



Encuesta de Efectividad del Desarrollo Profesional Docente

Marco de Evaluación

Proyecto FONDECYT de Iniciación 11220840

“¿Qué hace que el desarrollo profesional sea un recurso efectivo para los docentes en Chile?”

Fabián Barrera P., Micaela Pacheco y Ximena Silva

25 de agosto de 2023



Universidad de
los Andes

ESCUELA DE
PSICOLOGÍA

LABORATORIO DE
INNOVACIÓN EN PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

MARCO DE EVALUACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE EFECTIVIDAD DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

1. INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el marco de evaluación de la encuesta sobre efectividad del desarrollo profesional (DP) docente en Chile, uno de los productos principales del proyecto FONDECYT Iniciación 11220840 “¿Qué hace que el desarrollo profesional sea un recurso efectivo para los docentes en Chile?”. Este proyecto apunta a:

1. Determinar en qué medida el riesgo de no participar en DP se explica por características de las escuelas y/o las actitudes de los docentes.
2. Analizar hasta qué punto diferencias en las actitudes de los docentes hacia su trabajo se explican por la interacción entre la participación en DP de alta calidad y las demandas actuales del trabajo docente.
3. Estimar la capacidad que tienen las actitudes de los docentes hacia su trabajo para mediar la contribución del DP de alta calidad a sus prácticas de aula.

Esta encuesta contribuirá a ampliar la comprensión sobre el impacto que tienen las actividades de DP en el trabajo de los docentes, teniendo en cuenta la influencia de factores contextuales clave que podrían potenciar o limitar su efecto en los establecimientos escolares. Específicamente, la encuesta se orienta a:

- a. Llenar brechas en el conocimiento actual sobre desarrollo profesional en Chile, especialmente en lo que se refiere a la forma y circunstancias que condicionan su efecto en el trabajo de los docentes de aula.
- b. Nutrir el análisis de políticas educativas de desarrollo profesional docente en Chile y revelar las características principales que serían necesarias para proveer un desarrollo profesional de alta calidad a nivel nacional (ej.: CPEIP) y local (ej.: Servicios Locales de Educación Pública (SLEPs)).
- c. Ofrecer a los SLEPs u otras unidades de administración educativa de nivel intermedio, un sistema de monitoreo de la efectividad de las actividades de desarrollo profesional en las que participan frecuentemente sus docentes.

Esta publicación expone las bases conceptuales del cuestionario piloto a través del cual se encuestará a los docentes participantes. Se describen los atributos que definen la calidad del DP docente y un conjunto de factores que determinan su efectividad sobre el trabajo docente, todas variables que han sido seleccionadas a partir de una revisión pormenorizada de la literatura en la materia. La compleja interrelación entre estos factores se puede visualizar a través del siguiente modelo conceptual (Figura 1):

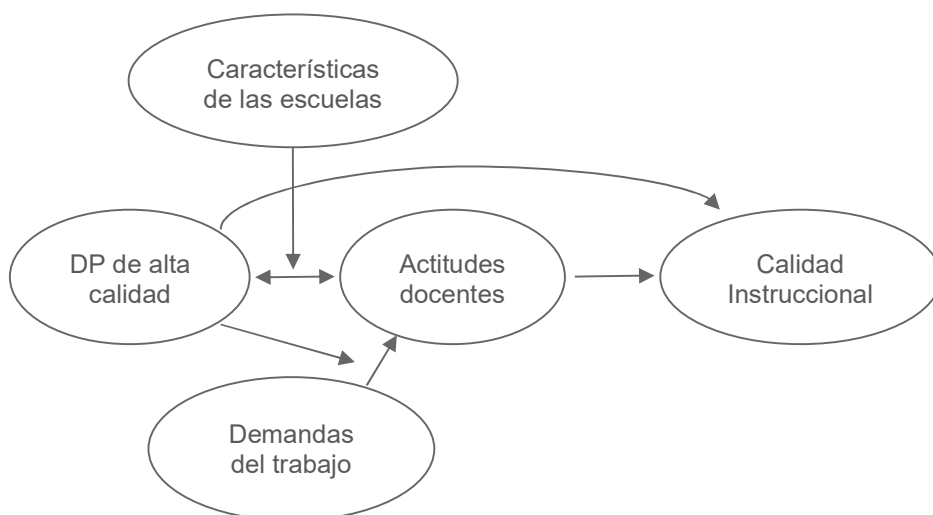


Figura 1 Modelo conceptual de efectividad del desarrollo profesional docente de alta calidad

En términos generales, este modelo plantea la idea de que la participación de los docentes de aula en **actividades de DP de alta calidad** tiene un impacto positivo sobre la **calidad de sus prácticas instruccionales en aula**.

Esta relación, sin embargo, está mediada por el efecto positivo que también tienen estas actividades sobre las **actitudes de los docentes** hacia su trabajo. Esto sugiere que el desarrollo profesional requiere primero mejorar estas actitudes para que, posteriormente y con el tiempo, puedan estos cambios generar un mejoramiento en la calidad de la instrucción.

Por otro lado, el modelo también reconoce que las **demandas del trabajo** de los docentes de aula tienen un efecto negativo sobre sus actitudes; no obstante, la participación en actividades de DP puede aminorar este efecto.

Finalmente, el modelo también plantea la idea de que la relación positiva entre la participación en actividades de DP de alta calidad y las actitudes de los docentes está, a su vez, condicionada a **características de las escuelas** en las que trabajan. De modo que la magnitud de esta relación dependerá del grado en que se observan estas características en sus establecimientos escolares. A continuación, se definirán conceptualmente cada uno de estos factores de acuerdo con lo informado en la literatura especializada sobre efectividad del desarrollo profesional docente.

2. ESTRUCTURA DE LA ENCUESTA

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE ALTA CALIDAD

El proyecto adopta la definición usada recientemente en las políticas nacionales y en los estudios internacionales a gran escala en educación. En estos el DP docente se define como el gran espectro de **actividades orientadas a actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos adquiridos por los docentes durante su formación inicial y/o dotarlos de nuevas habilidades y competencias profesionales** (Barrera-Pedemonte, 2016; MINEDUC, 2021; OECD, 2005). Para muchos profesionales es sinónimo de formación continua, perfeccionamiento o capacitación; y puede incluir actividades tan variadas como charlas hasta programas de posgrado.

La investigación educativa sugiere que el DP es uno de los mecanismos de política educativa más importantes que se pueden identificar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El meta-meta-análisis desarrollado por Hattie (2008) confirmó esta relevancia al informar que el DP ocupó el puesto 19 entre 138 condiciones de enseñanza y aprendizaje efectivas para las escuelas.

La investigación centrada en la influencia del DP considera que el tipo de actividad es un indicador crudo de su calidad y puede volverse engañoso para analizar su efecto en los resultados educativos. Al respecto, Timperley, Wilson, Barrar, and Fung (2007), al sintetizar casi un centenar de investigaciones empíricas concluyó que el tipo de actividades de DP no era radicalmente diferente al comparar entre instancias efectivas y no efectivas. Además, hay un sinnúmero de tipos de actividades de DP reportadas en la literatura y es difícil clasificarlas ya que comparten características esenciales que se superponen. A modo de ilustración, Villegas-Reimers (2003) dio cuenta de al menos 22 tipos de actividades en su extensa revisión de la literatura, mientras que en la primera ronda de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje – TALIS (OECD, 2009), los organizadores evaluaron un conjunto de 9. En resumen, los criterios utilizados para definir, seleccionar y organizar tipos de actividades de DP suelen ser demasiado vagos para ser identificados específicamente en la práctica, lo que representa una limitación que sin duda podría dificultar la evaluación de su influencia en los resultados educativos.

A pesar de estas limitaciones, los reportes de mejoras en los resultados escolares debido a la implementación de diferentes tipos de actividades de DP han dado lugar a un “nuevo paradigma” en este campo en las últimas décadas (Schwile, Dembele, & Schubert, 2007; Villegas-Reimers, 2003), en términos de estudios centrados en las características generales de los tipos de actividades innovadoras. En este sentido, gran parte de las revisiones bibliográficas sobre la efectividad del DP (CERI, 1998; Craig, Kraft, & du Plessis, 1998; Guskey, 1994; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999; Timperley et al., 2007; Villegas-Reimers, 2003; Wilson & Berne, 1999) han destacado que, en lugar de la provisión de tipos específicos de actividades de DP, algunos atributos clave de su diseño e implementación contribuirían a mejorar el desempeño de los estudiantes y las competencias de sus docentes.

Los estudios que han dado sustento empírico a esta postura comenzaron en 1999 cuando un grupo de investigadores del Programa Eisenhower de Desarrollo Profesional realizó la primera comparación a gran escala en el campo de la educación en matemáticas y ciencias en los Estados Unidos (Birman, Desimone, Porter, & Garet, 2000; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). A través de constantes estudios, los investigadores evaluaron dos conjuntos de atributos del DP relacionados con variaciones en el conocimiento, habilidades y prácticas de los docentes: (1) características estructurales (tipo de actividad, duración y tipo de participación); y (2) características principales (aprendizaje activo, coherencia y enfoque en el contenido). Usando una muestra probabilística a nivel nacional y análisis de regresión, el estudio concluyó que las características principales produjeron asociaciones significativas y positivas con las prácticas y habilidades en el aula informadas por los docentes, manteniendo constantes variables a nivel de escuela y docentes. Gran parte de estos resultados fueron confirmados en un estudio longitudinal de seguimiento (Laura M Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002) y en diseños similares a gran escala a nivel internacional (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005; Opfer & Pedder, 2010; Song, Hur, & Kwon, 2018). Basándose en la consistencia de estos hallazgos con otras líneas de investigación en el área de DP, Laura M. Desimone (2009) propuso cinco características del DP de alta calidad como dominios consensuados para futuras investigaciones y prácticas. Lo que sigue es una breve descripción de cada dominio:

- **Foco:** en lugar de enfocarse en comportamientos genéricos de los docentes, los programas efectivos de DP enfocan su contenido ya sea en el conocimiento de la materia, el currículo o la forma en que los estudiantes aprenden la materia.
- **Coherencia:** Los programas efectivos de DP están lógicamente alineados con las metas de las políticas educativas que los sustentan, así como con los conocimientos y creencias de los docentes.
- **Aprendizaje activo:** Los programas efectivos de DP brindan oportunidades orientadas a observar, diseñar, realizar o exponer prácticas docentes, como una forma de involucrar a los docentes en experiencias de aprendizaje basadas en la indagación.
- **Participación colectiva:** Esta característica se refiere a la interacción necesaria de grupos de docentes de una misma escuela para desarrollar un aprendizaje colaborativo y reflexivo entre pares.
- **Duración:** aunque la investigación aún no ha definido un período de tiempo específico, se argumenta que los programas de DP a más largo plazo son más efectivos, tanto en relación con la cantidad total de tiempo que lleva la actividad como con la cantidad total de horas dedicadas.

En este sentido, se puede señalar que el DP que se enfoca en contenidos claros, que es entregado de manera coherente y con mayores grados de aprendizaje activo, participación colectiva y mayor duración, se asocia consistentemente con mejores prácticas docentes y logros de los estudiantes

(Caena, 2011; Collin & Smith, 2021; Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020; Sims et al., 2021; Van Veen, Zwart, & Meirink, 2012).

ACTITUDES DE LOS DOCENTES HACIA SU TRABAJO

Las actitudes refieren a la evaluación relativamente duradera y general que posee una persona en torno a un concepto, tema, objeto, personas o grupos. Estas apreciaciones pueden ir en un continuo desde evaluaciones negativas a positivas y derivarían de creencias, emociones y comportamientos pasados específicos asociados a ellas (APA, 2023). El conjunto de actitudes que desarrollan los docentes sobre su trabajo es tan amplio como la cantidad de experiencias que van acumulando a lo largo de su carrera profesional. Sin embargo, solo algunos tipos de actitudes resultan pertinentes de incluir en este marco dada su contribución al efecto complejo del DP sobre la calidad de la instrucción.

En primer lugar, cabe mencionar las actitudes que se derivan de la versión contemporánea de la teoría expectativa x valor (Eccles, 2005; Wigfield & Cambria, 2010). En este caso la actitud de los docentes hacia su trabajo puede interpretarse como la interacción entre expectativas vinculadas a la propia percepción de competencia en el trabajo (v.gr. **autoeficacia** (Bandura, Freeman, & Lightsey, 1999)) y sus **creencias respecto al valor de las actividades de DP**. Mientras las expectativas de autoeficacia sintetizan la evaluación individual del docente sobre su propia capacidad para llevar a cabo de forma exitosa las responsabilidades asociadas a la labor de la enseñanza, las creencias de valor reflejan la importancia que otorgan a los contenidos que se les entregan a través de las actividades de DP y se basan en si creen o no que estas pueden ayudarlos a lograr las metas educativas que perciben como más importantes.

Esta perspectiva ha sido evaluada en estudios centrados en la capacidad del DP para sustentar la integración de tecnologías en el aula (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby, & Ertmer, 2010). Por ejemplo, Bowman, Vongkulluksn, Jiang, and Xie (2020) reportaron que docentes con una mayor participación en DP mejoraron significativamente tanto su uso de tecnología con fines educativos, como sus niveles de autoeficacia en esta tarea y las creencias sobre el valor del DP recibido, las que a su vez funcionaron como buenos mediadores del mejoramiento en la calidad instruccional relacionada con la integración de tecnología en la sala de clases. En este sentido, resulta esperable que se produzca un cambio en la calidad de la instrucción una vez que mejoren las actitudes de los docentes respecto a sus propias capacidades y respecto al valor del DP para mejorarlas (V. D. Opfer, D. G. Pedder, & Z. Lavicza, 2011; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen, & Garet, 2008).

En segundo lugar, se incluyen las actitudes relacionadas con el bienestar subjetivo de los docentes (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999), particularmente la **satisfacción laboral** y el **estado emocional** en el trabajo (Fraser & Viac, 2020). La primera de estas variables refleja la evaluación que hacen los docentes de las circunstancias de su vida laboral como docentes, esto en relación con una vida laboral ideal. Esta satisfacción se descompone, a su vez, de una evaluación de la **satisfacción con**

la **profesión docente** en un nivel más abstracto y de la **satisfacción con el trabajo** que desempeña el docente en su establecimiento escolar actual (Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2014b).

Por su parte, el **estado emocional** incluye el reporte de afectos o sentimientos de los docentes que están relacionados con el trabajo de la enseñanza (Fraser & Viac, 2020). Estos pueden evaluarse a través de la presencia de estados emocionales positivos o la ausencia de estados emocionales negativos durante un período de tiempo determinado. En este marco de evaluación, se considerará como indicador de estado emocional positivo las expectativas de autoeficacia antes mencionadas, mientras que los estados de orden negativo serán evaluados a través del **agotamiento emocional** de los docentes. Este corresponde a la dimensión del síndrome de “burnout” en que predomina la sensación de verse sobrepasado en cuanto a recursos emocionales para enfrentar el quehacer de la enseñanza (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Las actitudes de bienestar subjetivo son importantes en este marco porque hay evidencia de que son sensibles a la participación en DP. Por ejemplo, en un estudio comparativo de 13 muestras europeas de docentes, Verhoeven, Maes, Kraaij, and Joeke (2003) detectaron que participar en actividades de DP se relacionaba significativamente con una mayor satisfacción laboral y autoeficacia. En Chile, Quiñones, Van den Broeck, and De Witte (2012) también reportaron vínculos significativos entre una mayor participación en DP y una disminución del agotamiento emocional y aumento de la autoeficacia. Además, estas actitudes son relevantes por su relación con las demandas del trabajo escolar que se describen a continuación.

DEMANDAS DEL TRABAJO DOCENTE

El concepto de **demandas** proviene del modelo de demandas y recursos del trabajo (modelo D-R T, (Bakker & Demerouti, 2007; Lesener, Gusy, & Wolter, 2019) y corresponde a los factores del ambiente laboral de los docentes que les exigen un esfuerzo arduo y sostenido en el tiempo en términos emocionales, cognitivos o (incluso) físicos, derivando en la aparición y acumulación de actitudes negativas hacia su trabajo. Por el contrario, el modelo define a los recursos como aquellos factores ambientales que son funcionales a los objetivos individuales de los docentes y estimulan su crecimiento profesional, generando con el tiempo -por oposición- actitudes positivas hacia su trabajo¹. En resumen, lo que hace este modelo es ofrecer una descripción de los diferentes caminos que pueden explicar las variaciones en las actitudes de los docentes hacia su trabajo.

Estos caminos proponen la interacción entre dos factores ambientales y dos mecanismos que impactan estas actitudes (Figura 2). Por un lado, los mecanismos de estrés se encuentran relacionados directamente con el aumento de las demandas y se expresan a través de la experiencia permanente de tensión en el trabajo. Por definición, el estrés es el estado de tensión mental o emocional resultante de circunstancias exigentes, pero cuando el estrés se ve permanentemente

¹ Es en este sentido que el proyecto de investigación en el que se desarrolla esta encuesta lleva por título “¿Qué hace que el desarrollo profesional sea un recurso efectivo para los docentes en Chile?”

alimentado por demandas del trabajo puede adquirir una forma cualitativamente diferente. En tales casos, el mecanismo de tensión se transforma en un estado de agotamiento que lleva al docente a sentirse incapaz de satisfacer las constantes demandas de la enseñanza -v.gr. síndrome de burnout (Maslach & Jackson, 1981; Maslach et al., 2001).

Por el otro lado, los mecanismos de motivación están vinculados positivamente con el incremento de los recursos para el trabajo y se manifiestan a través del compromiso, involucramiento y esfuerzo que los docentes dedican a la enseñanza. El mecanismo de motivación es el que permite explicar positivamente el aumento de actitudes positivas hacia el trabajo, pues al aumentar la motivación, también es esperable que crezcan estos aspectos de la experiencia individual de los docentes.

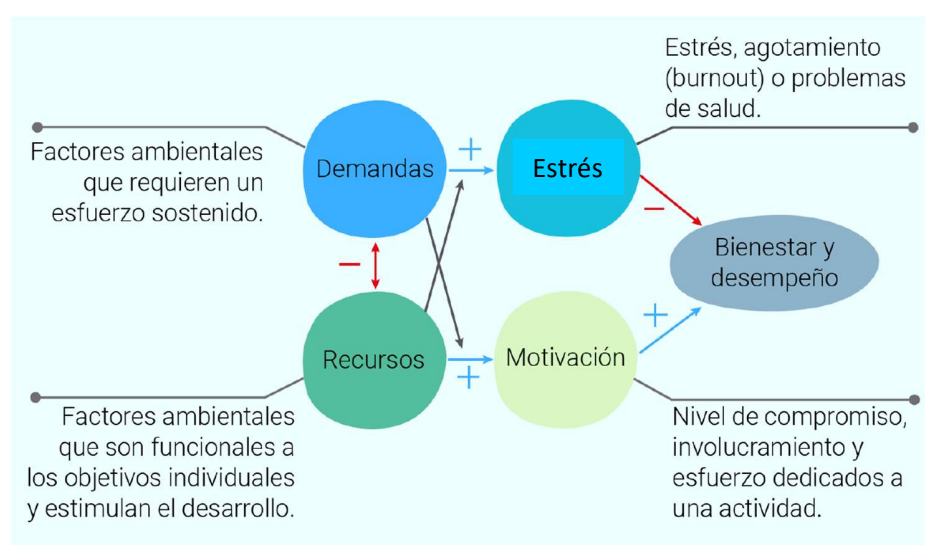


Figura 2 Modelo de demandas y recursos en el trabajo (Bakker & Demerouti, 2007)

Complementariamente, el modelo ilustra las múltiples relaciones que se pueden dar entre todos estos aspectos. Por una parte, está la relación negativa entre ambos factores ambientales, es decir, que al aumentar las demandas van a necesariamente disminuir los recursos disponibles para el trabajo docente. Por otra parte, el modelo propone las correspondientes hipótesis de interacción donde cada factor ambiental va a impactar sobre la relación que se establece entre el factor opuesto y su mecanismo concomitante. Estas hipótesis son las siguientes:

- Al aumentar las demandas del trabajo, la relación positiva entre recursos y motivación se verá amortiguada. Por ejemplo, el efecto positivo que puede tener trabajar en un ambiente con acceso a DP de alta calidad (recurso) sobre la motivación del docente, puede verse frenado por el aumento de la carga laboral (demanda).
- Al aumentar los recursos, la relación positiva entre demandas y tensión se verá también amortiguada. Por ejemplo, la tensión que experimenta un docente al enfrentarse a una tarea

compleja (demanda), puede verse reducida al trabajar en un ambiente con acceso a DP de alta calidad (recurso).

En este sentido, existe evidencia de que la interacción entre la participación en DP y las demandas del trabajo docente son fundamentales para explicar variaciones en las actitudes de los docentes. Por ejemplo, en el estudio comparativo de Verhoeven, Maes, Kraaij y Joeke (2003) esta participación moderó sistemáticamente el efecto perjudicial de las demandas laborales sobre indicadores relevantes de burnout. Junto con ello, la investigación de Quiñones, Van den Broeck y De Witte (2012) detectó que la participación de los docentes en actividades de DP moderó significativamente el efecto negativo de la agresión de los estudiantes en el logro personal de los docentes. En otras palabras, entre los docentes que reportaron una alta agresividad de sus estudiantes, aquellos con una mayor participación en DP reportaron mayores niveles de autoeficacia. Este estudio también indicó que la agresión de los estudiantes y la presión del tiempo representaron dos demandas laborales significativas para los docentes en Chile.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS

Como se mencionó anteriormente, el modelo conceptual de esta encuesta también plantea la idea de que la asociación entre participación en actividades de DP de alta calidad y mejores actitudes de los docentes hacia su trabajo está también condicionada a algunas características que detentan las escuelas en las que estos se desempeñan. Estas características corresponden tanto a atributos del entorno social inmediato en el que está inserta la comunidad educativa como a características organizacionales de su contexto interno.

Respecto a estas últimas, hay evidencia sobre el vínculo entre la participación en DP y la valoración que tiene la comunidad educativa de este tipo de actividades. Por ejemplo, Richter (2013) reportó que asistir a actividades de DP en Alemania era significativamente más frecuente entre docentes de escuelas donde éste se consideraba importante (en comparación con las escuelas que otorgaban un valor más bajo al DP). En general, la cultura u orientación hacia el aprendizaje de la escuela es un factor de contexto interno importante, en tanto impulsa el crecimiento profesional de los docentes y mejora la calidad de la educación que se brinda a los estudiantes en el marco del DP (Admiraal, Schenke, De Jong, Emmelot, & Sligte, 2021; V. D. Opfer, D. J. Pedder, & Z. Lavicza, 2011).

Por su parte, en cuanto a las características del entorno social, los más recientes reportes de la encuesta TALIS han mostrado que los docentes chilenos de séptimo y octavo básico que trabajan en áreas urbanas o en escuelas con mayor concentración de estudiantes desfavorecidos asistieron significativamente a más actividades de DP (OECD, 2014a, 2019). Esto último es coherente con estudios previos que han mostrado que los recursos fiscales locales para financiar programas de DP de alta calidad suelen ser más bien escasos en contextos rurales (Howley & Howley, 2005).

De este modo, la consideración de las características de las escuelas en el modelo conceptual de la encuesta es entonces relevante ya que la participación en DP se explica por la interacción entre tales características y diferentes atributos individuales, entre ellos su actitudes hacia el trabajo (Cookson,

1986). En tal sentido, se puede esperar que esta relación se vea acentuada dependiendo de tales circunstancias.

CALIDAD INSTRUCCIONAL EN AULA

Finalmente, resulta importante destacar que el modelo conceptual sobre el que se basa la encuesta plantea como principal variable de resultado la calidad de las prácticas instruccionales en aula de los docentes, hipotetizándose que la participación en actividades de DP de alta calidad tendrá un impacto positivo sobre dimensiones relevantes de su enseñanza hacia los estudiantes. Bajo esta premisa, se propone operacionalizar la evaluación de la calidad instruccional a través del propio reporte de los docentes sobre el uso de prácticas de instrucción efectivas, esto es, prácticas que en la literatura han demostrado estar asociadas positivamente con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hamre & Pianta, 2010; OECD, 2019; Praetorius, Klieme, Herbert, & Pinger, 2018). Independientemente del contenido específico de tales prácticas, existe consenso entre los investigadores en considerar que la calidad instruccional en la sala de clases es por definición multidimensional. Entre las principales dimensiones que actualmente cuentan con sustento teórico y empírico a nivel internacional (OECD, 2014b, 2019), esta encuesta propone utilizar las siguientes²:

- Manejo de la sala de clases: refiere a acciones que conducen los docentes para garantizar un ambiente ordenado y un uso efectivo del tiempo durante las clases.
- Claridad de la instrucción: refiere a expresiones orales que utilizan los docentes para orientar el curso de la clase a través de, por ejemplo, el señalamiento de objetivos, expectativas, relación entre temas, y aclaración de dudas de los estudiantes durante su aprendizaje.
- Activación cognitiva: refiere a actividades que requieren que los estudiantes evalúen, integren y apliquen conocimientos dentro del contexto de la resolución de problemas.

3. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. doi:doi:<https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- APA. (2023). APA Dictionary of psychology. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/attitude>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. doi:doi:10.1108/02683940710733115

² Adicionalmente, la versión piloto de la encuesta incluye prácticas de evaluación de logros de aprendizaje.

- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. In: Springer.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, 141. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpzsw26rvd-en>
- Birman, B., Desimone, L., Porter, A., & Garet, M. (2000). Designing Professional Development That Works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z., & Xie, K. (2020). Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17. doi:10.1080/15391523.2020.1830895
- Caena, F. (2011). *Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. Retrieved from
- CERI. (1998). *Staying ahead. In-service training and teacher professional development*. Retrieved from Paris:
- Collin, J., & Smith, E. (2021). *Effective professional development. Guidance report*. London: Education endowment foundation EEF.
- Cookson, P. S. (1986). A Framework for Theory and Research on Adult Education Participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141. doi:10.1177/0001848186036003002
- Craig, H., Kraft, R., & du Plessis, J. (1998). *Teacher development. Making and impact*. Retrieved from Washington, D. C.: http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=000094946_99032505570045&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. doi:10.3102/01623737024002081
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Eccles, J. S. (2005). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(110), 7-14. doi:<https://doi.org/10.1002/cd.146>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. doi:10.1080/15391523.2010.10782551

- Fletcher-Wood, H., & Zuccollo, J. (2020). *The effects of high-quality professional development on teachers and students*. London: Education Policy Institute and Wellcome.
- Fraser, P., & Viac, C. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, 213. doi:10.1787/c36fc9d3-en
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. doi:10.3102/00028312038004915
- Guskey, T. R. (1994). *Professional Development in Education: In Search of the Optimal Mix*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 25-41): Routledge.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge Ltd.
- Howley, A., & Howley, C. B. (2005). High-Quality Teaching: Providing for Rural Teachers' Professional Development. *Rural Educator*, 26(2), 1-5.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/115/241>
- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work & Stress*, 33(1), 76-103. doi:10.1080/02678373.2018.1529065
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on Professional Development for Teachers of Mathematics and Science: The State of the Scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258-271. doi:10.1111/j.1949-8594.1999.tb17484.x
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory: research edition; manual*: Consulting psychologists press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- MINEDUC. (2021). *Política de Reactivación Educativa Integral. #SeamosComunidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First result from TALIS*. Retrieved from Paris:

- OECD. (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England. *Curriculum Journal*, 21(4), 413-431. doi:10.1080/09585176.2010.529651
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443-453.
- Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214. doi:10.1080/09243453.2011.572078
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.002>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50, 407-426.
- Quiñones, M., Van den Broeck, A., & De Witte, H. (2012). Burnout en profesores. *Revista Chilena de Salud Pública*(3), 212-224%V 216. Retrieved from <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/RCSP/article/view/23126>
- Richter, D. (2013). Professional Development Across the Teaching Career. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (pp. 333-342). Boston, MA: Springer US.
- Schwile, J., Dembele, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development? A Systematic Review and Meta-analysis*. London: Education endowment foundation EEF.
- Song, K.-o., Hur, E.-J., & Kwon, B.-Y. (2018). Does high-quality professional development make a difference? Evidence from TIMSS. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 954-972. doi:10.1080/03057925.2017.1373330
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration*. Retrieved from Wellington:

- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters. International perspectives* (pp. 3-21). London: Taylor & Francis.
- Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V., & Joeke, K. (2003). The Job Demand-Control-Social Support Model and Wellness/Health Outcomes: A European Study. *Psychology & Health*, 18(4), 421-440. doi:10.1080/0887044031000147175
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S., & Garet, M. S. (2008). Experimenting With Teacher Professional Development: Motives and Methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479. doi:10.3102/0013189x08327154
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 35-70): Emerald Group Publishing Limited.
- Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.