas educativas, donde Chile destaca significativamente por encima del promedio OCDE en todos los aspectos evaluados, con diferencias que oscilan entre los 10 y 22 puntos porcentuales. En específico, una gran proporción del cuerpo docente chileno considera que la IA ayuda a los docentes a redactar o mejorar los planes de clase (75% versus 53% OCDE) y a adaptar el material didáctico a las distintas capacidades de los estudiantes (71% versus 52% OCDE). Por otro lado, un 64% en Chile percibe que la IA les ayuda a automatizar las tareas administrativas (versus el 45% de la OCDE), un 62% que apoya a los estudiantes con necesidades especiales (versus el 52% OCDE), y un 55% que ayuda a los docentes a apoyar a los estudiantes de manera individual (versus el 42% OCDE).

Figura 4.1.9a. Porcentaje del cuerpo docente que está de acuerdo o muy de acuerdo en que el uso de la IA se reporta como un beneficio para distintas actividades

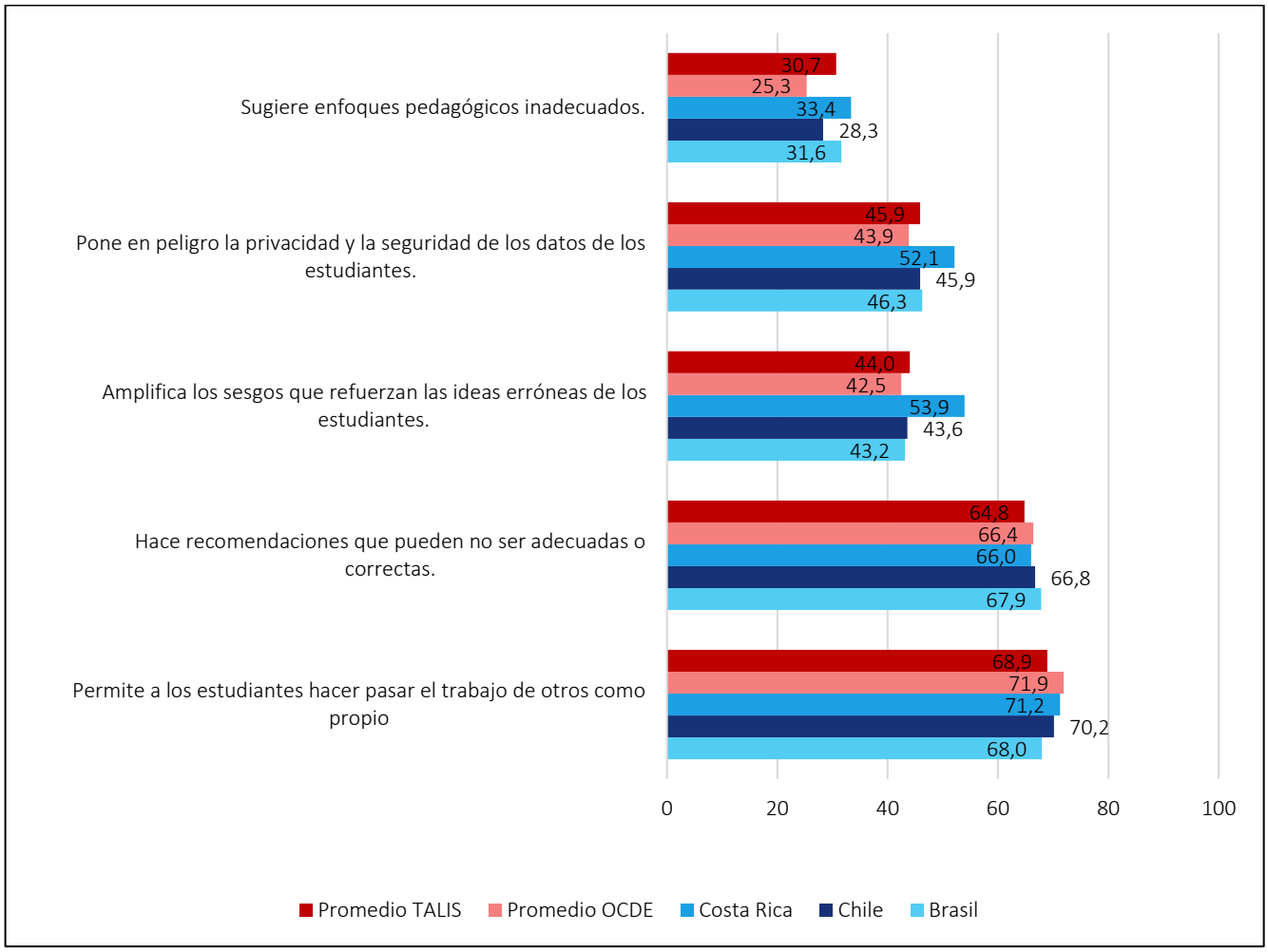


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Los resultados evidencian que la mayoría del cuerpo docente en Chile tiene una valoración generalizada y favorable frente al potencial de la IA en las áreas de la educación evaluadas, superior a la que registra el promedio OCDE, pero similar a la de otros países latinoamericanos.

Sin embargo, no todas las percepciones sobre el uso de la IA son positivas. La figura 4.1.9b presenta el porcentaje de docentes que están de acuerdo o muy de acuerdo con que el uso de la IA conlleva una serie de riesgos. En términos comparativos, Chile registra porcentajes muy similares al resto de países OCDE, con diferencias que no superan los 3 puntos porcentuales en ninguna dimensión. Los riesgos principales consensuados entre ambos es el uso de la IA para el plagio académico (70,2% en Chile y 71,9% para el promedio OCDE) y la entrega de recomendaciones que pueden ser incorrectas o inadecuadas (66,8% en Chile y 66,4% para el promedio OCDE). A estos aspectos le sigue la percepción de que la IA puede poner en peligro la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes (45,9% en Chile y 43,9% OCDE) y que puede amplificar los sesgos que refuerzan ideas erróneas de los mismos (43,6% en Chile y 42,5% OCDE). Por último, la dimensión que menos se percibe riesgosa es que la IA sugiere enfoques pedagógicos inadecuados (28,3% en Chile y 25,3% OCDE).

Figura 4.1.9b. Porcentaje del cuerpo docente que está de acuerdo o muy de acuerdo en que el uso de la IA puede presentar un riesgo considerando diversos aspectos



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

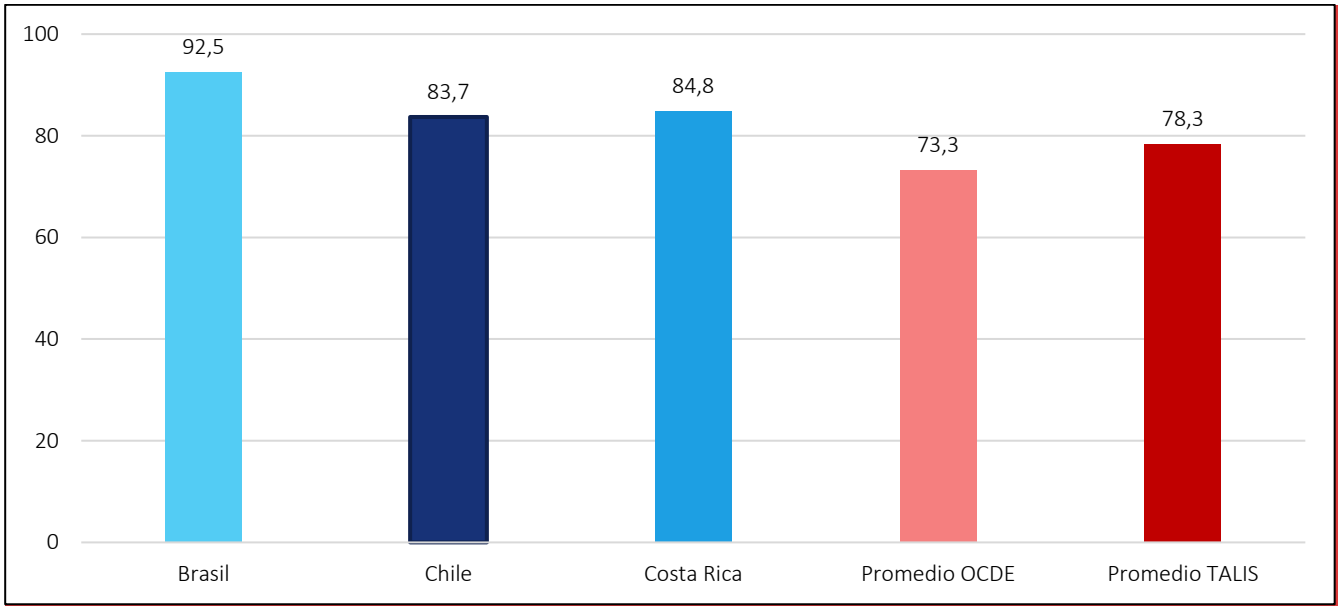
Los datos reflejan que el cuerpo docente en Chile comparte con países más desarrollados una mirada crítica y consciente de los desafíos asociados a la IA. La mínima variación en los datos sugiere que los desafíos de la IA en educación son percibidos de manera global y trascienden las particularidades de cada sistema educativo. Chile no es una excepción a las tendencias internacionales en cuanto a las preocupaciones docentes.

4.1.10. Prácticas pedagógicas asociadas al desarrollo socioemocional

El aprendizaje socioemocional puede entenderse como el proceso a través del cual las personas adquieren y aplican de manera efectiva conocimientos, actitudes y competencias necesarias para comprender y gestionar emociones, fijar y alcanzar objetivos positivos, sentir y demostrar empatía por el resto, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, y hacerse cargo de las propias decisiones (CASEL, 2015). Una parte fundamental de la labor docente es contribuir al desarrollo de estas habilidades, tanto dentro como fuera de aula.

Tal como muestra la figura 4.1.10, el 84% del cuerpo docente en Chile declara sentir que puede apoyar "bastante" o "mucho" el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, 1 y 9 puntos porcentuales por debajo de Costa Rica y Brasil, pero 5 y 10 puntos por sobre del promedio OCDE y TALIS respectivamente.

Figura 4.1.10. Porcentaje del cuerpo docente que siente que puede apoyar "bastante" o "mucho" el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes

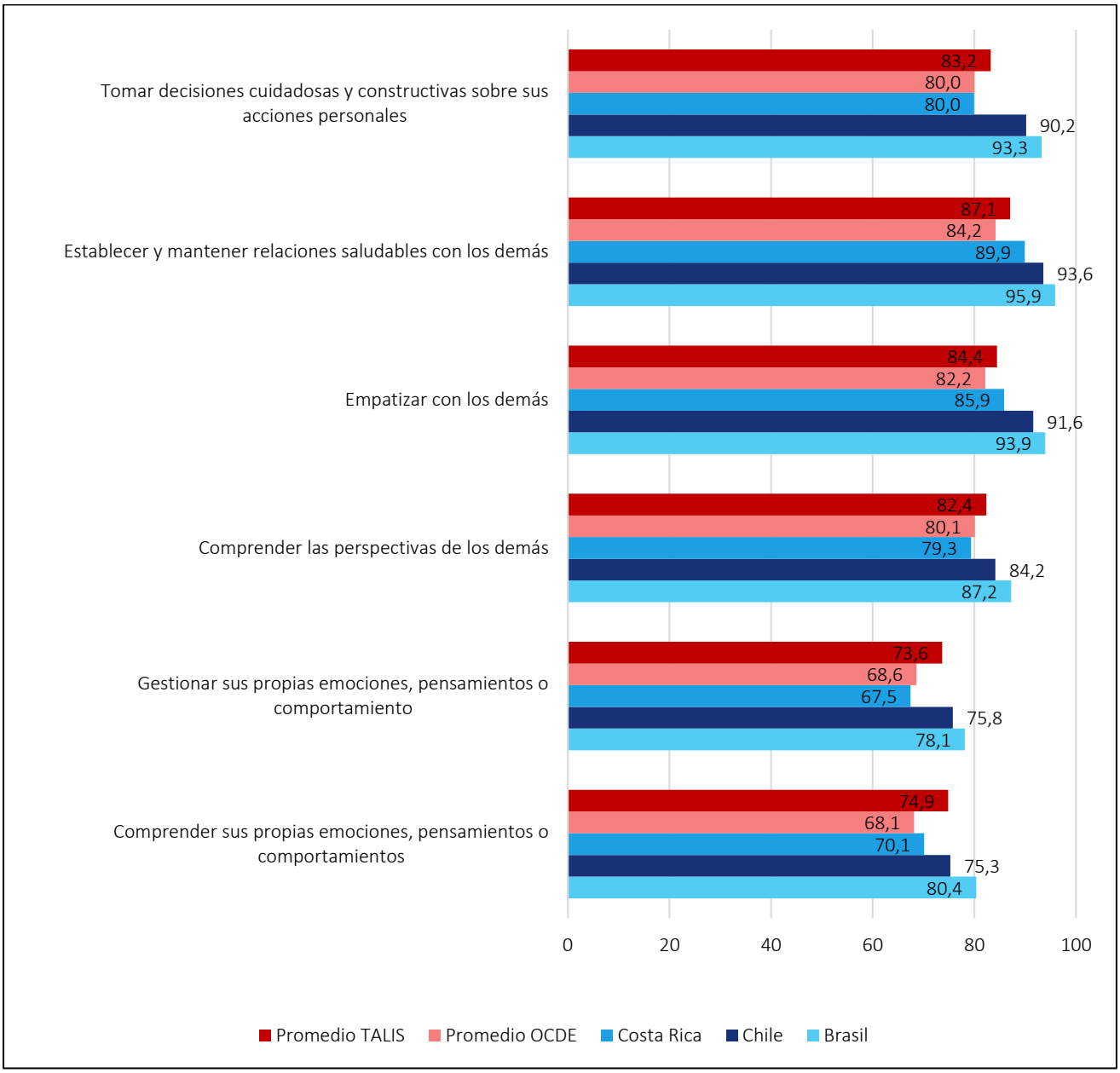


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Las percepciones docentes se sustentan, en parte, en el ejercicio profesional que llevan a cabo profesores y profesoras en el día a día. Al explorar en esta dimensión, la figura 4.1.10a muestra el porcentaje de docentes que reporta siempre o frecuentemente concentrarse en desarrollar competencias socioemocionales específicas en sus estudiantes, y compara las diferencias entre distintos países latinoamericanos y el promedio de países OCDE. Para las categorías evaluadas, más del 90% del cuerpo docente chileno reporta implementar prácticas asociadas a que sus estudiantes empaticen con los demás (91,6%), establezcan relaciones saludables (93,6%) y tomen decisiones constructivas sobre sus acciones (90,2%). Por otro lado, el 84,2% se enfoca en que sus estudiantes comprendan la

perspectiva de los demás y el 75,3% y 75,8% en que comprendan y gestionen sus propias emociones, respectivamente. Entre los países de referencia, Chile y Brasil reportan los porcentajes más altos de la región, siendo superior Brasil, aunque no por más de 5 puntos porcentuales en ninguna dimensión. Frente al promedio de países OCDE, Chile reporta mayores porcentajes en todas las dimensiones evaluadas, registrando brechas que van entre 4 y 10 puntos porcentuales.

Figura 4.1.10a. Porcentaje del cuerpo docente que reportan siempre o de manera frecuente concentrarse en desarrollar distintas habilidades socioemocionales de sus estudiantes

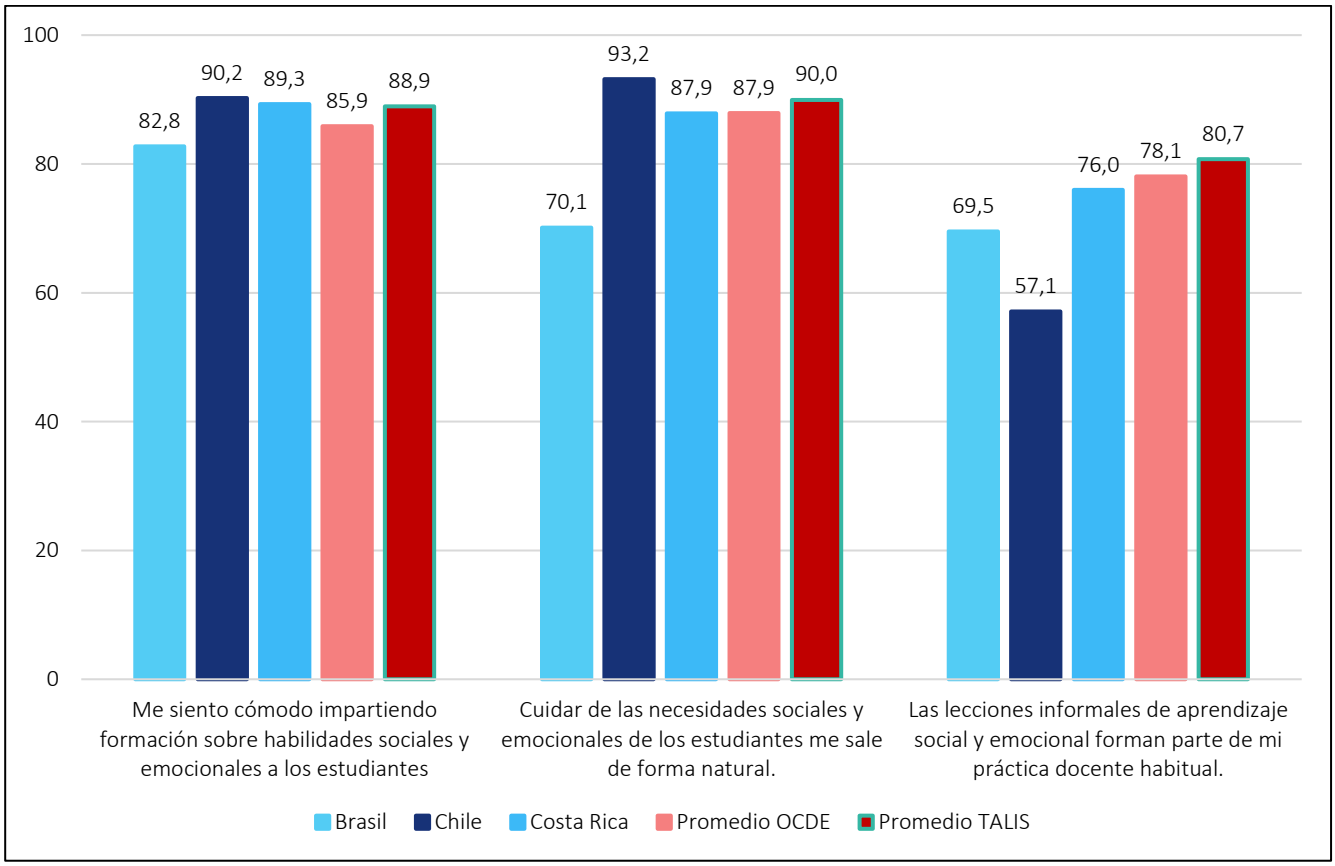


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Los datos evidencian que el cuerpo docente en Chile posee un enfoque en las competencias socioemocionales consistentemente más intenso y generalizado que el resto de los países OCDE, demostrando un compromiso destacado con la formación integral de sus estudiantes, equilibrando la enseñanza académica con el énfasis en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales fundamentales para la vida.

Por otro lado, la figura 4.1.10b muestra la proporción de docentes que se manifiesta de acuerdo o muy de acuerdo frente a 3 afirmaciones relacionadas al aprendizaje socioemocional de sus estudiantes. Los resultados evidencian un perfil mixto para el cuerpo docente chileno al comparar sus resultados respecto del de otros países latinoamericanos y de los promedios OCDE y TALIS. Por un lado, el 93% del cuerpo docente siente que le resulta natural cuidar de las necesidades sociales y emocionales de sus estudiantes y el 90% siente comodidad al formarles sobre estas habilidades respectivamente. En ambas variables superan a otros países de la región (23 y 7 puntos más que Brasil, 5 y 1 punto más que costa Rica), y también a los promedios internacionales registrados (5 y 4 puntos más que el promedio OCDE y 3 y 1 punto más que el promedio TALIS). No obstante, la situación cambia notoriamente en la aplicación informal de la enseñanza de estas habilidades: mientras que solo el 57% del cuerpo docente chileno reporta contemplar estas enseñanzas en su práctica docente habitual, en costa Rica corresponde al 76% y en Brasil al 70%, mientras que para el promedio OCDE alcanza el 78% y al promedio TALIS el 81%.

Figura 4.1.10b. Porcentaje del cuerpo docente que siente comodidad al abordar de diversas formas aspectos socioemocionales con sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Estos resultados sugieren que el cuerpo docente en Chile siente mucha seguridad y comodidad al gestionar y formar sobre dimensiones socioemocionales en sus estudiantes, pero que no se traduce en la misma medida en una integración habitual de prácticas informales de enseñanza en su quehacer diario. Esta disociación entre autopercepción de capacidad y la aplicación concreta y constante de dicha capacidad puede sugerir que, a pesar de sentirse capacitados, los docentes en Chile podrían enfrentar barreras concretas que les impiden traducir esa confianza en acción constante.

4.2. Involucramiento, liderazgo y autonomía docente

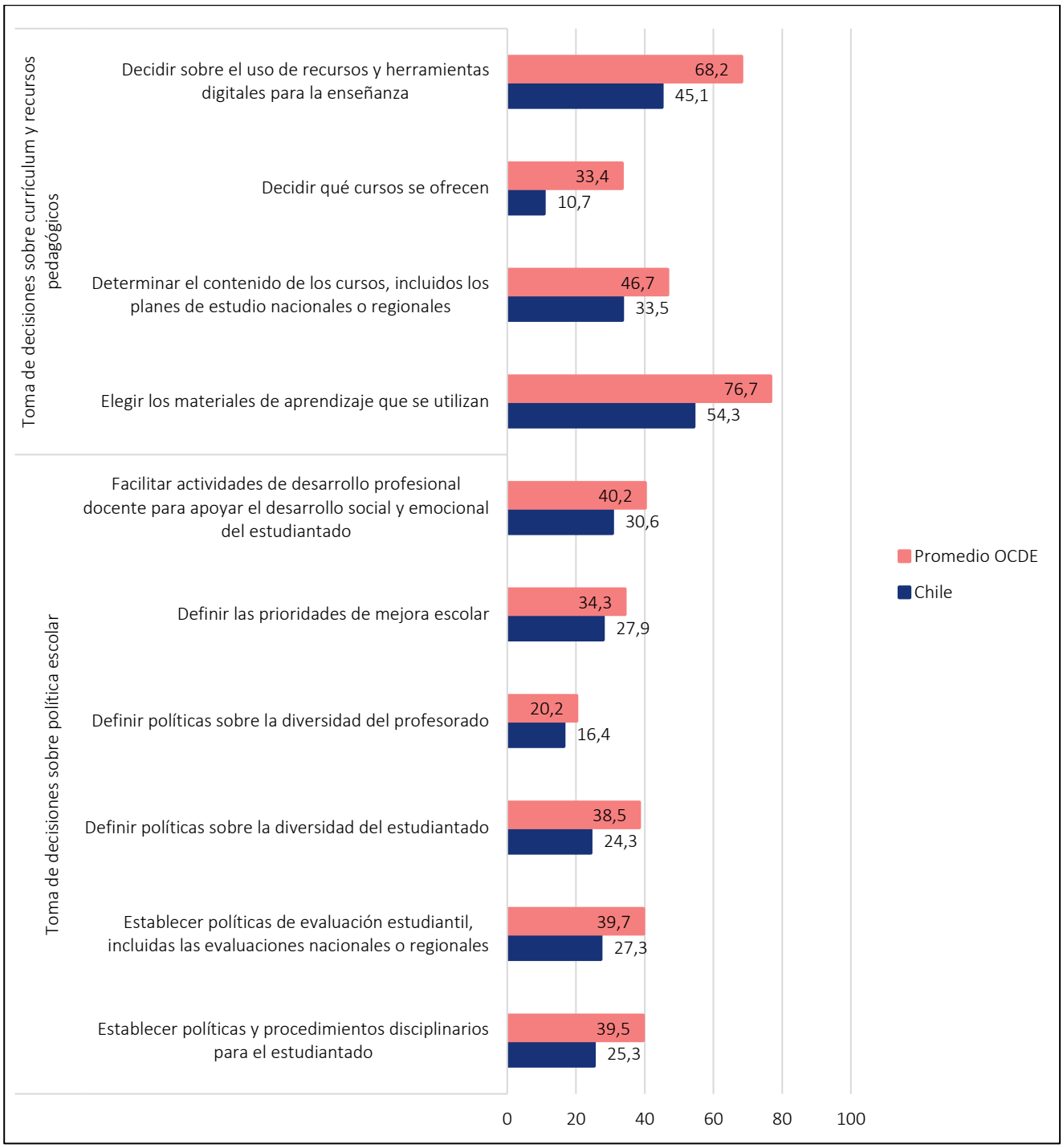
Además de su desempeño en el aula, existen otras dimensiones del ejercicio docente que resultan clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el bienestar general de las comunidades educativas. En particular, el involucramiento, liderazgo y autonomía son factores fundamentales que informan sobre cómo el profesorado participa en la vida escolar más allá del aula y en la toma de decisiones pedagógicas y organizacionales. Estas prácticas, además de reflejar el grado de participación del cuerpo docente en la gestión de los centros educativos, también se relacionan con su desarrollo profesional, sentido de pertenencia y motivación laboral. Leithwood et al (2004) plantean que un mecanismo clave a través del cual los equipos directivos influyen en el mejoramiento escolar es promoviendo la participación y el compromiso de los docentes. Ingersoll (2007), por otro lado, propone que la autonomía y el liderazgo docente son antídotos críticos contra la desprofesionalización y el abandono docente.

4.2.1 Involucramiento docente en los establecimientos: políticas escolares, presupuesto, currículum y recursos pedagógicos

Dos áreas relevantes de toma de decisiones dentro de los establecimientos educativos se relacionan a la política escolar y al currículum y recursos pedagógicos en general. En la figura 4.2.1a se relevan las percepciones que tiene el cuerpo docente sobre su involucramiento en diferentes aspectos dentro de ambas áreas. En el caso de Chile, se observa una participación reducida del cuerpo docente en la toma de decisiones sobre política escolar, por debajo del 30% en los 6 indicadores medidos, y considerablemente más baja que el promedio de la OCDE, tanto en la definición de políticas de disciplina (25,3% versus 39,5%), de evaluación (27,3% versus 39,7%) como de diversidad estudiantil (24,3% versus 38,5%). Estas diferencias también se aprecian en la definición de prioridades de mejora escolar y en las actividades de desarrollo profesional docente, donde la autonomía de los establecimientos en Chile es más limitada que en los países de la OCDE.

Por otro lado, en lo referido al currículum y recursos pedagógicos, la participación de los docentes en Chile es un poco mayor a la registrada en decisiones de política escolar, ya que alcanza entre el 10,7% y 54,3% entre las distintas variables, pero las brechas con el promedio OCDE se disparan en esta área, alcanzando hasta 23,2 puntos porcentuales de diferencia. En específico, el 54,3% del cuerpo docente en Chile declara tener responsabilidad sobre la elección de materiales de enseñanza (76,7% OCDE), el 45,1% sobre el uso de recursos y herramientas digitales (68,2% OCDE), el 33,5% en la determinación de contenido (46,7% OCDE) y el 10,7% participa de las decisiones relativas a los cursos que se ofrecen (33,4% OCDE).

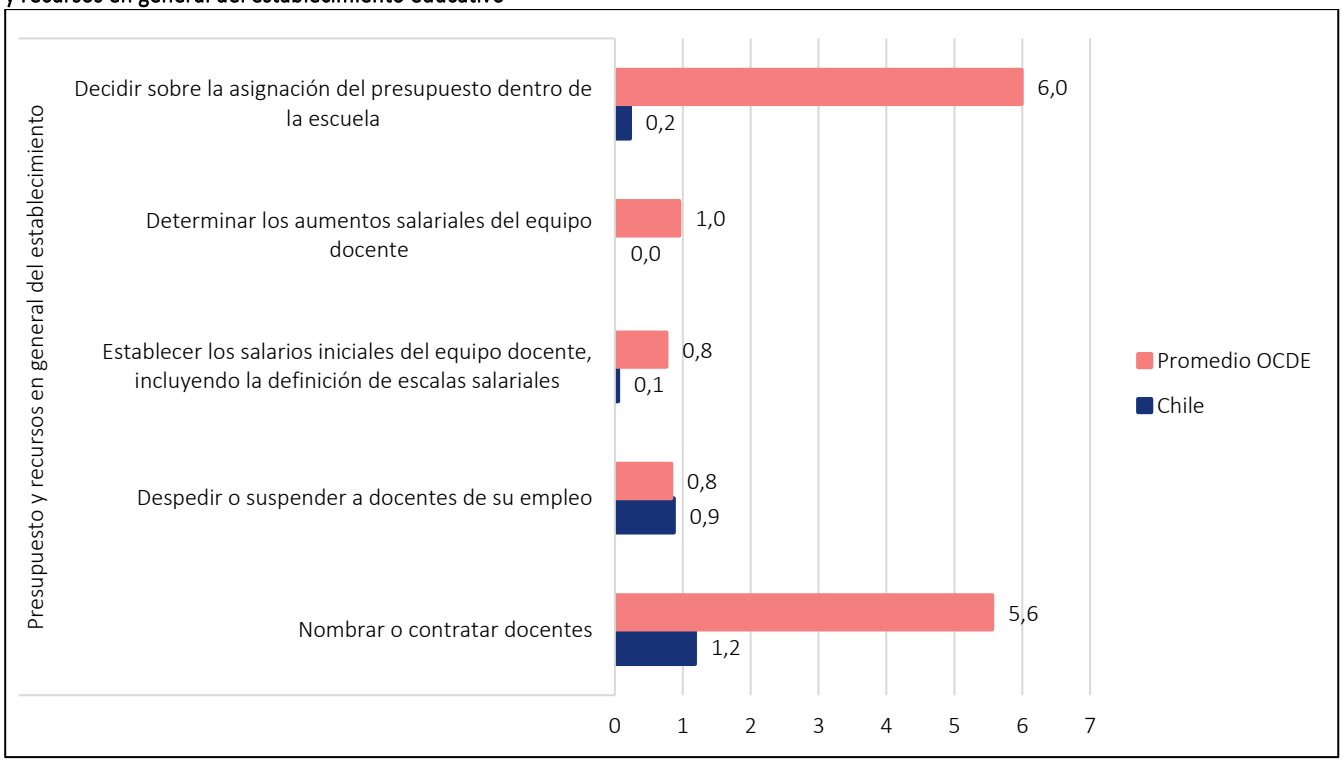
Figura 4.2.1a. Porcentaje del cuerpo docente que reporta tener una responsabilidad significativa en la toma de decisiones sobre política escolar y sobre el currículum y recursos pedagógicos



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Otra área relevante se relaciona al presupuesto y los recursos en general del establecimiento. La figura 4.2.1b muestra que, mientras que en la OCDE es más común que los equipos escolares participen en la definición de presupuesto (6%) y en la contratación (5,6%), en Chile estos porcentajes apenas alcanzan valores cercanos al 1%. La participación en las decisiones sobre aumentos salariales, salarios iniciales y despido o suspensión de docentes no supera el 1% para el promedio OCDE, mientras que en Chile se registra el 0% y el 0,9% respectivamente.

Figura 4.2.1b. Porcentaje del cuerpo docente que reporta tener una responsabilidad significativa en las decisiones relativas a presupuesto y recursos en general del establecimiento educativo



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Si bien estas brechas son más reducidas que las presentadas en la figura anterior en términos de puntos porcentuales, resultan más significativas al considerar lo reducida de la participación docente chilena en temáticas presupuestarias de los establecimientos.

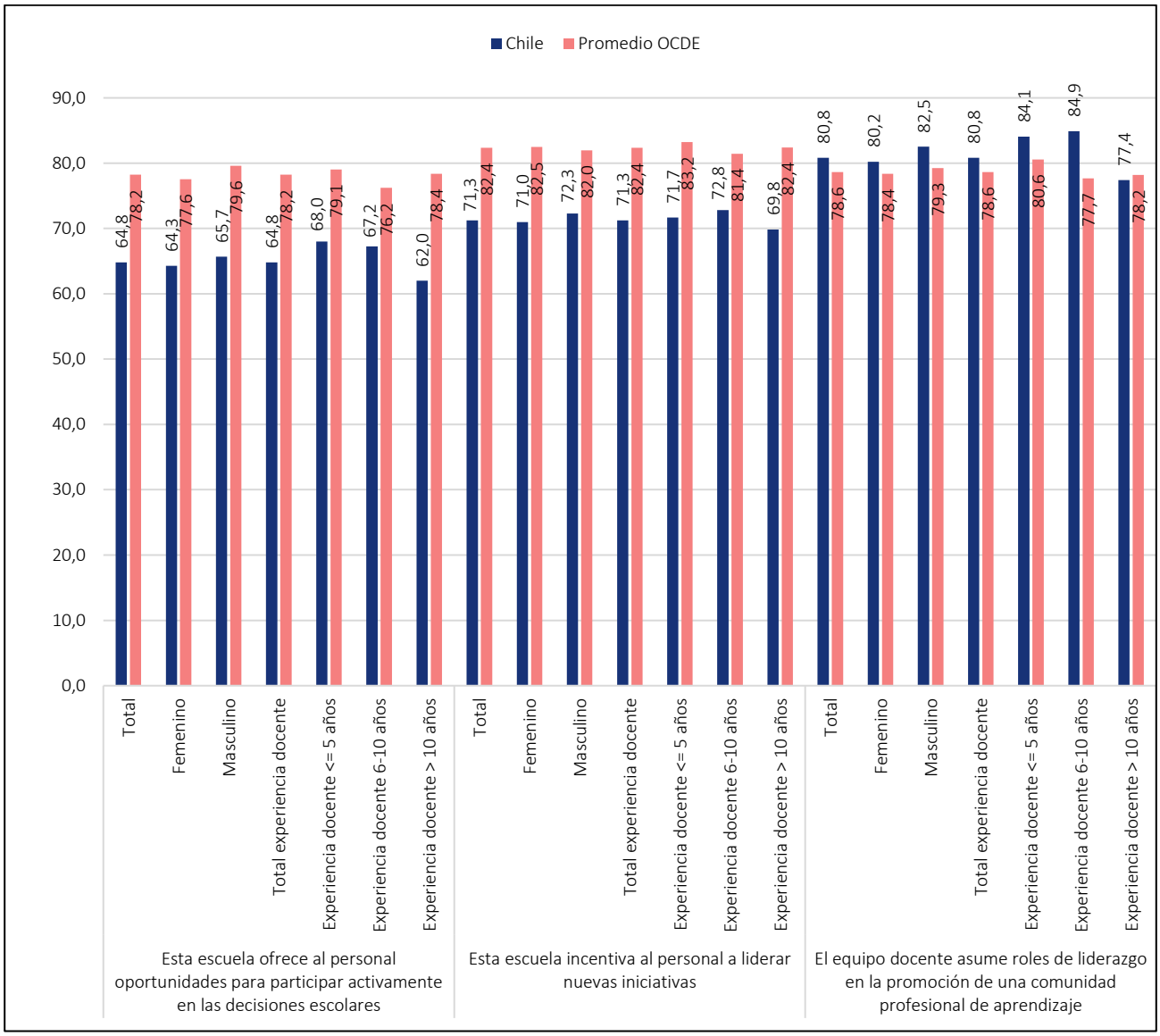
4.2.2 Visión sobre oportunidades de liderazgo docente

Al igual que la participación e involucramiento, el liderazgo docente dentro de los establecimientos es relevante para las comunidades educativas y para las trayectorias de los propios docentes. Respecto de su visión sobre las oportunidades que tienen para ejercer liderazgo en los establecimientos, las figuras 4.2.2a y 4.2.2b reflejan este análisis. Se observa que en Chile una menor proporción de docentes percibe que su escuela ofrece instancias para participar en decisiones escolares (64,8%) en comparación con la OCDE (78,2%). Algo similar ocurre con la percepción de que la institución fomenta la puesta en marcha de nuevas iniciativas, donde Chile alcanza 71% frente al 82,5% observado en la OCDE.

En contraste, en aspectos relacionados con el clima de colaboración docente, las cifras chilenas superan levemente al promedio OCDE: 80,8% frente a 78,6% en el caso del liderazgo en comunidades profesionales de aprendizaje, y 85,2% frente a 83,6% en la participación en actividades colaborativas. En cuanto al liderazgo en el propio desarrollo profesional, la proporción en Chile (81,1%) es ligeramente menor que en la OCDE (83,6%).

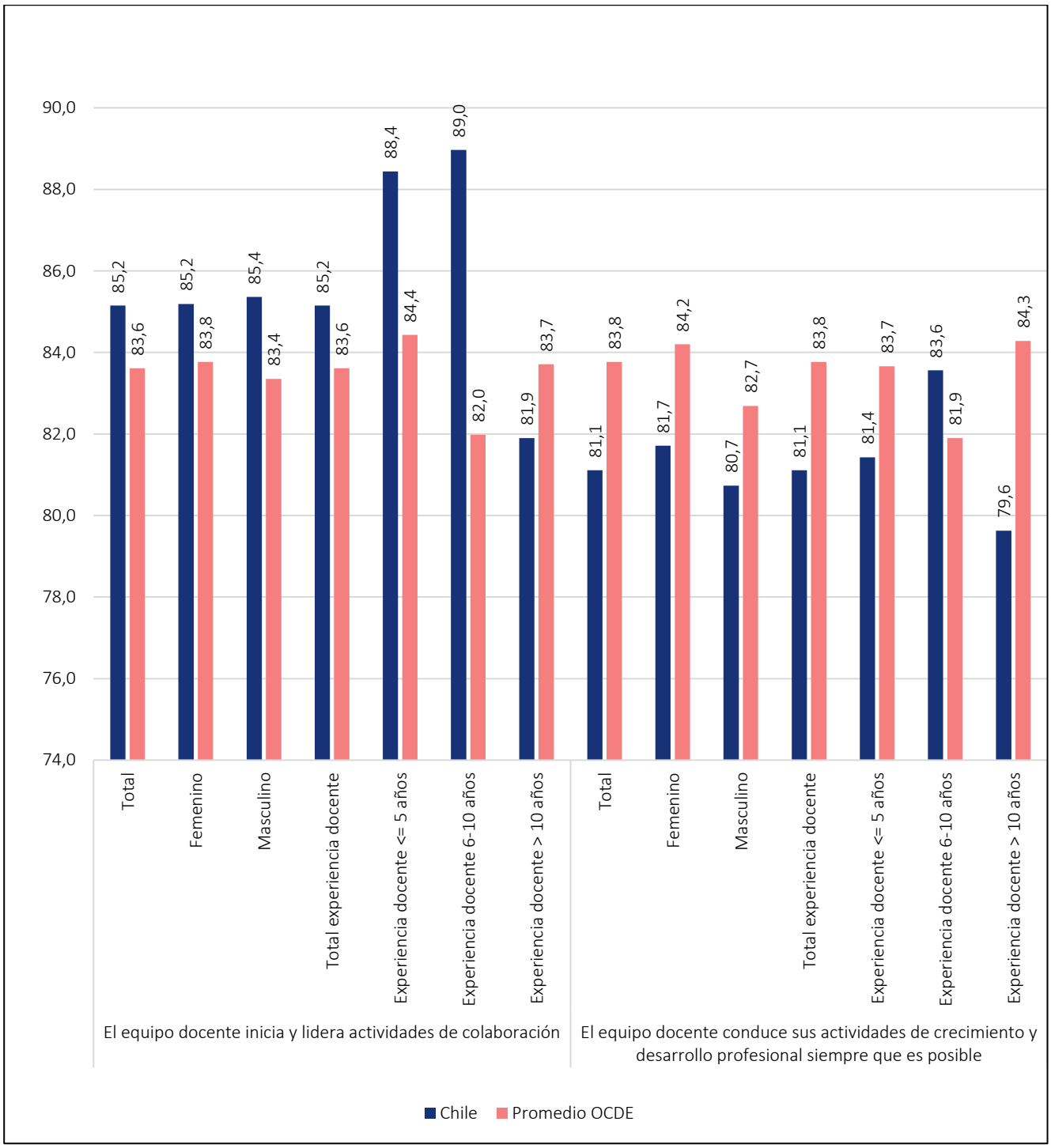
Las diferencias por género son reducidas, mientras que, según la experiencia docente, se observa que quienes acumulan más de diez años tienden a declarar en menor medida estas oportunidades que sus colegas con trayectorias más cortas.

Figura 4.2.2a. Porcentaje del cuerpo docente que percibe distintas oportunidades de liderazgo en sus establecimientos educativos, según género y años de experiencia docente (primeras 3 preguntas)



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Figura 4.2.2b. Porcentaje del cuerpo docente que percibe distintas oportunidades de liderazgo en sus establecimientos educativos, según género y años de experiencia docente (últimas 2 preguntas)

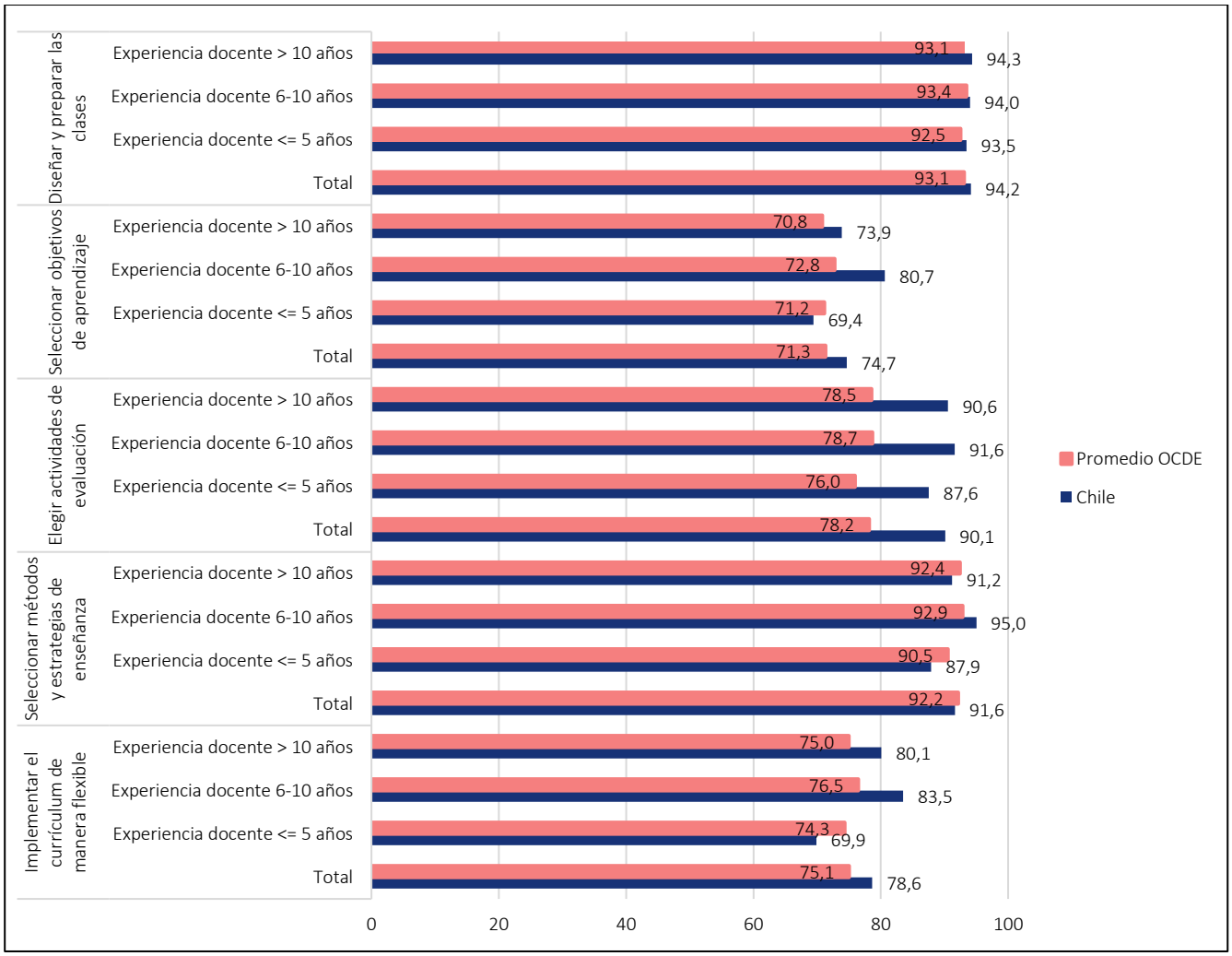


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

4.2.3 Autonomía docente según años de experiencia laboral y características de los establecimientos educativos

En relación con la autonomía docente, la figura 4.2.3a evidencia que en Chile una proporción relativamente alta de profesores declara contar con un nivel sustancial o total de autonomía en distintos aspectos de su práctica pedagógica asociada a la enseñanza. En la implementación flexible del currículum, el 78,6% de los docentes en Chile reporta autonomía, superando ligeramente al promedio OCDE (75,1%). En la selección de métodos y estrategias de enseñanza, Chile (91,6%) y la OCDE (92,2%) se sitúan prácticamente al mismo nivel. La mayor brecha aparece en la elección de actividades de evaluación, donde Chile se ubica claramente por sobre la OCDE (90,1% vs 78,2%). En la selección de objetivos de aprendizaje, Chile también está ligeramente por encima (74,7% vs 71,3%). Finalmente, en el diseño y preparación de clases, los niveles son muy altos y sin mayores diferencias (94,2% en Chile y 93,1% en la OCDE). Según los años de experiencia, el cuerpo docente con ≤5 años tiende a reportar menor autonomía que sus pares con trayectorias más extensas, especialmente en la implementación flexible del currículum y en la definición de objetivos de aprendizaje.

Figura 4.2.3a. Porcentaje del cuerpo docente que afirma tener una autonomía "considerable" o "total" en distintas prácticas pedagógicas de enseñanza, según años de experiencia docente

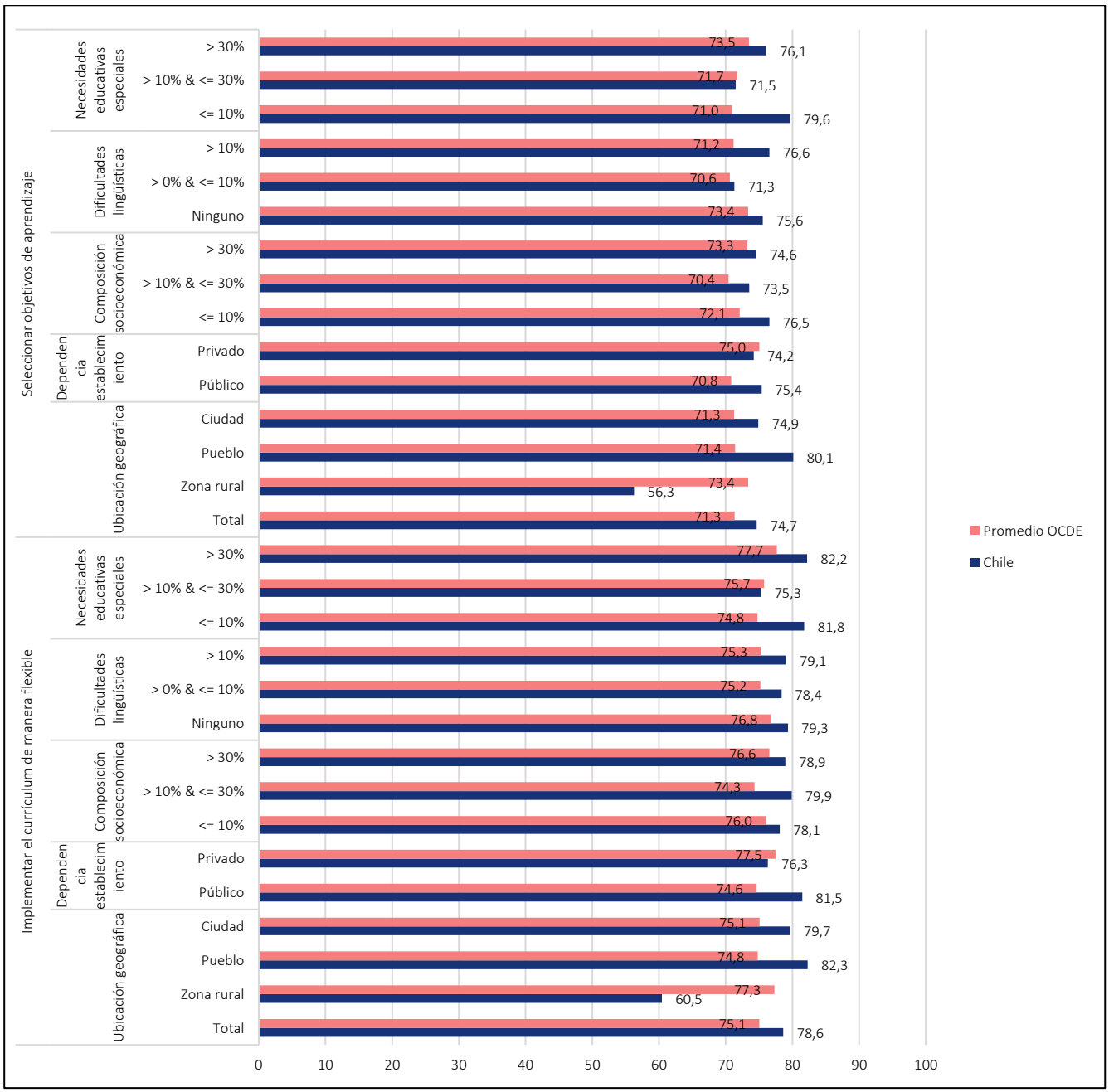


Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

Al profundizar en dos prácticas pedagógicas de enseñanza, en específico la implementación flexible del currículum y la selección de objetivos de aprendizaje, se registran distintos porcentajes según las características de los establecimientos y la composición de la matrícula de estudiantes. El cuerpo docente en Chile declara niveles de autonomía algo superiores a la OCDE en ambos ámbitos: 78,6% vs 75,1% para implementar el currículum con flexibilidad y 74,7% vs 71,3% para definir objetivos de aprendizaje. Sin embargo, el patrón interno es muy desigual por territorio: en zonas rurales de Chile la autonomía cae con fuerza (60,5% en currículum flexible y 56,3% en objetivos), muy por debajo del referente OCDE rural (≈77% y 73%), mientras que en localidades y ciudades las cifras chilenas son altas (por ejemplo, 82,3% y 79,7% en currículum flexible; 80,1% y 74,9% en objetivos), superando o igualando a la OCDE.

Por dependencia, Chile muestra más autonomía en escuelas públicas que en privadas (p. ej., 81,5% vs 76,3% en currículum flexible y 75,4% vs 74,2% en objetivos), el patrón inverso al promedio OCDE (donde privadas superan levemente a públicas). Por composición socioeconómica y presencia de dificultades lingüísticas, Chile se ubica por encima de la OCDE en todos los tramos y con variaciones pequeñas entre ellos. En necesidades educativas especiales aparece un perfil en "U": la autonomía es mayor cuando la proporción es ≤10% o >30% (p. ej., 81,8% y 82,2% en currículum flexible; 79,6% y 76,1% en objetivos) y menor en el tramo intermedio 10–30% (75,3% y 71,5%), mientras que la OCDE no presenta una caída tan marcada en ese segmento.

Figura 4.2.3b. Porcentaje del cuerpo docente que afirma tener una autonomía "considerable" o "total" en los siguientes factores de su enseñanza, según características de los establecimientos educativos



Fuente: Elaboración propia a partir del estudio internacional TALIS 2024 (OCDE, 2025).

En síntesis, Chile supera levemente a la OCDE en el total, pero exhibe brechas territoriales importantes, especialmente en el mundo rural, y un contraste por dependencia (públicas con mayor autonomía que privadas), además de un descenso consistente en escuelas con 10–30% de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Conclusiones

Los resultados de TALIS Escolar 2024 vienen a reforzar un conjunto de diagnósticos que una multiplicidad de actores ha ido levantando y consolidando en los últimos 15 años a nivel nacional sobre las condiciones asociadas al ejercicio de la profesión docente. Gracias a distintos esfuerzos políticos, estos diagnósticos se han materializado a través de la creación e implementación de una serie de dispositivos legales que buscan, entre otros aspectos, promover el mejoramiento continuo del desempeño profesional del cuerpo docente, la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, el reconocimiento y valorización de su ejercicio profesional a través de la mejora en las remuneraciones y condiciones laborales, como el aumento del tiempo no lectivo y el acompañamiento y mentoría en sus primeros años de ejercicio, y la implementación de estrategias integrales y colectivas de seguridad y bienestar. A la fecha, los dispositivos más importantes corresponden a la Política Nacional Docente de 2016 y al Plan Nacional Docente de 2024. La primera sentó las bases al impulsar importantes avances en la formación, desarrollo y reconocimiento profesional del cuerpo docente, y el segundo corresponde a una focalización de esfuerzos para enfrentar desafíos persistentes sobre dotación y distribución de docentes, la consolidación de sistemas de formación y acompañamiento en toda la trayectoria profesional, el reconocimiento social de la profesión y el bienestar laboral en distintos frentes.

El primer paso para hacer frente a los distintos desafíos que enfrenta la profesión docente hoy en día es conocer sus características, su distribución a nivel nacional y por tipo de establecimiento, sus niveles de preparación, las condiciones laborales que enfrentan y las prácticas pedagógicas que implementan de manera frecuente en el aula, entre otros factores. Este reporte contribuye a la discusión en materia educativa docente al entregar información clave sobre estos aspectos, y que es reportada por el mismo cuerpo docente y equipos directivos a nivel nacional.

En primer lugar, en lo que respecta a la composición del cuerpo docente, destaca como un rubro con mayor participación femenina, pero menos que para el promedio OCDE, y con tendencia al envejecimiento, dada la disminución sostenida de la proporción de docentes más jóvenes desde 2013 en adelante. Su distribución se concentra de manera importante en ciudades y de manera muy disminuida en zonas rurales, lo que presenta un desafío significativo en materia de política pública para aumentar la dotación en estos sectores y promover un acceso equitativo a una educación de calidad para toda la población estudiantil. Por otro lado, se registra una profesionalización prácticamente total del rubro, destacando una proporción relevante con grado de magíster. Esto evidencia una base sólida a nivel nacional respecto de la formación inicial docente, sustentada en reformas que han elevado la proporción de profesores con formación pedagógica profesional y reducido al mínimo la presencia de docentes sin preparación formal. Por último, más de la mitad del cuerpo docente trabaja en contextos relativamente adversos al considerar la composición de la matrícula en términos de procedencias y trayectorias estudiantiles diversas, situación que ha incrementado de manera significativa en los últimos años.

En segundo lugar, en comparación con la región y el promedio OCDE, Chile destaca por un presentar un estándar de cualificación elevado y homogéneo, así como por una valoración general positiva del cuerpo docente sobre la calidad de la formación pedagógica recibida. No obstante, los equipos directivos perciben desafíos y obstáculos asociados al personal docente y a distintos recursos pedagógicos y materiales, tanto en áreas emergentes como en otras que persisten en el tiempo. Para el primer caso, se registra la escasez de docentes con competencias para enseñar a estudiantes en entornos multiculturales, dimensión en la que ha disminuido la percepción de preparación entre 2018 y 2024, junto con la escasez de recursos digitales. Para el segundo, se destaca la escasez de infraestructura física adecuada y suficiente.

En tercer lugar, en Chile se ha mantenido estable el promedio de horas de trabajo semanal para los docentes de jornada completa, mientras que para los de jornada parcial se observa una leve reducción respecto de 2018. La docencia sigue siendo la actividad a la que el profesorado dedica más tiempo por sobre otras funciones escolares. En el mismo período, ha aumentado la proporción de docentes con contrato indefinido, aunque persisten diferencias según género, edad y experiencia laboral. En términos de formación continua, se registra una participación creciente del profesorado en actividades de desarrollo profesional, especialmente en aquellas vinculadas al uso de recursos y herramientas digitales, con un aumento de más de veinte puntos porcentuales entre 2018 y 2024. Por otra parte, los datos reflejan un incremento del estrés docente en Chile en comparación con la OCDE, con variaciones relevantes según características individuales y de los establecimientos, mientras que la satisfacción con el entorno de trabajo y las condiciones de empleo muestra una tendencia positiva desde 2018. Por último, desde 2013 se aprecia una evolución sostenida en la percepción del profesorado sobre la valoración social de la profesión, lo que constituye un elemento clave para comprender el bienestar y la proyección de la docencia en el país.

En cuarto lugar, en Chile se ha registrado un incremento relevante en la implementación de prácticas pedagógicas vinculadas al control del aula y activación cognitiva, así como un mayor avance en la implementación de prácticas pedagógicas adaptativas respecto del promedio OCDE y de lo reportado en TALIS 2018. En materia de innovación, una proporción significativa del profesorado chileno declara utilizar herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza, superando el promedio internacional, aunque reconociendo tanto oportunidades como desafíos asociados a su incorporación. A nivel de competencias socioemocionales, Chile presenta un enfoque más extendido e intenso que el observado en la OCDE. En último término, si bien persisten brechas entre Chile y la OCDE en torno al involucramiento docente en la toma de decisiones escolares, destacan los niveles relativamente altos de autonomía profesional reportados por el profesorado chileno, lo que constituye un aspecto relevante para comprender la dinámica de las prácticas pedagógicas en el país.

Como se ha mencionado a lo largo del documento, gran parte de los desafíos que reportan los datos están siendo abordados a través de distintas iniciativas y estrategias a corto, mediano y largo plazo impulsadas por el Plan Nacional Docente, en un esfuerzo mancomunado que se propone seguir robusteciendo la profesión docente y, así, resguardar el aprendizaje y el derecho a la educación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos.

Referencias

Arnold, B., & Rahimi, M. (2025). Teachers' working conditions, wellbeing and retention: An exploratory analysis to identify the key factors associated with teachers' intention to leave. The Australian Educational Researcher, 52(3), 1947-1973. doi: https://doi.org/10.1007/s13384-024-00794-1

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education, 27(1), 10-20.doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. Educational Psychology, 35(4), 483-501. doi: https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006

Bottiani, J., Duran, C., Pas, E., & Bradshaw, C. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. Journal of School Psychology, 77, 36-51. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002

Butucea, M. (2022). Social perception regarding teacher's profession and implication for career. European Proceedings of Educational Sciences, 357-365. doi: https://doi.org/10.15405/epes.23045.37

CASEL. (2015). Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Middle and High School Edition. Recuperado de https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Sec

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. doi: https://doi.org/10.54300/122.311

Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219-232. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. Teaching and Teacer Education, 68(3), 99-113. doi : https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007

Herman, K., Prewett, S., Eddy, C., Savala, A., & Reinke, W. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. Journal of School Psychology, 78, 54-68. doi: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003

Ingersoll, R. (2007). Short on power, long on responsability. Educational Leadership, 65(1), 20-25.

Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? Review of Educational Research, 86(4), 945-980. doi: https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement. doi: https://doi.org/10.59656/EL-SB5787.001

López, N., Álzate, L., Echeverri, M., & Domínguez, A. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. Tesis Psicológica, 16(1), 1-29. doi: https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a9

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2025, agosto 28). Ministro de Educación en Cumbre Mundial sobre Docentes: "Tenemos la convicción de que la única forma de asegurar el futuro de la educación es asegurando el futuro de la docencia". https://www.mineduc.cl/ministro-de-educacion-en-cumbre-mundial-sobre-docentes-tenemos-la-conviccion-de-que-la-unica-forma-de-asegurar-el-futuro-de-la-educacion-es-asegurando-el-futuro-de-la-docencia/

Ministerio de Educación. (2025, enero 22). ¿Qué es el Plan Nacional Docente? https://plannacionaldocente.mineduc.cl/que-es-el-plan-nacional-docente/

Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C., Thompson, M., & J. Lawrence, A. (2019). Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers. Cochrane Database of Systematic Reviews, CD010306. doi: https://doi.org/10.1002/14651858.CD010306

Opfer, V., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. European Journal of Teacher Education, 34(1), 3-24. doi: https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534131

Rey-Sarmiento, A. (2024). Impacto del bienestar laboral y el compromiso docente en la calidad educativa en América Latina. Educación y Pedagogía, 2(2), 1-14. doi: https://doi.org/10.62574/mgw8z759

Rodríguez, J., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 8(14), 45-67.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. Teachers and Teaching, 26(7-8), 602-616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Ministerio de Educación

Gobierno de Chile

CEM

Centro de Estudios Mineduc