



07-08-14

4 □
7

$$\begin{pmatrix} 1 \\ 5 \end{pmatrix} \square \quad \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix} \square$$

Focus: Future Consequencia

you do not go to p

a $\begin{pmatrix} 1 \\ 5 \end{pmatrix}$ b $\begin{pmatrix} \quad \end{pmatrix}$ c $\begin{pmatrix} \quad \end{pmatrix}$ majority will go to

$$\bigcirc = 3 \quad \square = 5$$

$$\begin{pmatrix} 0 + \square \\ \square - 0 \end{pmatrix} \quad \begin{pmatrix} \square - 0 \\ \square - 0 \end{pmatrix}$$

Complete the rule.

Future consequences will

the word Will followed

Informe Nacional Encuentros por una Nueva Política Nacional Docente

De acuerdo al artículo 70, de la Ley N° 20.500, cada órgano de la Administración del Estado deberá establecer las modalidades formales y específicas de participación que tendrán las personas y organizaciones en el ámbito de su competencia. Estas modalidades de participación que se establezcan deberán mantenerse actualizadas y publicarse a través de medios electrónicos u otros.

Asimismo, el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana ha dado cumplimiento al mandato legal liderando las acciones específicas de participación, las cuales se presentan en el siguiente informe.

El siguiente informe es producto del proceso de sistematización y análisis de la información recogida en los encuentros por una Nueva Política Nacional Docente. En este sentido, el documento presentado es descriptivo y rescata las percepciones, reflexiones y propuestas que surgieron desde las y los participantes.

De acuerdo a lo anterior, las opiniones y conclusiones del señalado documento, no refleja necesariamente la postura del Ministerio de Educación.

Agradecemos a todas las funcionarias y funcionarios del Ministerio de Educación que hicieron posible, gracias a su trabajo y colaboración, la implementación de este encuentro en sus respectivas comunas. Agradecemos también la colaboración y compromiso del Colegio de Profesores, Educación 2020, Elige Educar, UNESCO y UNICEF en todo este proceso de diálogo.

Finalmente, hacemos un reconocimiento especial a las y los docentes del país que invirtieron tiempo en compartir ideas, manifestar sus preocupaciones e inquietudes y escuchar con atención las de otros, comprendiendo, en muchos casos, puntos de vista diferentes a los propios.

Índice General

ANTECEDENTES	7
OBJETIVOS DEL INFORME.....	8
METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS ENCUENTROS	8
Convocatoria y participación.....	8
Participantes.....	9
Metodología de Trabajo.....	10
METODOLOGÍA DE ANÁLISIS.....	12
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	13
CAPÍTULO 1: CONDICIONES DEL EJERCICIO PROFESIONAL DOCENTE PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA	16
INTRODUCCIÓN.....	16
DOCUMENTOS ANALIZADOS.....	16
1. PERFIL PROFESIONAL DOCENTE	18
2. VULNERABILIDAD Y CONDICIONES DIFÍCILES.....	21
3. MÚLTIPLES REALIDADES EN LA SALA DE CLASES	25
4. USO DEL TIEMPO NO LECTIVO	28
5. PROPORCIÓN DE HORAS LECTIVAS VERSUS NO LECTIVAS	31
6. REMUNERACIONES.....	34
CONCLUSIONES DE LA SECCIÓN	37
CAPÍTULO 2: CARRERA PROFESIONAL DOCENTE PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA	39
INTRODUCCIÓN.....	39
DOCUMENTOS ANALIZADOS.....	39
1. UNIVERSALIDAD DE LA CARRERA DOCENTE	40
2. INGRESO A LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE.....	42
3. ACOMPAÑAMIENTO INICIAL.....	46
4. PROGRESIÓN EN LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE.....	48
5. DESVINCULACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE	50

CONCLUSIONES DE LA SECCIÓN.....	52
SECCIÓN III: FORMACIÓN EN SERVICIO PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA.....	54
INTRODUCCIÓN.....	54
DOCUMENTOS ANALIZADOS.....	54
1. FORMACIÓN EN SERVICIO.....	55
3. INICIATIVA DE MEJORA PARA LA FORMACIÓN EN EJERCICIO.....	62
CONCLUSIÓN DE LA SECCIÓN.....	65
CAPÍTULO 4: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA.....	68
INTRODUCCIÓN.....	68
DOCUMENTOS ANALIZADOS.....	68
1. SELECTIVIDAD.....	69
2. ÁMBITOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	72
3. INSTITUCIONES FORMADORAS.....	74
CONCLUSIONES DE LA SECCIÓN.....	78
CONCLUSIONES FINALES.....	80
ANEXOS.....	83
Identificación de sedes: Subuestra.....	87

Índice de gráficos, figuras y tablas

Gráfico N° 1: Total de participantes por Región.....	9
Figura N° 1. Resumen del proceso de participación y análisis.....	10
Figura N° 2: Niveles de análisis de información	12
Tabla N°1: Participantes totales por provincia y Región	8
Tabla N° 2: Síntesis de documentos y temas analizados	16
Tabla N° 3: Características del (la) educador (a)	17
Tabla N° 4: Vulnerabilidad y condiciones difíciles.	21
Tabla N° 5: Múltiples realidades en sala de clases.	25
Tabla N° 6: Uso del tiempo no lectivo.	27
Tabla N° 7: Proporción de horas lectivas versus no lectivas.	30
Tabla N° 8: Frecuencia respecto a la gradualidad temporal de la obtención óptima de las horas no lectivas.....	31
Tabla N° 9: Problemas para llegar a la proporción ideal de horas lectivas y no lectivas	32
Tabla N° 10: Remuneración docente:	34
Tabla N° 11: Remuneraciones.	35
Tabla N° 12: Síntesis de documentos y preguntas analizadas	39
Tabla N° 13: Universalidad.	39
Tabla N° 14: Ingreso a la carrera profesional docente.	42
Tabla N° 15: Acompañamiento Inicial.	45
Tabla N° 16: Progresión en la carrera profesional docente.	47
Tabla N° 17: Desvinculación de la carrera docente.	49
Tabla N° 18: Síntesis de documentos y preguntas analizadas	54
Tabla N° 19: Formación en servicio y contexto de trabajo.....	55
Tabla N° 20: Metodologías de formación docente efectivas.....	59
Tabla N° 21: Iniciativas de mejora para la formación en ejercicio	62
Tabla N° 22: Síntesis de documentos y temas analizados	67
Tabla N° 23: Selectividad.	68

Tabla N° 24: Ámbitos de la Formación Inicial Docente.	71
Tabla N° 25: Instituciones Formadoras.	75

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

La Política Nacional Docente, en adelante PND, recoge el conjunto de orientaciones para el diseño e implementación de los procesos de fortalecimiento y mejora de la responsabilidad docente nacional. A través de esta reforma se desarrollan las líneas que hacen posible las acciones esperadas para dar solución e intervenir en materias de dignificación de la profesión docente, los requerimientos de apoyo a su desempeño y la valoración de una profesión atractiva para las nuevas generaciones, motivadas con los desafíos de la educación y su influencia en la sociedad, la calidad de vida y la realización personal y social.

En este contexto, el fin último de la PND es que la educación que se imparta en las escuelas sea desarrollada por docentes e integrantes de consejos particulares fortalecidos en sus capacidades profesionales, para el despliegue de procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos en que todos las y los estudiantes se benefician en el acceso al conocimiento, al desarrollo personal y social.

En el marco del diseño de la PND el Ministerio de Educación convocó a un encuentro que se realizó en forma simultánea en 209 comunas de Chile; esta jornada de diálogo reunió a todos los docentes y Consejos Escolares que desearan participar para conversar y debatir en torno a los cuatro grandes temas:

- Condiciones de ejercicio profesional docente
- Carrera Docente
- Formación en servicio
- Formación inicial

Toda la información levantada en estos encuentros fue sistematizada, analizada y se presenta en este informe final.

OBJETIVOS DEL INFORME

Este informe tiene como finalidad la sistematización de las reflexiones, definiciones y propuestas que cada Centro de Diálogo elaboró al momento de responder las preguntas que formaron parte de los Encuentros para la Nueva Política Nacional Docente. Este corresponde a un primer informe descriptivo de resultados.

Se identificaron analizaron los principales acuerdos, disensos y contenidos que abordó la discusión de las y los participantes en cada uno de los grupos a lo largo del país. Se ocupó como unidad de análisis los documentos de síntesis elaborados en cada una de las 209 sedes donde se realizaron las jornadas de conversación. Al mismo tiempo se seleccionaron 240 documentos elaborados por los grupos de conversación para un análisis complementario y más detallado.

El objetivo general de este informe es sistematizar, comparar y analizar los resultados de los encuentros locales.

Para ello es necesario desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- Organizar base de datos de material producido en las comunas en las cuales se realizaron los 209 encuentros.
- Definir y validar categorías de clasificación de la información considerando la pauta y preguntas de la consulta.
- Clasificar los documentos en las categorías definidas.
- Realizar análisis descriptivo identificando frecuencias y tendencias de opiniones registradas en cada uno de los temas tratados en las conversaciones grupales.
- Identificar acuerdos, desacuerdos y tendencias de opinión de los principales contenidos

METODOLOGÍA DE TRABAJO DE LOS ENCUENTROS

Convocatoria y participación

Para la realización de estas jornadas, se habilitaron 209 Centros de Diálogo a lo largo del país. Cada uno de ellos correspondía a una comuna del territorio nacional. No obstante, en aquellas comunas con una población muy pequeña, donde la cantidad de asistentes esperados por Centro de Diálogo se encontraba por debajo del promedio nacional o en aquellas comunas alejadas geográficamente, los Centros de Diálogo asignados fueron fusionados con otros cercanos.

En cada una de las comunas se invitó a participar de la jornada a profesores(as), directivos(as) e integrantes de los Consejos Escolares. Las invitaciones fueron canalizadas a través de las Direcciones Provinciales de Educación y se hicieron extensivas a todo tipo de

establecimientos: particulares pagados, particulares subvencionados, municipales, escuelas de lenguaje, liceos técnicos y establecimientos de educación inicial.

Participantes

En relación a los niveles de participación alcanzados en la jornada, las cifras reportadas por las Secretarías Regionales del Ministerio indican que el total de participantes en este *Encuentro por una Nueva Política Nacional Docente* asciende a un total de 20.472 distribuidos en de 209 establecimientos. Y en ella se incluyeron profesores (as) de niveles básico y medio, de educación de párvulos, diferenciales y técnicos-profesionales y padres o apoderados integrantes de Consejos Escolares.

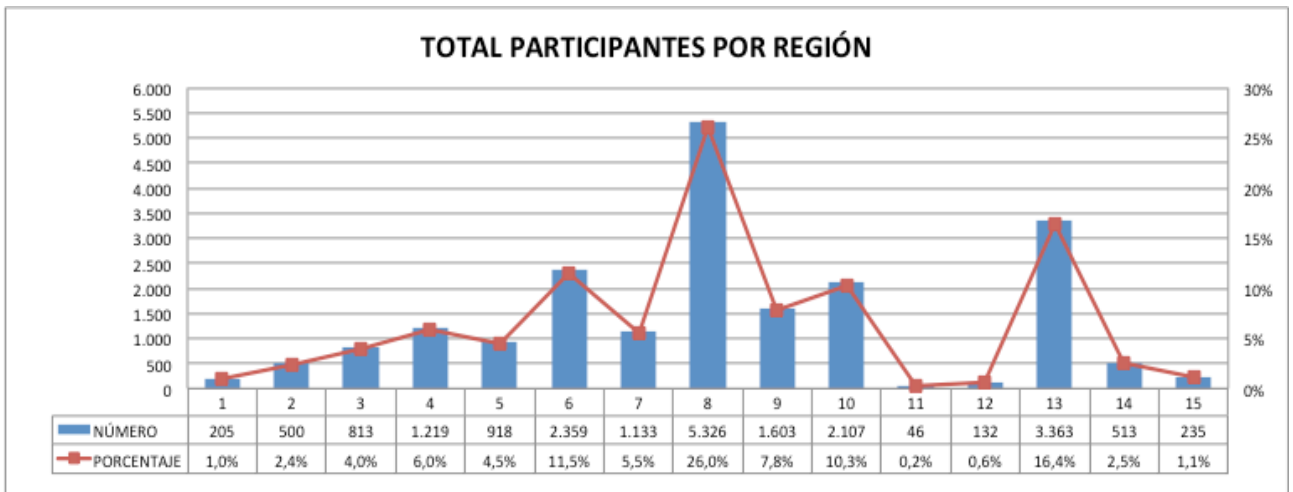
La distribución de cada uno del total de docentes que participaron de esta actividad se puede apreciar en detalle en la tabla N°1:

Tabla N°1: Participantes totales por provincia y Región

REGIÓN	PROVINCIAL	Nº ASISTENTES POR PROVINCIA	EN PORCENTAJE	TOTAL POR REGIÓN
1	IQUIQUE	205	1,0%	205
2	ANTOFAGASTA	350	1,7%	500
	EL LOA	150	0,7%	
3	COPIAPO	481	2,3%	813
	HUASCO	332	1,6%	
4	ELQUI	413	2,0%	1219
	LIMARI	529	2,6%	
	CHOAPA	277	1,4%	
5	SAN ANTONIO	168	0,8%	918
	VALPARAISO	217	1,1%	
	SAN FELIPE	288	1,4%	
	QUILLOTA - PETORCA	245	1,2%	
6	COLCHAGUA	746	3,6%	2359
	CACHAPOAL	1425	7,0%	
	CARDENAL CARO	188	0,9%	
7	CAUQUENES	120	0,6%	1133
	LINARES	202	1,0%	
	TALCA	482	2,4%	
	CURICÓ	329	1,6%	
8	BIO BIO	1296	6,3%	5326
	ARAUCO	512	2,5%	
	ÑUBLE	1564	7,6%	
	CONCEPCION	1954	9,5%	
9	MALLECO	183	0,9%	1603
	CAUTIN NORTE	752	3,7%	
	CAUTIN SUR	668	3,3%	
10	CHILOE	391	1,9%	2107
	PALENA	54	0,3%	
	LLANQUIHUE	1268	6,2%	
	OSORNO	394	1,9%	
11	COYHAIQUE	46	0,2%	46
12	MAGALLANES	132	0,6%	132
13	SANTIAGO SUR	1197	5,8%	3363
	SANTIAGO NORTE	580	2,8%	
	SANTIAGO ORIENTE	75	0,4%	
	SANTIAGO CENTRO	341	1,7%	
	SANTIAGO PONIENTE	630	3,1%	
	TALAGANTE	370	1,8%	
	CORDILLERA	170	0,8%	
14	VALDIVIA	300	1,5%	513
	RANCO	213	1,0%	
15	ARICA	235	1,1%	235
NUMERO TOTAL DE ASISTENTES		20472		

El siguiente grafico muestra la distribución de participantes por Región.

Grafico N° 1 Total de participantes por Región.



Fuente: Ministerio de Educación. Plan Nacional de participación ciudadana

Las regiones con mayor concentración de participantes fueron Bío Bío (28%), la Región Metropolitana (16%) y finalmente O'Higgins (11%). Por el contrario, Tarapacá (1%), Magallanes (0.6%) y Aysén (0.2%) fueron las regiones con menor participación.

Metodología de Trabajo

En relación a la metodología de trabajo utilizada, esta fue guiada a partir de un material diseñado con preguntas abiertas dirigidas a los grupos y centradas en cuatro ejes temáticos relevantes para el diseño de la Política Nacional Docente. A saber:

(I) Condiciones del ejercicio profesional docente para una mejor enseñanza

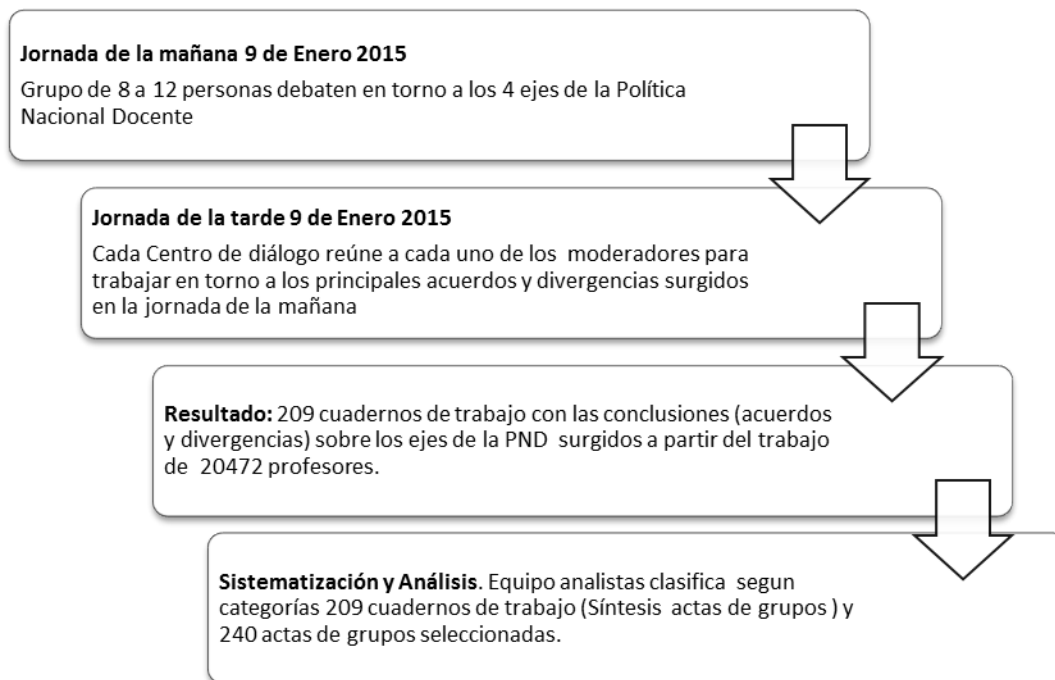
(II) Carrera Profesional docente para una mejor enseñanza

(III) Formación en servicio para una mejor enseñanza

(IV) Formación Inicial Docente para una mejor enseñanza. La definición de estos cuatro ejes rectores de la discusión permitió orientar y focalizar de manera más efectiva la conversación.

La jornada fue dividida en 2 instancias, como es posible apreciar en la Figura N°1. La sección de la mañana fue un debate amplio sobre estos tópicos donde participaron la totalidad de los maestros, maestras e integrantes de la comunidad escolar que asistieron a los centros educacionales, y a partir de los cuales se configuraron grupos trabajo de 8 a 12 personas.

Figura N°1. Resumen del proceso de participación y análisis



Al interior de cada grupo de trabajo, fueron designados moderadores (as) y secretarios (as) para el funcionamiento fluido del diálogo y el correcto registro de las conclusiones. En este sentido, la función principal del moderador (a) fue la presentación de las preguntas para el diálogo grupal y la coordinación de la conversación. En tanto, la tarea del secretario (a) se centró en el registro de las conclusiones en el Cuaderno del Secretario, instrumento de trabajo entregado para ello por parte del Ministerio de Educación. Adicionalmente, todas las y los participantes recibieron una hoja que contenía las preguntas para que pudieran consultarlas de ser necesario. Se esperaba por parte del moderador y del secretario que unificaran los acuerdos o disensos alcanzados al interior del grupo de trabajo y que estos fuesen registrados en el cuaderno, para luego ser presentados en la segunda instancia de trabajo. Este cuaderno se denomina en este informe como Actas de Grupos y en las tablas comparativas se identifica como *Grupos*.

Durante la tarde, se estableció un momento en que moderadores (as) y secretarios (as) de trabajo se reunieron para elaborar un documento único por sede con las conclusiones integradas de cada grupos de trabajo. Aquí se procedió nuevamente a la elección de un (a) Moderador General, encargado(a) de guiar la discusión. En tanto, el o la responsable del registro de las conclusiones generales fue el (la) Encargado (a) de Centro de Diálogo, quien asumió el rol de Secretario General. El documento final, denominado Cuaderno de Acuerdos, es aquel que contiene la propuesta de cada Centro de Diálogo a lo largo del país. En total, se

reunieron 209 propuestas, que representan a los 209 Centros de Diálogo conformados durante la jornada. Este documento en este informe se denomina Documentos Síntesis y se identifica en las tablas comparativas como *Síntesis*.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

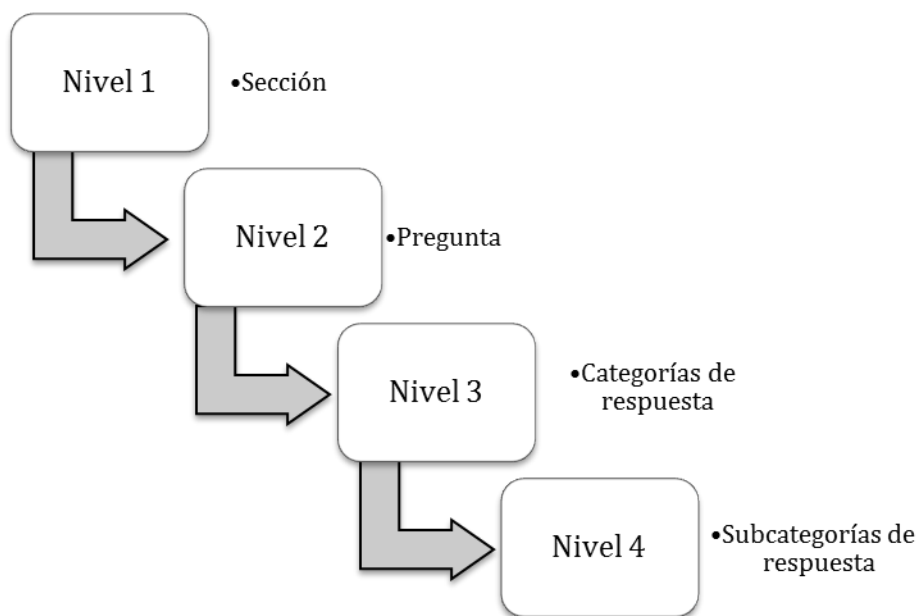
El método empleado para este trabajo es el de análisis de contenidos. Para ello, se siguieron los siguientes pasos: construcción de categorías; validación y consistencia; codificación; análisis descriptivo y exploratorio; y análisis final e interpretación.

El punto de partida del análisis es la construcción de categorías. Esta es una operación básica de orden y clasificación del material producido en las conversaciones grupales y síntesis locales. Se utilizaron códigos pre definidos¹ y códigos abiertos, creados en el curso del análisis y que, posteriormente, se validaron o fusionaron con otros códigos. Estas categorías y sus definiciones fueron revisadas y probadas por el equipo de sistematización. Se elaboraron nuevas categorías y se integraron otras en forma abierta (códigos abiertos) con el fin de precisar contenidos relevantes no incluidos en categorías definidas en la primera versión. Luego se construyó una nueva matriz unificada de clasificación subdividida en cuatro niveles: sección, pregunta, categorías al interior de las repuestas y subcategorías de detalle en algunas de las repuestas.

El primero de estos niveles correspondió a la sección del documento que se estaba discutiendo. El segundo fue cada una de las preguntas trabajadas en la jornada. El tercer nivel se asoció a grandes categorías de respuestas esperadas para las preguntas, y el cuarto, a la distinción particular de clasificaciones de cada una de ellas. Es importante mencionar que no todas las preguntas se desagregaron hasta el cuarto nivel, ya que dependía de la información contenida y asociada a cada una de ellas. La siguiente figura da cuenta de los niveles de clasificación.

¹ Los códigos pre definidos se determinaron a partir de la discusión piloto, la que a su vez se organizó en torno a los contenidos sugeridos como principales por el MINEDUC y que surgieron a partir del trabajo en mesas técnicas con actores sociales relevantes en materia de educación.

Figura N° 2: Niveles de análisis de información



A partir de estos niveles, se definió conceptualmente cada una de las categorías y subcategorías de la matriz. Una vez finalizado el proceso, se elaboró la matriz definitiva de codificación, la que se integró al software² utilizado para la codificación y procesamiento de los documentos.

Los documentos fueron clasificados por analistas entrenados especialmente para este proceso. Todos (as) ellos (as), a su vez, asistieron a *Centros de Diálogo de la Región Metropolitana* (participando como oyentes en los grupos de discusión), a las reuniones de capacitación sobre categorías y a las de uso de software. Sumado a esto, se realizaron ejercicios de consistencia antes y durante el proceso de clasificación, con el fin de buscar altos estándares de coherencia en los criterios de clasificación.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Finalizada la codificación de los cuadernos de acuerdo en cada una de las 209 sedes estos fueron entregados al Ministerio de Educación y de ahí derivados a los analistas respectivos para su análisis.

A cada uno de los *Cuadernos de Acuerdos* que fueron ingresados a una base de datos se les asignó un número único de identificación, que permite asociarlo a la comuna a la cual

² El programa computacional corresponde al QSR Nvivo versión 10.

pertenece la propuesta, determinar el total de participantes y la cantidad los grupos de trabajo, entre otras informaciones (ver anexo).

El análisis de resultados se obtuvo mediante dos procesos distintos de sistematización: el primero corresponde a la codificación y análisis de cada uno de los *Documentos de Acuerdo* o *Síntesis* de las 209 sedes. En base a estos se elaboraron los principales resultados de este informe y los cuales resumen las opiniones y preferencias de los docentes que participaron en la consulta a lo largo de todo el país.

El segundo proceso corresponde al análisis de una submuestra proporcional de cada una de las comunas participantes en la consulta nacional. Este grupo se configuró en base al total de cuadernillos generados por los grupos de trabajo, los cuales fueron codificados y analizados de manera independiente para corroborar consistencia externa de la muestra construida en base a los cuadernos de acuerdos y profundizar análisis de diferencias a nivel regional.

En el primer análisis se analizaron el total de 209 documentos originales correspondientes a cada una de las sedes en las cuales se realizó la consulta. En la segunda sección configurada en base a esta submuestra³ se estudiaron un total de 240 textos, lo que corresponde a un 18% aproximadamente del total de cuadernillos producidos por los grupos de trabajo. Es en base a ambos resultados que se configuró este informe, el cual incluye en su análisis los resultados tanto del nivel nacional de la muestra, como de la submuestra de cada localidad.

De acuerdo a lo anterior, la presentación de los resultados asociado a cada una de las preguntas se presenta de manera dual. La categoría *Síntesis* presenta el número total de referencias obtenidas en los 209. Por otro lado, la sección *Grupos* hace referencia al total de citas obtenidas en base a los cuadernillos de la submuestra. Se observará de este modo que las diferencias no son considerables entre ambos resultados, siendo esto esencial para corroborar la consistencia en los resultados.

En adición a este análisis, se realizó además en este trabajo una comparación de resultados considerando la distribución geográfica de las distintas sedes de trabajo, asociando cada una de ellas a tres distintas zonas: Norte, Centro y Sur. Esta subdivisión se realizó en base a la selección de las distintas regiones del país, organizándose del siguiente modo:

- Norte: Regiones I a la IV, en adición a la XV
- Centro: Regiones V a la VII, más la Región Metropolitana
- Sur: Regiones VIII a la XIV

Es importante mencionar que la lectura de estas tablas se debe hacer en relación a la cantidad de citas referenciadas en cada una de las preguntas, y no a la proporción de

³ Sub-muestra fue establecida de manera proporcional a la representación nacional total de cuadernillos y acorde al número máximo de documento que era posible analizar en el tiempo convenido por parte de los analistas.

participantes en la consulta que respondieron en dicha categoría. Los documentos analizados son registros que dan cuenta de opiniones del grupo y no de participantes en particular. Por ello, el total de citas o referencias es diferente al total de participantes. Del total de referencias obtenidas, en el informe se presentan únicamente las tres categorías con mayor frecuencia en cada pregunta. En adición a esto, se hace mención a la categoría *Otros* que se encuentra al interior de cada una, ya que en ella es posible observar otras respuestas relevantes y que no fueron incluidas en la matriz final. Esta metodología de análisis se aplicó con el fin de destacar los aspectos más relevantes de cada categoría de respuesta (salvo que exista una cuarta categoría con una frecuencia considerable).

CAPÍTULO 1: CONDICIONES DEL EJERCICIO PROFESIONAL DOCENTE PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

En este capítulo del informe se expone un análisis de las tendencias en las respuestas de la Sección I del instrumento utilizado en los *Encuentros por una Nueva Política Nacional Docente*. Dicha sección corresponde a las *Condiciones del Ejercicio Profesional Docente para una mejor enseñanza*.

La sección está conformada por seis preguntas. La primera atiende a las características del educador (a). La pregunta número dos contiene dos incisos que abordan temáticas vinculadas de vulnerabilidad y condiciones difíciles en el ejercicio docente. La pregunta número tres explora sobre las múltiples realidades en la sala de clase; mientras que la pregunta número cuatro trata sobre el uso del tiempo no lectivo. La pregunta cinco, conformada por tres incisos, toca temas asociados a la proporción de horas lectivas versus no lectivas. Finalmente, la pregunta seis apunta al tema de las remuneraciones de los y las educadoras.

Cada apartado desarrollado al interior de esta sección incluye un reporte de cada pregunta de manera independiente para poder acceder con mayor facilidad a la información. El contenido de las respuestas fue sistematizado y categorizado para establecer las tendencias en las respuestas de acuerdo a la cantidad de referencias pertenecientes a una misma categoría.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

En la siguiente tabla, N°2, se presenta el total de referencias codificadas para cada uno de los temas de análisis de la primera sección del cuestionario, referido a las condiciones para el ejercicio profesional docente.

Tabla N° 2: Síntesis de documentos y temas analizados

Temas de análisis	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Características del educador (a)	1325	18,8	1143	19,4
Vulnerabilidad y condiciones difíciles	1759	25,0	1065	18,1
Múltiples realidades en sala de clases	1207	17,1	1028	17,5
Uso del tiempo no lectivo	1155	16,4	1092	18,6
Proporción de horas lectivas versus no lectivas	834	11,8	857	14,6
Remuneraciones	755	10,8	695	11,8
Total	7.035	100	5.880	100

Después de haber realizado el proceso de codificación, se contabilizan en total 7.011 referencias en la columna correspondiente al estudio de los documentos de Síntesis, y 5.880 citas para el análisis correspondiente a los documentos de grupos.

Como se puede observar, los temas que concentraron un mayor número de referencias fueron los relativos a la pregunta sobre el ejercicio docente en contextos de *vulnerabilidad y condiciones difíciles* (25% de referencias). En segundo lugar, están aquellas relacionadas a la pregunta uno, que indaga sobre las *características del educador* (18% referencias). Luego, con un número cercano de referencias, se encuentran las preguntas tres *vinculada con las múltiples realidades en sala de clases* (17%) culminando con el análisis sobre el *uso de tiempo no lectivo* (16%).

La menor cantidad de referencias se registraron en la pregunta seis que tocaba el tema de *remuneraciones* con un total de 10% citas, seguido por la *proporción de horas lectivas versus no lectivas*, con 11%.

Se observa que en general hay importantes similitudes en la cantidad de referencias entre los resultados de la síntesis y de los grupos. La principal diferencia es el orden en el que las categorías más relevantes se presentan entre ambos análisis donde la frecuencia mayor hace referencia a *Vulnerabilidad y condiciones difíciles* en uno, y *Características del educador* en el otro. Adicionalmente, el análisis del *Uso del tiempo no lectivo* tuvo proporcionalmente mayor presencia en el análisis de documentos de Grupos que en el de Síntesis.

A continuación se entregará el detalle de las respuestas obtenidas respecto de la primera sección.

1. PERFIL PROFESIONAL DOCENTE

La pregunta número uno de esta sección se orientó a identificar las características que se consideran como atributos deseables en los (las) profesionales de la educación. La Tabla N°3 sintetiza la frecuencia de las referencias identificadas en los documentos respecto de cada una de las categorías. La mayor cantidad de referencias aludió a temas relacionados con las *habilidades personales y sociales* (correspondientes al 40% de las referencias), seguidas por las categorías de *conocimiento* (16% de las referencias) y *Vocación* (12% de ellas). Mientras, aspectos como *Visión y expectativas del profesor* (5%), la *Vinculación con el medio* (1%) y la *Vinculación con los pares* (0,3%) fueron las más bajas.

**Tabla N° 3: Características del (la) educador (a).
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Conocimientos	Conocimiento general	220	16,6	141	12,3
	Conocimiento didáctico y pedagógico	83	6,2	65	5,7
	Conocimiento disciplinar	110	8,3	74	6,5
Habilidades	Habilidades personales y sociales	533	40,3	538	47,1
	Actividades de reflexión	46	3,4	29	2,5
	Trabajo en equipo	43	3,2	23	2,0
	Vinculación con pares	5	0,3	5	0,4
Vinculación con el medio		27	1,9	19	1,7
Visión y expectativas del profesor		78	5,8	60	5,2
Vocación		166	12,5	170	14,9
Otros		14	1,0	19	1,7
Total		1.325	100	1.143	100

De la tabla es posible distinguir que en los documentos de Síntesis y de Grupos el número más alto de referencias lo alcanzó la categoría *Habilidades personales y sociales* (con un total del 40% del total de las referencias en documentos de Síntesis y 47% en los de Grupos). Esta preponderancia describe una preocupación especial por las características personales que debe tener un (a) docente, observándose una especial relevancia para atributos como empatía, proactividad y liderazgo.

El hecho de que la subcategoría *Habilidades personales y sociales* tenga esta proporción de referencias hace que este aspecto haya sido más valorado que la suma de las subcategorías de conocimiento, en las que se incluía de manera independiente el *Disciplinar* y el *Pedagógico*. Esta diferencia marca una exigencia particular por las características personales que debiera tener el o la docente. Cuando los actores se refieren a este tipo de características, se mencionaron atributos como empatía, proactividad y liderazgo. Con lo anterior se evidencia

que existe una relación asimétrica entre las habilidades y los conocimientos que se exigen al profesor o profesora.

La siguiente cita refleja argumentos frecuentes respecto de la relevancia de las habilidades sociales y personales que se esperan del docente:

Idoneidad en su disciplina como formador integral: flexible, crítico, empático, facilitador, paciente, ético, fiable, empático, proactivo, creativo, trabajo en equipo... (ID_0015, Nueva Imperial)

Como se mencionó anteriormente, el liderazgo es también una característica mencionada recurrentemente por los participantes como aspecto deseable en los profesores:

Habilidades blandas (sensibilidad social, modelo de valores, creativo, innovador, líder, formador, empático, reflexivo, resiliencia) (ID_2215, Vicuña)

Mediador, Liderazgo, Proactivo, (Habilidades transversales Trabajo en equipo. Habilidades sociales) (ID_0012, Maipú)

La tendencia se mantiene en el estudio de grupos donde se menciona también con énfasis el tema de la empatía:

Empático: con capacidad de ponerse en el lugar del otro. Ser capaz de resolver conflictos, capaz de motivar a los estudiantes.(ID_9013, Temuco)

Empatía: conocer la realidad del grupo curso para enseñar de acuerdo el contexto de estos, es decir. Adecuar las clases y los contenidos a sus conocimientos y experiencias previas. (ID_8075, Osorno)

La tabla anterior permite también observar que en segundo y tercer lugar en cuanto a referencias existen importantes similitudes entre el estudio de documentos de síntesis y los de grupos. El estudio de los documentos de Síntesis mostró que el segundo lugar de referencias pertenece a la categoría *Conocimiento* (equivalentes al 16% del porcentaje total de las referencias) y el tercer lugar a la categoría *Vocación* (12% de las referencias de la muestra). En el caso del estudio de documentos de grupos, se la categoría *Vocación* fue la que contó con el segundo lugar en referencias (con 14%), mientras que la tercera fue *Conocimiento* (12%). Lo anterior demuestra que hay una tendencia común en los participantes a privilegiar estas tres categorías (*Habilidades personales y sociales, Vocación y Conocimiento*) como las características más importantes con las que deben contar los y las docentes.

A su vez, esta tendencia se mantuvo cuando se analizaron los documentos considerando su origen geográfico. Los documentos de la zona norte ubicaron las *Habilidades*

personales y sociales en primer lugar, el *Conocimiento* en segundo lugar de y *Vocación* en tercer lugar. Los documentos estudiados de la zona centro arrojaron en primer lugar para la categoría *Habilidades personales y sociales*, segundo para la categoría *Conocimiento* y tercero para la categoría *Vocación*. Finalmente, en la zona sur hubo referencias establecieron que el orden de las categorías corresponde a *Habilidades personales y sociales*, *Conocimiento* y *Vocación*.

Si bien la transmisión de conocimiento es una de las tareas que tradicionalmente se ha atribuido a los profesores y a la escuela la diferencia que esta categoría mantiene en cuanto a referencias respecto a las habilidades blandas es notoria. La categoría *Conocimiento* estaba compuesta por tres subcategorías: *Conocimiento general* (sin ningún contenido específico) - que tuvo 16% referencias- *Conocimiento didáctico y pedagógico* -que alcanzó 6% referencias- y *Conocimiento disciplinar* -que obtuvo 8%-, como es posible observar en la columna de síntesis de la Tabla 2.1.

Si se suman las tres subcategorías de conocimiento estas no alcanza a igualar la cantidad de referencias obtenidas por la categoría *Habilidades personales y sociales*. Lo mismo ocurre en el caso del estudio de grupos. Esta relación entre la primera y segunda categoría con mayor número de referencias revela aún más la importancia que han tomado las *habilidades* en lo que se espera al ejercicio profesional del docente.

En la temática de *Conocimiento*, los participantes hicieron alusiones a la importancia que tiene la obtención de un título profesional en una universidad debidamente acreditada para dar cuenta de los estándares necesarios para realizar la tarea docente. La siguiente cita ejemplifica la respuesta comúnmente encontrada:

Un profesor comprometido con su carrera, preparación académica óptima y permanente. (ID_2404, San Javier)

Esta necesidad del título profesional así como de la acreditación se puede relacionar a la inquietud que genera en muchos docentes la actual sobre oferta de programas de pedagogía.

Debe ser un profesional de la educación formado en una institución o carrera universitaria acreditada, mínima 4 años (ID_2194, Osorno)

La tendencia se mantiene en el documento de análisis de grupos, tal cual se manifiesta en la referencia presentada.

Ser formados por universidades y/o instituciones especializadas en el área de la educación. (ID_8034, Coquimbo)

La referencia a la *Vocación* del profesor y profesora, obtuvo la tercera concentración de referencias de los documentos de Síntesis y la segunda en los de Grupos. Los participantes de los Encuentros no presentaron un concepto elaborado de *Vocación*, sino que más bien

hicieron referencia a la vocación como una noción común compartida por todos y que agrupa las características deseables del docente.

La vocación de este modo es percibida como una característica que no se obtiene a través de los estudios, es decir, que no forma parte de un lenguaje técnico sobre la tarea docente, sino que está asociado a elementos personales y con una representación social del profesor más allá de un profesional de la educación. Se atribuyen a la vocación cualidades como el compromiso, la responsabilidad social, dedicación, entre otras, como señalan las siguientes citas:

Vocación, que le permita desarrollar su labor con amor (ID_1234, Tierra Amarilla)

Un educador debe ser comprometido y con vocación de servicio. (ID_2011, La Estrella)

En el caso del análisis de subgrupos lo anterior se complementa como:

Vocación: el educador debe realmente querer enseñar, puesto que debe poseer la capacidad de adaptarse a diversos contextos educativos y saber cómo enseñar en estos (ID_8075, Osorno)

Las categorías *Desvinculación con el medio* (1% del total de referencias) y la *Visión y expectativas del profesor* (5%) no alcanzaron una alta proporción de referencias en los documentos analizados. Pese a ello, es importante rescatar que la categoría de *Visión y expectativas del profesor* tiene una relación profunda con las expectativas que el docente tiene sobre la importancia e impacto de su propia tarea. La baja cantidad de referencias en dicha categoría presenta uno de los mayores contraste entre la información arrojada por los actores, aunque por su cercanía en términos de significado, pudo haber sido considerada como parte de la categoría *Habilidades personales y sociales* o *vocación*.

Por último, la categoría de *Vinculación con los pares* solo tuvo un 0,5% del total de referencias en el documento de síntesis y 0,4% en el documento de grupos. La baja frecuencia de referencias en los temas de *Vinculación con el medio* y *Vinculación con los pares* devela la imagen del profesor como un sujeto más dependiente de sus propias *Habilidades personales y sociales* que un sujeto en relación con y en relación con otros. Sin embargo, como se verá más adelante, este fenómeno contrastará con la relevancia que se entregará al trabajo colaborativo en el uso de horas no lectivas.

2. VULNERABILIDAD Y CONDICIONES DIFÍCILES

La pregunta número dos de esta sección abordó el tema de *Vulnerabilidad y condiciones difíciles* para el ejercicio docente. Del total de referencias analizadas, 1.755 en los

documentos de Síntesis y 1.065 en los Grupos, la mayor parte de las respuestas se concentró en las subcategorías de *Herramientas de apoyo para el trabajo* (igual al 25% de las referencias) y *Reconocimiento de mejoras en condiciones laborales* (17% de citas). Posteriormente, se ubicó la subcategoría *Herramientas de apoyo para el trabajo basada en formación de servicios* (igual al 16%) como la última de los aspectos más relevantes

La siguiente tabla N°4 sintetiza la frecuencia de referencias en cada una de las categorías y subcategorías referidas a esta pregunta, tanto en el análisis de documentos de Síntesis, como en los de Grupos.

**Tabla N° 4: Vulnerabilidad y condiciones difíciles.
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Herramientas	Herramientas generales de apoyo para el trabajo	453	25,8	170	16,0
	Basadas en capital humano	177	10,0	123	11,5
	Basadas en formación de servicio	292	16,5	240	22,5
Reconocimiento	Reconocimientos generales en mejoras en condiciones laborales	299	17,0	37	3,5
	Reconocimiento monetario	240	13,6	241	22,6
	Reconocimiento no monetario	230	13,1	209	19,6
Definición de zonas vulnerables		9	0,5	8	0,8
Responsable de la definición del reconocimiento		25	1,4	5	0,5
Otros		33	1,8	32	3,0
Total		1.759	100	1.065	100

De acuerdo a lo que se observa en la tabla anterior, las referencias a *Herramientas de apoyo para el trabajo* tienen el primer lugar en las opiniones entregadas (25,8%). Este resultado no tienen variaciones al considerar lo expresado por los participantes de las zonas norte, centro y sur. Esta categoría ocupa el primer lugar de menciones o referencias en todas las regiones.

La presencia de esta demanda está construida sobre cuatro aristas: re-estructuración de la carga laboral; mejorar la disponibilidad de infraestructura y recursos didácticos en la sala de clases; acceso a capacitación pertinente y apoyo de equipo interdisciplinario.

El primer punto trata sobre la reestructuración de la carga laboral del profesor (a), asociada con menos horas de trabajo en aula. Esta demanda va de la mano con la petición de

contar con un asistente en la sala o con otro (a) profesor (a).

Contar con profesionales de apoyo psicosocial, multiprofesional. Contar con equipo de gestión, tanto en la escuela, Liceo como DEM, más los recursos de profesionales del área psicosocial. Junto con ello, contar con profesores reemplazantes para cubrir oportunamente licencias médicas (ID_2845, Punitaqui)

Cabe mencionar que durante las observaciones realizadas durante este *Encuentro* a algunos de los Centros de Diálogo, se identificaron representaciones entre los y las docentes respecto a las condiciones en las que sus pares en otros países realizan su tarea docente. Fue frecuente que en esta pregunta, junto con la que aborda el tema de las remuneraciones, se mencionaran las condiciones de otros países como referente para establecer los cambios que se consideraban como ideales y se validaban por la supuesta existencia de dichas condiciones en otros países.

El segundo punto alude a la necesidad de mejorar la disponibilidad de infraestructura en la sala, con material didáctico y herramientas tecnológicas:

Salas de clases equipadas. Infraestructura adecuada (ID_1051, Curanilahue)

Acceso a la tecnología y conectividad, acompañamiento con equipos, multiprofesionales y perfeccionamiento para trabajar en ese contexto (ID_1375, Cobquecura)

Un tercer aspecto sobre las demandas de *Herramientas de apoyo para el trabajo* toca el tema de la posibilidad de que los profesores cuenten con acceso a capacitación pertinente y gratuita:

Capacitación real, continua y de calidad (ID_760, Corinco)

[Se requieren] oportunidades reales y gratuitas de perfeccionamiento, con autonomía en la decisión de estas, ya sea a nivel nacional o internacional, sin burocracia y con reconocimiento (ID_2956, Malloa)

En este mismo tenor se expuso la necesidad de que la capacitación que se brinde sea debidamente validada por organismos certificados, además de que los contenidos de dichas capacitaciones sean sobre temas atinentes a la realidad y necesidad de los y las docentes.

Finalmente, el cuarto punto expone la propuesta de contar con un equipo de apoyo interdisciplinario que contribuya a la mejora del ambiente laboral:

Poseer un apoyo permanente de un equipo multidisciplinario (ID_1105, Tucapel)

Equipo Multidisciplinario permanente para estudiantes, apoderados y profesores (ID_1822, Talca)

Las respuestas referidas a la categoría *Reconocimientos en mejoras en condiciones laborales* alcanzaron el segundo mayor número de referencias en el estudio de síntesis (299, con 17% del total de referencias). En el caso de esta categoría no hubo una tendencia similar en el estudio por grupos, donde solo se registraron un 3% del total expresado. Un ejemplo de las peticiones manifestadas en este apartado está expresado en la siguiente cita:

Valoración social de la labor docente, registro de docentes en condiciones vulnerables para acceder a asignación de puntaje para carrera profesional docente, acceso a la cultura, libros, cine, museos, autocuidado y enfermedades profesionales, estructura permanente de participación para la toma de decisiones de política pública; ofrecer capacitación para trabajar con niños vulnerables; jubilación anticipada (ID_571, Alto Biobío)

Reconocimiento social a la labor docente, autoridades y sociedad en general (ID_409, Yungay)

Por su parte, con respecto a las medidas de reconocimiento *No monetarios* y *Monetarios*, la suma del total de referencias del estudio de documentos de Síntesis fue muy similar entre ambos, con 13% de las referencias correspondientes a *Reconocimiento Monetario*, y *no monetarios*, con 13% de ellas. Esta tendencia se mantuvo en el estudio de documentos de Grupos, donde el *reconocimiento monetario* alcanzó el 22% referencias y el *reconocimiento no monetario* 19%. Con la misma cercanía entre ambas categorías se observó en cada zona geográfica. En el norte, los reconocimientos *no monetarios* tuvieron el mayor número de referencias seguido por los *monetarios*. En el centro se registraron una lógica similar de menciones relacionadas a reconocimientos *no monetarios* y *reconocimientos monetarios*, del mismo en el sur hubo un mayor número de referencias sobre el tema de *reconocimientos no monetarios* seguido de reconocimientos *monetarios*.

Los reconocimientos monetarios se dividen mayoritariamente en dos demandas: bonos de desempeño y pensiones dignas.

Incentivo económico proporcional de acuerdo a la realidad laboral del docente. (ID_1348, Ñuble)

Reconocimiento económico, sobre todo en de alta vulnerabilidad para hacerlo más atractivo a los jóvenes, Asignaciones especiales, reconocimiento en asignaciones automáticamente, asignación económica de acuerdo a estándares de la OCDE. (ID_2935, Romeral)

Los incentivos no monetarios estuvieron asociados a valoración social, estabilidad laboral y mayor autonomía en su desempeño, tal como se observa a continuación.

Reconocimiento económico y social. (ID_1510, Salamanca)

Que sirva como antecedente como promoción y ascenso en la carrera docente. (ID_2191, Nacimiento)

En relación a las *Herramientas de apoyo para el trabajo basadas en formación de servicios* obtuvieron un 16% de las referencias en el análisis de los documentos de síntesis. Un ejemplo de las peticiones manifestadas por los actores en este apartado se presenta en las siguientes citas:

Perfeccionamiento, talleres multidisciplinarios, recursos tecnológicos y científicos, acompañamiento (no sólo supervisión), personalizado y focalizado. (ID_694, Mulchén)

Estrategias de auto cuidado docente y apoyo de especialistas del área psicosocial, para contención y reparación (ID_1774, Chiguayante)

La menor cantidad de referencias para esta pregunta se registró en la categoría *responsable de la definición del reconocimiento* (1% en el estudio de síntesis y 0,5% en el estudio por grupos, en este caso la categoría más baja de todas) y en la categoría de *Definición de zonas vulnerables* (0,5% del total de las referencias en el estudio de síntesis y 0,8% en el estudio por grupos).

3. MÚLTIPLES REALIDADES EN LA SALA DE CLASES

La tercera pregunta de esta sección buscó conocer aquellas medidas que debiera considerar la PND para facilitar el trabajo docente en aulas heterogéneas. En la siguiente tabla se presenta la frecuencia de referencias de las y los participantes del diálogo en las grandes categorías de respuestas que se obtuvieron, tanto en el estudio de Síntesis como el de grupos.

**Tabla N° 5: Múltiples realidades en sala de clases.
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Diagnósticos y problemas del trabajo docente		164	13,7	50	5
Medidas generales de apoyo al docente <i>intra</i> escuela	Medidas Generales	507	42,2	423	42
	Estructura de cursos	272	22,6	348	34,6
Medidas relacionadas con condiciones laborales		125	10,2	103	10,2
Medidas relacionadas con formación en servicio		60	4,9	47	4,7
Otro		78	6,4	35	3,5
Total		1.207	100	1.028	100

La tabla muestra que del total respuestas analizadas de los documentos de Síntesis predominó la identificación de *Medidas de apoyo intra escuela* como aquellas definiciones más relevantes que habría que considerar en los desafíos del trabajo con escuelas heterogéneas (con un 42% del total de menciones). Posteriormente, aparecieron referencias relacionadas con *Diagnósticos y problemas del trabajo docente* asociados al fenómeno de las aulas heterogéneas (13% de las menciones) y *Medidas relacionadas con condiciones laborales* (10%), quedando con menor frecuencia aquellas *Medidas relacionadas con la formación en servicio* (4%).

Dentro de la categoría que contó con más referencias, un aspecto que demuestra especial interés está referido a la estructura de cursos (con un 22%), aludiendo a aspectos como el número de estudiantes por aula o los apoyos profesionales para el (la) docente. Las siguientes citas describen los principales contenidos de estas reflexiones:

[Se requieren] Menos alumnos por salas, aumentando mts. cuadrados por salas (máximo 20 alumnos y vinculado al IVE y al contexto) (ID_1624, Concepción)

Para una educación de calidad que exista un profesor a cargo del curso y un docente de apoyo (ID_2809, Quinchao)

La priorización de las *Medidas de apoyo intra escuela* y las referidas a la estructura de cursos se replica en el análisis de documentos de Grupos, donde incluso los porcentajes son muy similares al análisis de los documentos de Síntesis (42% y 34%, respectivamente). En este caso, la estructura de los cursos aumenta su relevancia relativa, mientras que los documentos del análisis de grupos otorgaron en esta pregunta menor relevancia al análisis de diagnósticos o problemas del trabajo docente, respecto del análisis de Síntesis (5%).

El requerimiento relacionado con la estructura de los cursos, así como los otros relacionados a las medidas de apoyo *intra* escuela, son consistentes con las definiciones realizadas en la pregunta anterior, referidas a herramientas de apoyo al trabajo de los y las docentes tanto para los análisis de Síntesis como de Grupos

Desde el punto de vista geográfico, la priorización de las medidas para abordar desde la PND la heterogeneidad en el aula se replica en los documentos analizados de la zona norte, centro y sur. En este contexto, la mayor frecuencia de referencias sobre la relevancia de las medidas *intra* escuela se observa en la zona norte, lo mismo en el caso de la estructura de los cursos. Mientras, la zona sur mostró un leve mayor frecuencia de referencias referidas a la formación en servicio.

Las siguientes citas ejemplifican los juicios realizados en torno a las *Medidas de apoyo intra escuela* y la estructura de los cursos que fueron analizados en la muestra de grupos:

Disminuir cantidad de alumnos (as) por sala. (Entre 25 y 30) (ID_871, Rancagua)

Equipos multiprofesionales que apoyen al establecimiento de manera efectiva y permanente, para contribuir al aprendizaje de los estudiantes. (ID_1939, Coihueco)

Es importante mencionar que en la reflexión respecto de las aulas heterogéneas, en el análisis de los documentos de Síntesis aparecieron también referencias respecto de mejorar la implementación de grandes políticas del sistema educativo chileno, como la Jornada Escolar Completa (JEC) o el Programa PIE, debido a las implicancias que las y los participantes estiman que tienen en el trabajo que finalmente se realiza:

Bajar el N° de alumnos por aula. Que no exista un número límite de estudiantes con NEE (Horas PIE de acuerdo a NEE) que corresponda por curso y recursos de acuerdo a matrícula por curso (ID_1348, Ñuble)

Cambio de especificaciones técnicas de construcción por parte del Mineduc, para que los espacios físicos e infraestructuras sean más amplios (ID_1579, Palena)

Reestructurar la JEC en áreas deportivas, artísticas, científicas y de investigación (ID_8032, Monte Patria)

En la discusión respecto de los desafíos que presentan las aulas heterogéneas a la PND se plantearon también disensos. De ellos, los que se describieron con mayor frecuencia estuvieron relacionados con la cantidad de estudiantes que debiesen estar a cargo de un (una) docente. Las siguientes citas describen estas discrepancias.

Diferencias de propuestas en cuanto al número de alumnos y docentes en aula. (ID_2845, Punitaqui)

Un grupo propone que aquellos alumnos que provocan disturbios puedan ser sacados del aula y atendidos en otra sala por un profesional competente. (ID_3103, Cauquenes)

Como puede observarse, los diálogos han relevado como importante del PND las necesidades de apoyo profesional, organizacional o político que favorezcan la labor que los y las docentes realizan en la sala de clases.

4. USO DEL TIEMPO NO LECTIVO

La siguiente pregunta recopiló opiniones y sugerencias sobre la destinación de las horas de trabajo docente que no tienen una función lectiva. En la siguiente tabla (N°6), se observa que los y las participantes, establecen que el tiempo no lectivo debiera utilizarse fundamentalmente en actividades pedagógicas. Esto se aprecia tanto en el estudio de Síntesis como en el de Grupos.

**Tabla N° 6: Uso del tiempo no lectivo.
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Actividades administrativas		28	2,4	14	1,3
Actividades con comunidad local		53	4,5	11	1
Actividades con estudiantes y apoderados		164	14,3	157	14,3
Actividades con pares y directivos		170	14,7	234	21,4
Evaluación del profesor	Actividades generales de evaluación por parte del profesor	102	8,9	34	3,1
	Evaluaciones a estudiantes	91	7,9	89	8,2
Actividades de formación en servicio		162	14	124	11,4
Actividades pedagógicas		320	27,7	384	35,1
Investigación		27	2,3	17	1,6
Otro		38	3,2	28	2,6
Total		1.155	100	1.092	100

Se observa, en ambos casos, la mayor frecuencia de referencias que tienen las “actividades pedagógicas” para ocupar el tiempo no lectivo (27%). En esta categoría se incluyen actividades de preparación de la enseñanza y ejercicio de diseño y mejoramiento de sus procesos. Así lo ejemplifican las siguientes citas:

Planificación, preparación de ambientes de aprendizajes, elaboración de materiales. (ID_1822, Talca)

Diseño de estrategias didácticas, revisión y análisis de instrumentos de evaluación (trabajo técnico) (ID_1423, Ñiquén)

La relevancia de las actividades pedagógicas en el uso del tiempo no lectivo se repite incluso con mayor frecuencia en el análisis de documentos de grupos donde un 35,1% de las menciones aludieron a dicha categoría. La priorización de las actividades pedagógicas se observa tanto en los documentos elaborados de la zona norte, como del centro y sur. Tal como en el estudio de documentos de Síntesis, los comentarios generados aludieron a aspectos como los que se describe a continuación:

Preparación de los aprendizajes, seleccionar y buscar experiencias innovadoras, buscar experiencias exitosas. Buscar recursos para llevar a cabo. (ID_8060, Valdivia)

Adecuaciones curriculares según las NEE, que se presenten en nuestros alumnos (ID_008_Cautín)

La segunda mayoría de menciones, con un 14% en documentos de Síntesis, aludió a que las horas no lectivas debían dedicarse al trabajo con pares y directivos. Con esto se hace énfasis a la necesidad de generar instancias de coordinación y trabajo conjunto entre quienes desempeñan funciones dentro de los establecimientos educacionales. Tanto en los documentos de la zona norte, como los del centro y sur muestran el mismo comportamiento en cuanto a la frecuencia de esta variable.

Reflexión entre pares de nivel y/o asignaturas para compartir experiencias pedagógicas (análisis de resultados de aprendizaje Trabajo en equipo. (ID_3103, Cauquenes)

Trabajo por ciclo, departamento y comunidades profesionales. (ID_1510, Salamanca)

Del mismo modo que en los documentos de síntesis, el trabajo con pares y directivos obtiene el segundo lugar de frecuencias en el análisis de documentos de Grupos, con un 21% del total de menciones.

En el estudio de documentos de Síntesis siguieron en frecuencia las propuestas referidas al uso del tiempo no lectivo en *Actividades con estudiantes y apoderados* (con un 14%), en las que se enfatizó la necesidad de aumentar o brindar más tiempo a las entrevistas individuales para cada uno de ellos. Exactamente el mismo porcentaje de referencias se contabilizaron en el estudio de Grupos sobre esta misma categoría, evidenciando el acuerdo de los docentes en torno a este aspecto.

Los documentos analizados de la zona norte y centro cuentan con este tipo de actividades en tercer lugar de frecuencia, mientras que en la zona sur ellas aparecen en cuarto lugar en cuanto a frecuencia.

Resulta interesante observar que las dos categorías aluden al uso del tiempo no lectivo asociado a generar instancias de trabajo y/o coordinación con otras personas. Si a ellas se suman las actividades con la comunidad local, la demanda por trabajo colaborativo se eleva casi al 35%.

En el caso del análisis de documentos de Grupos se consolida esta relevancia de la necesidad de uso de tiempo no lectivo en trabajo de coordinación o colaboración, donde las categorías mencionadas suman 36% de frecuencia del total de menciones. Las siguientes citas rescatan aspectos de la discusión sobre el uso de horas no lectivas en trabajo colaborativo en el estudio de grupos:

*Planificar en equipo con sus pares en un tiempo destinado para esto.
(ID_ 8035, Coquimbo)*

Articulación efectiva entre docentes por ciclo, con docentes especialistas y con profesionales asistentes de la educación (psicólogo, asistente social, etc.) (ID_9011, Cauquenes)

Desde el punto de vista geográfico, la proporción de referencias relacionadas con trabajo colaborativo se mantiene en general en las zonas norte, centro y sur. En esta última zona hay una proporción levemente inferior de referencias sobre este tipo de actividades, en relación a las otras zonas.

Seguido de esto, en el estudio de documentos de Síntesis se ubicaron las referencias relacionadas con la *Actividades de formación en servicio* (con 14%), donde se apuntó al uso de horas no lectivas para la formación profesional, tanto académica como disciplinar, pero también al desarrollo de otro tipo de habilidades de tipo personal y procesos de *autocuidado*. En el caso del estudio de grupos, esta categoría alcanzó el mismo lugar en cuanto a frecuencia, aunque con una proporción algo menor (11%).

En la discusión respecto de esta pregunta también se registraron diferentes tipos de disensos. Dentro de ellos destaca la discusión respecto del momento y lugar de uso de las horas no lectivas. En el caso de la formación en servicio, hay diferencias respecto a si se debe realizar en las horas lectivas o fuera de ellas:

El perfeccionamiento aparece como una divergencia, ya que existen equipos que señalan no desearlos en tiempos no lectivos versus los docentes que están de acuerdo en su participación durante el tiempo no lectivo (ID_2215, Ñuble)

Tal como se hizo con las referencias a acciones colectivas para el uso del tiempo no lectivo, se puede observar que dos terceras partes de las referencias aludieron a trabajo individual del docente dentro de la escuela, con una clara inclinación por el trabajo orientado hacia el mejoramiento de la calidad de la relación de enseñanza y/o aprendizaje.

5. PROPORCIÓN DE HORAS LECTIVAS VERSUS NO LECTIVAS

Con esta pregunta se analizaron cuáles eran las preferencias de los (as) docentes respecto de la proporción de horas lectivas y no lectivas que necesitan para realizar su labor, sumado a la gradualidad con que la que debería alcanzarse dicha distribución. Además, se reconocieron las restricciones prácticas que, desde el punto de vista de los y las participantes, podría tener la implementación de cambios en la proporción de horas lectivas y no lectivas.

**Tabla N° 7: Proporción de horas lectivas versus no lectivas.
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Proporción de horas lectivas y no lectivas	40-60	4	1,9	9	4,1
	50-50	193	91	190	86,4
	60-40	14	6,6	18	8,2
	65-35	1	0,5	0	0
	70-30	0	0	2	0,9
	75-35	0	0	1	0,5
Total		211	100	220	100

La tabla N°7 muestra un importante grado de consenso en la proporción que define un 50% lectivo y un 50% no lectivo, como una estructura óptima de organización del tiempo de los docentes en el establecimiento educacional (con el 91% del total de referencias). Esta opción mayoritaria se aprecia tanto en los documentos de síntesis como en la de los grupos.

La proporción recién mencionada alcanza también una gran mayoría de las preferencias de los documentos analizados en el estudio de documentos de grupos. En este caso, un 86% de las referencias aluden a la proporción 50%-50%. Mientras, con la proporción 40%-60% tiene una valoración levemente mayor en este análisis, que en relación al estudio de Síntesis (4%).

Desde el punto de vista geográfico en las zonas norte, centro y sur la proporción señalada es la que cuenta con mayor número de referencias que la apoyan.

Tabla N° 8: Frecuencia respecto a la gradualidad temporal de la obtención óptima de las horas no lectivas

Categoría	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Gradualidad temporal de la propuesta de tasa horas lectivas - no lectivas	205	19,7	215	33,8

Por su parte, respecto de la gradualidad de la implementación de los cambios, si bien aparecen mencionadas distintas propuestas, la respuesta general en el estudio de documentos de Síntesis se ubica en un rango que se extiende entre el cambio inmediato y los 3 años de plazo. Es decir, existe un cierto consenso respecto de la urgencia del cambio en la proporción de horas lectivas y no lectivas (19% del total de referencias), aunque algunas mesas matizaron su respuesta. A pesar de esto, predominan las referencias orientadas hacia una implementación inmediata de la medida.

Que se implemente la medida recién planteada a partir del 2015, al momento de implementarse el proyecto de ley. (ID_2995, Angol, Collipulli y Renaico)

En un máximo de 2 Años (ID_2848, Molina)

Pese a lo recién descrito, se observan algunos disensos en este punto, en el cual un conjunto de los Centros de Diálogo manifestó de manera explícita diferencias respecto de la gradualidad de la implementación de estos cambios, pudiendo dividirse entre los que opinan que estos cambios se deben realizar inmediatamente, y por el otro a los que se inclinan por una implementación de carácter gradual.

2 años, plazo máximo (ID_9025, Dalcahue)

En un año más (año 2016) (ID_9003, Marchihue)

Gradualmente hasta el 2016, y el otro grupo no planteó gradualidad, sino desde el comienzo del año en los contratos de trabajo debería estipularlo (ID_3064, Comuna de Huara)

En el caso del estudio de documentos de Grupos, en primer lugar pudo constatar que no en todos los documentos se lograron acuerdos respecto de la gradualidad de la implementación de los cambios. Mientras, los que sí lo hicieron mencionaron también cortos plazos para su puesta en marcha, incluso menores a los descritos en el análisis de Síntesis.

Tabla N° 9: Problemas para llegar a la proporción ideal de horas lectivas y no lectivas

Categoría	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Problemas relacionados con capital humano	196	31,5	196	30,8
Problemas relacionados con recursos	162	26	198	31,1
Otras restricciones	251	40,4	205	32,2
Otros	13	2,1	38	6
Total	622	100	637	100

Vinculado con los problemas que habría que resolver para llegar a la proporción ideal de horas lectivas y no lectivas (Tabla 9), el estudio de documentos de Síntesis mostró que el mayor número de menciones se enfoca a “otras restricciones” (40,4%) y que son diferentes a los problemas de capital humano y de recursos. Ejemplos de este tipo de observaciones se relacionan con dificultades que aluden al mejoramiento o cambio de los focos de la política educativa, problemas en la labor gubernamental o el sistema educativo en sí como un todo. En ese contexto, la falta de voluntad política o el modelo educacional son limitaciones para llegar a la proporción ideal de horas, tal como se menciona a continuación:

Voluntad política para realizar cambios en educación. (Burocracia estatal (ID_2242, Tirúa)

Se requiere la reestructuración de la JEC liberando al docente de la responsabilidad de los talleres, dejándolo libre para horas de trabajo no lectivos (ID_988, Quemchi)

En segundo lugar, los (as) participantes mencionaron que los problemas vinculados al capital humano también complejizan la puesta en marcha de un proceso de cambio en la proporción de horas lectivas y no lectivas. Especialmente se hace mención al número existente de docentes, así como también a las competencias de estos.

Recursos humanos, optimizarlos e incrementarlos (ID_2584, Chépica)

Carencia de profesionales de la educación (ID_577, San Rosendo)

Finalmente, un 26% de las referencias se vinculan a problemas de recursos como obstaculizadores del cambio de proporción entre horas lectivas y no lectivas. Entre estas dificultades se alude a temas de presupuesto existente o el número de profesionales disponibles contratados al interior del establecimiento. También se observan problemas de recursos referidos a los mecanismos de financiamiento del sistema educativo chileno, como la subvención por asistencia media.

Resolver la asignación de recursos desde el presupuesto nacional; que permita las otras acciones pertinentes parlograr el 50/50. Si se

resuelve el punto anterior, por ende se pueden contratar más docentes para cubrir las horas lectivas. (ID_1234, Tierra Amarilla

En el análisis de documentos de Grupos se observó una coherencia en relación a los problemas similar al estudio de Síntesis, sin poder observarse con claridad grandes diferencias en cuanto a la relevancia de los problemas de recursos, capital humano y otras restricciones. En ese contexto, en primer lugar, se reconocieron otras restricciones (32,2%), donde vuelve a hacerse alusión a dificultades que los participantes identifican a nivel de sistema educativo:

Eliminar el sistema municipalizado de administración y cambiando por un sistema público, con responsabilidad directa del Estado. Además se debe descentralizar las funciones (ID_ 9124, Osorno)

El segundo tipo de problemas observado en el análisis de Grupos y que obtuvo mayor frecuencia fue el vinculado con recursos (31%), siendo que en el estudio de Síntesis esta categoría había alcanzado el tercer lugar, invirtiendo su orden con problemas relacionados con capital humano, el cual se ubica en el tercer lugar de frecuencia, aunque ambos con porcentajes muy similares (32% y 31% respectivamente). Algunas citas relacionadas con estos problemas son:

Mejorar la dotación docente para no recargar los horarios. (ID_ 8036, Coquimbo)

Supervisión real de los tiempos que se dedican para planificar y preparar material para que esto funcione como corresponde. (ID_9013, Temuco)

Desde el análisis geográfico, las zonas norte y centro otorgan preponderancia al problema de recursos para alcanzar la proporción esperada de horas lectivas y no lectivas. Mientras, en la zona sur con mayor frecuencia se mencionaron *otro tipo* de restricciones.

A nivel general es relevante identificar que los problemas para implementar el cambio de uso de las horas involucran elementos que se encuentran a nivel de sistema, pero también dentro de la escuela y de la misma sala de clases.

6. REMUNERACIONES.

La sexta pregunta de esta sección analizó aspectos relacionados con las remuneraciones de los y las docentes, solicitándoles que sugieran dos rangos promedio, teniendo en consideración la variable de años de servicio.

**Tabla N° 10: Remuneración docente:
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categoría	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Igual o más a otras profesiones	25	5,9	22	5,5
Rango inicial	191	45,6	186	45,2
Rango a 15 años	191	45,6	179	43,5
Otros	12	2,9	24	5,8
Total	418	100	411	100

Tal como se observa en la tabla anterior, en el estudio de los documentos de Síntesis se aprecia un igual número de menciones tanto a la categoría asociada al rango inicial como aquella vinculada al rango de remuneración luego de 15 años de servicio. En el estudio de documentos de Síntesis, se logra apreciar un amplio rango en relación al salario que debiese recibir un docente recién ingresado a los 15 años de servicio.

En el caso de la remuneración inicial, las respuestas más frecuentes hablan de una asignación mensual que fluctúa entre \$750.000 y \$1.500.000 de pesos, tal como lo ejemplifican las siguientes citas:

Para el recién Titulado: 1.2 a 1.5 Millones (ID_2848, Molina)

Recién titulado= 33 hrs. entre \$800.000 y \$ 1.000.000 (ID_1840, Portezuelo)

Recién salido: \$968.000 con 44 horas, \$22.000 (ID_ 2584, Chépica)

En relación a las remuneraciones a los 15 años de servicio, el rango propuesto por los participantes es bastante más amplio, fluctuando entre \$1.500.000 y \$4.000.000

La remuneración promedio para un docente con 15 años de ejercicio debiese ser \$1.500.000 salvaguardando la asignación por bienes (ID_ nº535, San Felipe)

Llegar a los 15 años de servicio a los \$ 3.000.000, sin considerar otras asignaciones. Pago por Hora Real. No más pago por hora pedagógica, en la actualidad cada cuatro horas pedagógicas realizadas cancelan una hora pedagógica al mes. El rango de remuneraciones se debe considerar de acuerdo a carga horaria, valor por hora (\$ 30.000), más asignación antigüedad y experiencia, bienes y trienios. Cambiar tipo de contrato y pagar horas cronológicas y no pedagógicas (ID_ 2584, Punitaqui)

El análisis de documentos de Grupos mostró argumentos similares a los ya descritos por el grupo de Síntesis, tanto a nivel de dispersión de los rangos de la remuneración al ingreso y a los 15 años de servicio, tal como se presentan en los siguientes extractos:

Remuneración desde \$600.000 a \$1.000.000 para el recién titulado (ID_nº9052, Copiapó)

Un profesor recién egresado debería ganar alrededor de \$800.000 y para uno con 15 años de ejercicio deberían ser alrededor de \$2.000.000 (ID_8064, Vallenar 4)

**Tabla N° 11: Remuneraciones.
Frecuencia de referencias por categorías y subcategorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Elementos que deben influir en el salario	Elementos Generales	83	62,8	35	50,7
	Años de servicio	32	24,2	21	30,4
	Formación continua y perfeccionamiento	12	9,1	11	16
	Nivel	5	2,8	2	2,9
Total		132	100	69	100

Respecto de los criterios que debieran considerarse en el cálculo de la remuneración en el estudio de documentos de Síntesis no se observan grandes consensos que permitirían responder esa pregunta. Por esta razón, un 62% de las referencias no identifican con claridad un criterio en específico que debiera primar y definen elementos generales.

Sí se observa, en cambio, una inclinación a considerar los años de servicio, como elemento clave para el cálculo de las remuneraciones (con un 24% de las menciones), seguido por la consideración de la formación continua y el perfeccionamiento (9%). Al mismo tiempo, en algunos Centros de Diálogo la discusión respecto de los criterios se orientó más bien a los instrumentos que debieran sintetizar el conjunto de variables a tener en consideración en el cálculo de la remuneración, tal como se ejemplifica en las siguientes citas:

Debiera existir escala única de remuneraciones igual que el estatuto administrativo. (ID_0009, Lo Espejo)

Volver al sistema de escalafón del servicio público. Que se retire el tope de bienios y perfeccionamiento. Que sea universal. (ID_2125, Paine)

En el caso del estudio de documentos de Grupos, se observó una situación similar al de Síntesis, puesto las referencias aluden directamente al tema de *Elementos Generales* en torno a

factores que debieran influir en el salario. Considerando lo anterior, las alusiones a criterios para considerar en el salario muestra con mayor frecuencia los años de servicio como variable a considerar, al igual que en el estudio de documentos de Síntesis.

Desde el punto de vista geográfico se replica la observación realizada respecto de la mayor frecuencia de aparición de los años de servicio como variable clave en la determinación del salario. En la zona sur, eso sí, esta variable aparece acompañada de la variable formación continua, la que es menos relevante en la zona norte en cuanto de referencias que la mencionen.

A nivel general, la discusión generada por esta pregunta no se centró en la posible relación que debiese existir entre la remuneración de los (las) docentes y las de otras profesiones. En los casos en que sí se realizó esta comparación, se hizo mención a que la remuneración sea acorde a la de otras carreras con la misma duración en cuanto a años de estudio y en otras, a homologar la remuneración a la de los altos funcionarios públicos.

A su vez, es interesante observar que, a diferencia de las respuestas anteriores, en este caso no se identifican explícitamente los elementos relacionados con el soporte o el mejoramiento del trabajo dentro de la escuela o la sala de clases como criterios que definan la remuneración, sino más bien los años de servicio.

CONCLUSIONES DE LA SECCIÓN

En la discusión generada en las seis preguntas que componen esta sección, los y las participantes definieron, en primer lugar, un conjunto de características o atributos deseables en las y los docentes.

Se constata la valoración de tres grandes atributos: las *Habilidades personales y sociales*, los *conocimientos* y, por último, la *Vocación de los profesores*. Entre estos atributos destaca como principal las *Habilidades personales y sociales* (47.1%) y, en segundo lugar, los *conocimientos* –generales, disciplinares y pedagógicos– que debe dominar el docente para un buen desempeño (24,5%).

En respuesta a la segunda pregunta de la sección los y las participantes plantearon un conjunto de requerimientos necesarios de satisfacer y que favorecen la calidad del trabajo docente en las zonas más vulnerables. Entre estos destacan las *Herramientas de apoyo para el trabajo* (25,8%) y que alude, principalmente, a la re-estructuración de la carga laboral, mejorar la disponibilidad de infraestructura y recursos didácticos en la sala de clases, acceso a capacitación pertinente y apoyo de equipos interdisciplinarios.

La mayoría de las y los participantes coinciden en que el apoyo debe concentrarse en la escuela redefiniendo el tamaño de los cursos y generando equipos de apoyo de otros

docentes y profesionales. Con respecto al tamaño de los cursos no existió consenso en cuanto al número ideal de alumnos por docente.

Existe un gran consenso, en cambio, en que la proporción de horas lectivas y no lectivas debe ser de un 50%. Esta es la aspiración mayoritaria expresada tanto en los documentos de síntesis como en los grupos de conversación.

Es importante destacar, además, que existe una tendencia mayoritaria en considerar que las horas no lectivas deben dedicarse principalmente a *actividades pedagógicas* (27,7%) tales como preparación de clases, diseño y mejoramiento de los métodos de trabajo, entre otros. También existe acuerdo en que las principales limitaciones para alcanzar esta meta son la falta de voluntad política y la estructura o el modelo educacional vigente en el país; destacan también dificultades asociadas a un *déficit* en recursos humanos y económicos que afectan la implementación de la proporción deseada a corto plazo.

Finalmente en esta sección se abordaron problemas relacionados con las remuneraciones. Se constataron una diversidad de criterios a aplicar para el cálculo de las remuneraciones. En un 62% de las referencias no se identifica con claridad un criterio en específico que debiera primar para dicho cálculo. En esta diversidad se observa una tendencia a valorar los años de servicio, como elemento clave para el cálculo de las remuneraciones (con un 24% de las menciones), seguido por la valoración de la formación continua y el perfeccionamiento (9%).

En síntesis se destacan grandes coincidencias en las opiniones expresadas en torno a los temas planteados.

Se observan, al menos, dos tensiones importantes de considerar:

La primera está referida a las características individuales y colectivas de la labor docente. En el análisis del perfil de los y las docentes, el trabajo colaborativo quedó relegado a los últimos lugares en cuanto a frecuencia de aparición en los documentos de síntesis y de grupos. Sin embargo, en la discusión sobre el uso de horas no lectivas, a este tipo de trabajo se le otorgó una gran importancia.

Una segunda tensión que surge del análisis de los documentos se relaciona con las visiones sobre los criterios de cálculo de las remuneraciones. Se expresan diversos criterios y no se aprecia un reconocimiento con claridad de las competencias técnico-pedagógicas y de los desempeños de las y los docentes para determinar la remuneración. En esta dispersión se observa, en cambio, una valoración de la cantidad de años de servicio y que es uno de los criterios que las y los docentes estiman debe seguir aplicándose.

CAPÍTULO 2: CARRERA PROFESIONAL DOCENTE PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

La Sección II se encuentra vinculada con los aspectos de ingreso, ejercicio, desarrollo, ascenso y retiro de los y las personas que ejercen la docencia como profesión. Esta carrera incluye una etapa de inducción para el ingreso de los (as) nuevos maestros (as) y también los procesos de formación en servicio; se considera además un sistema de carrera propiamente tal que asegure estabilidad y defina trayectorias de desarrollo profesional, ascenso y retiro de los (as) profesores (as), con modelos de evaluación y remuneraciones acordes a la relevancia que la sociedad reconoce para su labor (MINEDUC, 2015).

En los encuentros se destacó el deseo de universalidad en el acceso a la carrera, independiente del profesional o del tipo de establecimiento en el cual se ejerza. Del mismo modo, se propone que para su acceso se deba cumplir con ciertos procesos de evaluación que den cuenta de que se poseen las competencias básicas para desarrollar la actividad. A esto se suma una alta cantidad de referencias relacionadas con la necesidad de implementar procesos de inducción previos a la actividad docente. Finalmente, frente a los aspectos que son determinantes en la desvinculación todos apuntan al mal desempeño y problemas éticos, y en menor medida a los mecanismos o procesos de salida.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

La siguiente tabla resume el total de citas referenciadas para cada una de las preguntas de esta Sección y planteadas en el documento de consulta.

Tabla N° 12: Síntesis de documentos y preguntas analizadas

Temas de análisis	Síntesis		Grupos	
	N	%	N	%
Universalidad	490	15,2	420	15,8
Ingreso a la carrera profesional docente	707	21,8	547	20,5
Acompañamiento inicial	733	22,6	530	19,9
Progresión de la carrera profesional docente	787	24,2	775	29,1
Desvinculación de la carrera docente	525	16,2	392	14,7
Total	3.247	100	2.664	100

A continuación se entrega el detalle de las respuestas obtenidas tanto en los documentos de síntesis como en los grupos para cada una de las categorías.

1. UNIVERSALIDAD DE LA CARRERA DOCENTE

La primera pregunta busca determinar los criterios de selección para establecer universalidad de acceso a la carrera docente, específicamente en aspectos vinculados al tipo de educador y al tipo de establecimiento. Se aprecia en la Tabla N°13 una visión prácticamente unánime a que esta condición de acceso universal debiese ser para todos los docentes. Como segunda mención se hace necesario destacar un grupo de participantes que para aplicar esta condición es necesario considerar el tipo de educador, la dependencia del establecimiento y que sea sólo para trabajadores de la educación.

**Tabla N° 13: Universalidad.
Frecuencia de referencias por categoría**

Categorías	Síntesis		Grupos	
	N	%	N	%
Por dependencia	25	5,1	11	2,6
Por nivel escolar	0	0	1	0,2
Por tipo de educador	41	8,4	45	10,7
Por tipo de establecimiento	8	1,6	15	3,6
Sí, para todos	384	78,4	325	77,4
Trabajadores de la educación	23	4,7	14	3,3
Otro	8	1,6	9	2,1
Total	489	100	420	100

Con respecto a la universalidad de la carrera docente, tanto en los documentos de Síntesis como en los Grupos las referencias establecen que ésta debe ser para todas y todos los educadores (78% y 77% del total de citas respectivamente). La universalidad abarca se entiende todos los tipos para los (as) educadores (as) como también de establecimientos educativos (municipal, particular subvencionado y particular pagado) tal como se describe en las siguientes citas:

Sí, creemos que es para todos los docentes. Considerando que los profesionales que se desempeñan Liceo T.P, tengan perfeccionamiento universitario o acreditación CEPIP (Doc. ID 1006)

Sí, por supuesto no puede haber diferencias. (ID_9065, La Serena)

Sí, porque si participa el Estado como entre financiero y regulador, debe ser igual para todos los establecimientos (ID_9082, Ovalle)

Sí se deben unificar los criterios para que todos reciban los mismos beneficios, incluyendo a los asistentes de educación, psicopedagogos y normando las profesionales habilitados para ejercer la docencia (ID_nº9124, Osorno)

La segunda categoría con mayor número de referencias enfatiza que la carrera docente debe considerar el tipo de educador (a) excluyendo a los docentes que no cuenten con un título profesional de pedagogía. En este punto son los y las participantes de la zona norte quienes lo mencionan con mayor frecuencia., tal como se presenta en las siguientes referencias:

Profesores técnicos deben tener la habilitación pedagógica. (ID_799, OSORNO)

Sí, siempre que cumpla con una carrera profesional de 8 semestres presencial. (ID_2266, CHILLÁN VIEJO)

Sí, deben estar los docentes, cumpliendo como requisito el estudio de pedagogía en una universidad acreditada y presencial (ID_1624, Concepción)

Para todo aquel que esté reconocido como docente, siendo profesionales de la educación. (ID_ 8034, Coquimbo)

Al respecto, es importante resaltar el hecho de que los y las docentes mencionen la necesidad de que la universidad donde se emita el título sea una institución acreditada y que la modalidad de estudio sea presencial, lo cual podría explicarse dada la amplia cantidad de instituciones que imparten esta carrera y que no cuentan con estándares de rigurosidad acordes a la formación que imparten.

La tercera categoría con mayor porcentaje de referencias en los documentos de síntesis menciona que la carrera docente debiera aplicarse por dependencia del establecimiento, entendiéndose que debería ser para aquellos docentes que se desempeñan en los centros educativos financiados por el Estado y que no posean fines de lucro. Sin embargo, en este punto no existe un consenso, tal como ejemplifican las siguientes referencias.

Sí, para todos los establecimientos financiados por el estado (ID_1624, Concepción)

Sí, en igualdad de condiciones (sin lucro) (ID_1576, Santa Juana)

Para todos aquellos que tengan reconocimiento y reciban subvención del Estado (DOC_ID_1066)

No debe ser para todos los establecimientos por igual sino que debe depender de la vulnerabilidad del establecimiento. (DOC_ID_1357)

Finalmente, se hace una breve mención a que debiesen ser parte de la carrera docente los trabajadores de la educación, Así se expresa en un 4% de las referencias del análisis de los documentos de síntesis y de los grupos de la submuestra.

En síntesis con el concepto de universalidad de la carrera docente se alude, mayoritariamente, a todas y todos los docentes titulados como profesor y/o profesora de cualquier nivel educativo y tipo de dependencia del establecimiento en el cual trabaje. Solo una proporción menor considera que deben integrarse a la carrera docente a las y los trabajadores de la educación en un sentido amplio o que incluye a los asistentes de la educación.

2. INGRESO A LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

La siguiente tabla sintetiza la frecuencia de menciones hechas en cada una de las categorías con que los (as) participantes dieron respuesta a la pregunta referida al ingreso a la carrera docente. Este punto refiere a los distintos mecanismos que se debiesen implementar para todos aquellos sujetos que desean formar parte de este sistema, observándose aquí que la necesidad de implementar *Procesos de habilitación* así como también una *Prueba de Habilidad* son los más relevantes, seguido por la importancia que tiene la institución que otorga dicha habilitación, especialmente en el último punto mencionado.

**Tabla N° 14: Ingreso a la carrera profesional docente.
Frecuencia de menciones por categoría**

Categorías	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Ingreso automático con contratación independiente del título profesional	2	0,3	1	0,2
Ingreso automático con título de pedagogía	52	7,4	28	5,1
Organismo a cargo de la habilitación	131	18,6	75	13,7
Proceso de habilitación	350	49,7	305	55,8
Prueba de habilitación	153	21,6	100	18,3
Otro	18	2,4	38	6,9
Total	705	100	547	100

Los resultados obtenidos muestran que, tanto en los documentos síntesis como en los grupos, el ingreso a la carrera docente debería realizarse a través de un *Proceso de habilitación*. En segundo lugar de las menciones se propone una *prueba de habilitación* realizada por un organismo competente y de calidad.

En relación al proceso de habilitación, las propuestas se relacionan con la acreditación de las carreras de pedagogía y con el desarrollo de procesos de inducción o mentoría. Las siguientes citas ilustran estos aspectos:

Que la formación docente sea a través de carreras acreditadas e impartidas por académicos con experiencia en aula. (ID_2506, Arica)

Durante la formación inicial debieran existir internados o pasantías (prácticas), obligatorias, en escuelas con distintas realidades, a fin de que los futuros docentes conozcan la diversidad educacional que podrían enfrentar en su vida laboral. (ID_2104, Requínoa)

Que la universidad sea acreditada e informe a sus usuarios las condiciones de egreso (ID_2809, Quinchao)

Acompañamiento o tutoría de la institución formadora o universidad (ID_2815, Santa Cruz)

Evaluación permanente, observación prácticas pedagógicas, evaluación vocacional, tutorías de a lo menos 3 años a los nuevos docentes bajo un profesor con experiencia (ID_2935, Romeral)

Práctica monitoreada y acompañamiento al aula de los docentes egresados durante un periodo de tiempo (6 meses-1 año) (Alto del Carmen)

En cuanto a las referencias de una prueba como instrumento habilitante para ingresar a la carrera docente, se pone énfasis tanto en test psicológicos como en prueba de conocimientos. Las siguientes referencias aluden a estas opciones:

Prueba por competencias, habilitadora para el título. (ID_2215, Vicuña)

Aprobación de pruebas estandarizadas de la disciplina (ID_1798, San Francisco de Mostazal)

Test psicológico y de contenidos (ID_694, Diego de Almagro)

Acreditación de la carrera docente, pasar por exámenes psicológicos que lo habiliten para el trabajo con los niños, que esté de acuerdo con el perfil del profesor exigido en el contexto del colegio donde va a trabajar. Título profesional docente y egreso (ID_ nº538, Conchalí)

Tener evaluaciones al inicio, medio y final, para hacer un seguimiento de su preparación (ID_1897, El Bosque)

Evaluación Psicológica al seleccionar, iniciar, durante y al finalizar la carrera docente (Doc. ID 1588)

Evaluación de desempeño que mida las competencias esperadas y estabilidad psicológica. (Pruebas de selección para verificar antecedentes y habilidades) (ID_9068, La Serena)

A propósito de la aplicación de la prueba de contenidos, los y las participantes presentan disensos con respecto al rol de la Prueba INICIA. Si para una algunos esta prueba "*debe ser eliminada*" (ID_0017, Vallenar) para otros "*La prueba inicial (INICIA) debe ser definitivamente una evaluación de proceso que asegure las competencias de los nuevos profesores*" (ID_2695, Futaleufú), por lo que su aplicación debe realizarse durante la formación inicial y antes del proceso de titulación, aspecto que concuerda con lo planteado por el Colegio de Profesores.

Además, los y las docentes sugieren que la responsabilidad de la aplicación de estas pruebas debe permanecer a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) o alguna institución similar que determine y asegure niveles de calidad mínimos.

*Universalización de un sistema de ingreso, tal como la prueba INICIA.
Sistema de mentores que dependan de MINEDUC (ID_0002, Quillota)*

Prueba Inicia con ranking de los resultados (ID_8053, Valdivia)

Por último, las referencias a la necesidad de un organismo habilitador atribuyen este rol mayoritariamente al Ministerio de Educación o bien a la figura de una universidad reconocida por el Estado.

Que MINEDUC establezca mecanismos para la evaluación de los académicos que forman docentes. (ID_1348, Ñuble)

Estado regula la formación inicial de profesores a través de universidades pertenecientes al CRUCH o instituciones específicas para la formación del profesor con Institutos Pedagógicos Estatales (ID_1747, Hualpén)

Estado debe garantizar la excelencia docente (ID_0010, Lo Prado)

Universidades estatales a cargo de la formación docente (ID_1975, Andacollo).

En síntesis, las y los docentes coinciden en que el ingreso a la carrera docente no debe ser automático y que se requiere algún tipo de proceso o prueba de habilitación. Por el contrario, predomina la idea de un proceso de habilitación más que de una prueba de habilitación.

En relación al proceso de habilitación se pone énfasis en una acreditación más exigente para las carreras de pedagogía; monitoreo de los sistemas de prácticas y un acompañamiento efectivo en los primeros años de inserción profesional (inducción o mentoría).

En cuanto a la prueba habilitante existe coincidencia en que esta debe considerar tanto aspectos psicológicos como de contenidos. En varios casos se argumenta que deberían aplicarse test psicológicos y en otros, más bien, se propone una prueba que mida conocimientos y contenidos.

Estos énfasis dan cuenta de aspectos analizados en el capítulo anterior en relación con los atributos o perfil del docente. La mayor cantidad de referencias insisten, como principal atributo, en las *habilidades sociales y personales* las que deben ser verificados, precisamente, a través de algún test psicológico. En segundo lugar, de acuerdo a las menciones, se encuentran diferentes tipos de *conocimientos* que debe dominar un profesor o profesora y que deberían ser verificados a través de una prueba.

Los resultados obtenidos sugieren que las y los profesores valoran tanto la evaluación de conocimientos y aspectos psicológicos en el ejercicio de su profesión, como la realización

de prácticas profesionales y participación en procesos de inducción como elementos esenciales para habilitar el ingreso a la carrera docente.

3. ACOMPAÑAMIENTO INICIAL

La pregunta tres indagaba con respecto al tipo de apoyos que debería recibir los docentes que iniciaban su vida laboral en el aula. Del total de documentos analizados, la mayoría de las respuestas se concentró en definir los mecanismos por los cuales se realizaría la inducción y en determinar quién sería el encargado de realizar la inducción.

**Tabla N° 15: Acompañamiento Inicial.
Frecuencia de menciones por categoría**

Categorías	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Condiciones y recursos de la inducción	27	3,7	34	6,4
Duración de la inducción	45	6,2	31	5,8
Mecanismos de inducción	401	54,7	280	52,8
Momento para hacer la inducción	34	4,7	20	3,8
Quién hace la inducción	203	27,8	149	28,1
Sin inducción	1	0,1	1	0,2
Otro	21	2,9	15	2,8
Total	732	100	530	100

En relación al mecanismo de inducción, las referencias destacan la importancia de introducir al (la) docente novato (a) en los aspectos administrativos del sistema educativo como uno de los aspectos esenciales sumado al apoyo a las actividades de preparación de clases. Por otro lado, se destaca la importancia que le dan los (as) docentes a la identificación con el proyecto institucional y el conocimiento del contexto sociocultural del establecimiento. Algunas citas que reflejan estos antecedentes son las siguientes:

Recibir asesorías que permita conocer el sistema y funcionamiento del establecimiento (uso de libro de clases, aspectos administrativos, normativos, protocolos) (ID_2434, Huasco)

Inducción en los administrativo, en lo técnico-pedagógico y en instrumentos de macro planificación (PEI, PME, etc.) (ID_310, Diego de Almagro)

Proceso de inducción para conocer los procesos pedagógicos y administrativos del EE (ID_2935, Romeral)

En cuanto a la duración de la inducción de las y los profesores principiantes se plantean múltiples alternativas: las propuestas van desde considerar un proceso de inicio desde seis meses, un año o incluso se mencionan dos años de duración. La siguiente cita ejemplifica este aspecto:

Realizar una mentoría de dos años que sean presenciales y de apoyo con retroalimentación constructiva (ID_9135. Quillota)

Coaching permanente para ir haciendo una retroalimentación de su desarrollo profesional (ID_9134. Quillota)

En relación a quién realiza la inducción, la discusión convergió en dos opciones comunes. Por un lado, ciertos grupos establecieron que el candidato más idóneo para acompañar a las y los profesores principiantes es un mentor (a) o profesor (a) guía con experiencia y buen desempeño profesional, quien recibiría una remuneración independiente por ejercer dicho rol. De manera alternativa, otros grupos apuntaron a que la inducción de los (as) profesores (as) jóvenes debe ser responsabilidad del Equipo Directivo o Técnico Pedagógico de cada establecimiento. Algunas citas que reflejan los aspectos descritos son las siguientes:

Profesor mentor, con 20 años o más de servicio, idóneo, que lo acompañe en todas las tareas del docente. Con horas restadas al tiempo lectivo (ID_0019. Cauquenes)

Inducción técnica y administrativa por parte de equipo técnico y gestión escuela (ID_1774, Chiguayante)

Mentoría como un proceso regulado por equipo directivo y técnico pedagógico de cada establecimiento (ID_1825, San Joaquín)

Sistema de inducción en lo técnico pedagógico y en los aspectos administrativos, mediante un profesor Mentor con horas pagadas (ID_2263. Valdivia)

Contar con un mentor de su misma especialidad que le apoye y dirija frente a el trabajo del establecimiento. (ID_2359, San Fabián)

Inducción técnica y administrativa por parte de equipo técnico y gestión escuela (ID_1774, Chiguayante)

Mentoría como un proceso regulado por equipo directivo y técnico pedagógico de cada establecimiento (ID_1825, San Joaquín)

Entrega de lineamientos de parte de la UTP y dirección, (equipo de Gestión) es decir hacer una inducción adecuada en la práctica profesional. Reconocer y fortalecer los talentos del egresado, para ubicarlo adecuadamente en la labor dentro del EE. (ID_1153, Hualqui)

Es importante mencionar que los y las docentes se refieren en todo momento a agentes vinculados directamente con la institución educativa en la cual el docente novato desarrollará sus labores y con determinadas características tanto personales como profesionales que le otorga a este proceso la debida seguridad y garantía de las acciones a realizar, tal como se expresa a continuación:

Mentores con experiencia y con un apoyo efectivo, con empatía, presente en el aula, contratado para ese trabajo. Mentores idóneos, con acompañamiento mínimo de un año para certificarlo. (ID_ 8036, Coquimbo)

Apoyo desde la unidad técnica fortalecida para esta labor de inducción y ser estos mentores, no agentes externos ni elementos académicos que detienen esto. (ID_ 8076, Osorno)

Finalmente, en relación a la categoría de *Otros* se menciona la importancia de tener una buena recepción por parte del establecimiento así como también la posibilidad de hacer cursos de perfeccionamiento previo al ingreso que otorgue procesos de retroalimentación al trabajo realizado.

4. PROGRESIÓN EN LA CARRERA PROFESIONAL DOCENTE

Los aspectos vinculados a la progresión en la carrera docente se asocian a aspectos tanto personales del profesor, como por ejemplo la preparación de las clases, hasta de desarrollo comunitario, como ser parte de la comunidad. En cuanto a los factores más relevantes que deberían ser considerados para progresar en la carrera profesional docente, la gran mayoría de las menciones hacen referencia a la *Preparación y desarrollo* profesional seguido de *Desempeño en el aula*. Es relevante mencionar que los cuatro aspectos en esta categoría presentan una distribución relativamente homogénea entre ellos. La siguiente tabla N°16 sintetiza las frecuencias de referencias hechas en cada una de las categorías con que las y los participantes dieron respuesta a la pregunta.

**Tabla N° 16: Progresión en la carrera profesional docente.
Frecuencia de menciones por categoría**

Categorías	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Desempeño en el aula	175	22,3	183	23,6
Innovación e investigación pedagógica	155	19,7	166	21,2
Participación en la comunidad educativa	148	18,8	141	18,0
Preparación y desarrollo profesional	186	23,7	179	22,9
Otros	122	15,6	106	13,6
Total	786	100	775	99

Como es posible observar en los resultados, el aspecto más significativo es la *Preparación de desarrollo profesional* (23%) el cual se vincula con el desarrollo de experiencias o cursos de formación. Seguido de este, se establece el *Desempeño en el Aula* como el siguiente, con un 22% del total de referencias. Los dos últimos son la *Innovación Pedagógica* y la *Participación en la comunidad educativa* con un 19% y 18% respectivamente.

Todos los anteriores resultados dicen relación con los análisis de Síntesis, pero si se comparan con los de Grupos no se aprecia una diferencia en el orden de las categorías ni una variación significativa en los valores de éstas.

Con respecto a la categoría *Otros* en ella se incluyen aspectos que no están considerados en las anteriores, como por ejemplo: la consideración de los años de servicio, la ejecución de pasantías e innovación, el contexto donde el profesor ejerce, entre algunos de ellos. Las principales menciones se pueden resumir en las siguientes citas:

La evaluación docente debe ser revisada, reestructurada o eliminada. Los años de servicio debe ser un foco importante de progresión (ID_9089. Magallanes)

Innovación e investigación pedagógica; Reformular la evaluación docente focalizándolo en el trabajo efectivo en el aula; Años de servicio; Aumento constante en la remuneración; Incentivo económico por apoyo a actividades extra-programáticas de la unidad (ID_2173, Puerto Montt)

Anular lo referido a la Evaluación Docente como se da en estos momentos, ya que lo consideran humillante. Proponen realizar evaluaciones internas en cada Establecimiento Educacional. Agregar Antigüedad Labora (ID_2845, Punitaqui)

Agregar características del establecimiento en cuanto a vulnerabilidad y ruralidad (ID_2077. Paihuano)

[Considerar el] Contexto sociocultural en que el docente desarrolla su tarea o labor. Evaluación Docente modificada y mejorada (ID_2740. Traiguén)

Años de Servicios, cumplimientos de responsabilidades profesionales, capacitaciones e intercambio de experiencias (ID_1567, Tomé)

5. DESVINCULACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE

En relación a la desvinculación de la carrera docente las y los participantes se enfocaron específicamente en los criterios de salida por sobre otras alternativas, tal cual lo muestra la tabla N°17. De este modo, otras formas de salida (como por ejemplo jubilación) no fueron considerada en la discusión resumiéndose el total de menciones una serie de criterios y/o mecanismos pertinentes para que un (a) docente deba abandonar la carrera

**Tabla N° 17: Desvinculación de la carrera docente.
Frecuencia de menciones por categoría**

Categorías	Síntesis		Grupos	
	N	%	N	%
Causal - Criterios de salida	324	61,7	239	61,0
Mecanismos de salida	151	28,9	96	24,5
Responsable de la salida de la carrera	21	4,0	17	4,3
Otro	28	5,4	40	10,2
Total	524	100	392	100

A partir de la tabla, es posible apreciar que el 61% de las respuestas de los (as) docentes apuntó hacia las *Causales o criterios de salida* que conducen a la desvinculación de la Carrera. En relación a este aspecto, queda consignado la necesidad de idoneidad moral y legal para el cargo, definido como faltas a la moral o una falta de vocación docente, junto con faltas

a la probidad o pedofilia. Además se menciona la incompatibilidad de salud del (la) profesor (a), tanto física como mental, como otra causal de salida de la carrera docente.

Salud mental incompatible con la labor docente. (ID_2761, Peralillo)

Conducta ético moral cuestionable. (ID_1348, Ñuble)

Alcoholismo, drogadicción y pedofilia (ID_694, Diego de Almagro)

Además están los criterios de desempeño profesional como factor a determinar la desvinculación de la carrera docente, entendidos específicamente como carencia de conocimientos disciplinares y/o pedagógicos (29%). Las citas que reflejan estos aspectos son las siguientes:

No contar con salud compatible. Faltar a la ética profesional. Abandono e incumplimiento de funciones. Carencia de habilidades blandas (ID_1798, San Francisco de Mostazal)

Incumplimiento de labores profesionales: no planificar, ausencia y retrasos reiterados sin justificación, falta de dominio técnico y curricular. (ID_2818, Olivar)

En segundo lugar, la definición de un *Mecanismo de salida* a la carrera docente apunta a acreditar el debido proceso, que incluya un procedimiento de evaluación así como la aplicación de un sumario administrativo. Algunas citas que reflejan lo anterior son las siguientes:

Reglamento para desvincular, con acciones concretas y medidas disciplinarias correctiva (ID_988, Quemchi)

A través de sumarios administrativos cuyas prohibiciones estén contempladas en el reglamento interno de la institución (ID_1819, Pemuco)

Evaluación en descenso en forma reiterada, incumplimiento reiterado de sus funciones docentes (ID_2935, Romeral)

Respecto a lo anterior, la mayoría de los (as) profesores (as) demanda un marco de criterios establecidos y claramente especificados para así evitar arbitrariedades al momento de la evaluación. A su vez, el Estado aparecería como el organismo encargado de dictar y hacer cumplir dichos criterios. La cita a continuación muestra un ejemplo de esta postura:

La desvinculación del docente requiere de normas que cumplan criterios de universalidad y transparencia, siendo el Estado el que debiese dictar esos parámetros (ID_2128. Comuna de San Miguel)

Que el estado sea quien establezca los protocolos para desvincular a un docente. Ya sea por ausentismos injustificados reiterados, por salud incompatible, por desempeño deficiente reiterado (3años) (Doc. ID 2002)

Por último, algunos (as) profesores (as) también demandan que la solución a estos problemas no sea la expulsión, sino un acompañamiento que permita a la profesora o profesor en cuestión perfeccionar las prácticas criticadas:

La opción para un profesor no competente no es la desvinculación sino el apoyo, el perfeccionamiento y el acompañamiento profesional (ID_2128, San Miguel)

El docente que no responde a las exigencias deberán inhabilitarse del trabajo en aula, pero deberá ser capacitado (ID_1705, Lota)

Las mediciones estandarizadas no deben ser consideradas como criterio de desvinculación. No estamos de acuerdo con la desvinculación. Sino con la subsanación de las situaciones deficientes a través de capacitación formativa, medidas remediales en un proceso sistemático y supervisado (ID_9078, Ovalle)

Se aprecia de manera clara en esta pregunta que los y las docentes, cuando piensan en desvinculación, inmediatamente la asocian como algo negativo de la carrera docente y no necesariamente como instancias alternativas que pudiesen beneficiar su condición de docentes, como por ejemplo entidades que velen por la jubilación o mejores fondos de pensiones, sino que se buscan estándares bajo los cuales se puedan proteger frente a posibles interpelaciones de acuerdo a su accionar.

CONCLUSIONES DE LA SECCIÓN

Del conjunto de resultados que se han descrito en esta sección, se puede observar que los(as) participantes sostienen que la universalidad en el acceso a la carrera profesional docente es fundamental independientemente del tipo de educador (a) o establecimiento del cual se forme parte. Por otro lado, se agrega la necesidad de establecer condiciones mínimas, como el tener un título de pedagogía en caso de los técnicos.

En cuanto al ingreso a la carrera docente, se prioriza un *Proceso de habilitación* o acreditación de las carreras de pedagogía y mallas curriculares acordes a las necesidades pedagógicas, de manera complementaria se propone un proceso de inducción o mentoría mediante un tutor o una institución encargada de eso. Adicionalmente, se menciona el requerimiento de conocimientos y aptitudes mínimas para su buen desempeño profesional, en especial la presencia de una ética acorde a su actividad.

Con respecto al acompañamiento inicial existe un consenso general a un proceso de mentoría, adjudicándose su responsabilidad o bien a un (a) docente con buen desempeño y experiencia en el centro educativo y/o al equipo directivo del establecimiento, entendiéndose como una inducción administrativa y de adecuación al contexto sociocultural del establecimiento que otorgue al nuevo (a) docente de conocimiento más práctico sobre su quehacer y el contexto escolar.

En cuanto a los factores más relevantes que deberían ser considerados para progresar en la carrera profesional docente, las y los participantes señalan, en las menciones, la *Preparación y desarrollo profesional* como primer aspecto, seguido luego de *Desempeño en el aula* (evaluación docente, evaluación de pares, resultado de alumnas y alumnos, etc.) .

Por último, en lo que se refiere a los criterios de desvinculación, si bien la salida de la carrera docente fue una pregunta compleja, existe acuerdo en torno a que los aspectos éticos y morales forman aspectos básicos del quehacer docente. A ello se añade el desempeño en aula como una de las áreas más importante al momento de considerar la desvinculación de un(a) profesor(a). Se establece en base a lo anterior, que de existir desvinculación ésta debe realizarse resguardando la transparencia de los procedimientos, lo cual se lograría con la participación de los pares y de un organismo que garantice el debido proceso.

SECCIÓN III: FORMACIÓN EN SERVICIO PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

El siguiente capítulo del informe se analiza a nivel general y específico la tercera sección de los temas tratados en las reuniones grupales dedicada a la formación continua y en servicio. La sección tiene tres preguntas. La primera de ellas aborda la relación entre la formación en servicio y la realidad de trabajo de los educadores en su contexto; la segunda refiere a las metodologías y herramientas de la formación que, a juicio de los participantes, han resultado ser más efectivas y, por último, la tercera pregunta consulta a los participantes sugerencias o propuestas para mejorar la formación en servicio.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

Como se ha hecho a lo largo del informe las opiniones registradas en los documentos Síntesis y los registros de la submuestra que hemos denominado Grupos fueron clasificadas en categorías que agrupan citas o referencias con contenidos idénticos y similares. En los acápites y tablas siguientes se presenta la frecuencia absoluta y relativa de las referencias o citas clasificadas obtenida en ambos tipos de documentos.

La tabla 18 clasifica las referencias clasificadas de los participantes según pregunta planteada en la sección III.

Tabla N° 18: Síntesis de documentos y preguntas analizadas

Temas de análisis	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Formación en servicio	638	33	411	34
Metodologías de formación docente efectivas	692	36	521	43
Iniciativa de mejora para la formación en ejercicio	616	32	266	22
Total	1,946	100	1,198	100

En la tabla se aprecia que hubo un total de 1.946 referencias clasificadas de los 209 documentos de síntesis y 1.198 referencias de los 240 documentos de los Grupos de conversación considerados en la submuestra. La proporción de referencias clasificadas en cada uno de los temas de análisis se distribuye con algunas variaciones, particularmente, en los documentos de los grupos. Se observan diferencias en la cantidad de referencias de los dos tipos de documentos (síntesis y grupos) clasificadas en los tres temas tratados en la sección. Pese a que no hay grandes contrastes llama la atención que en los documentos de los grupos existan mayores diferencias entre los temas analizados destacando la mayor frecuencia de las opiniones concentradas en metodologías de formación docente efectivas. En esta submuestra se realizó un análisis por grandes regiones del país (norte, centro y sur) observándose en algunos casos diferencias y que se comentaran cuando corresponda en los temas que se analizan en esta sección cuyos resultados se presentan a continuación.

1. FORMACIÓN EN SERVICIO

La primera pregunta planteada en los grupos fue ¿Cómo la Política Nacional Docente debería asegurar que la formación en servicio sea acorde a las necesidades que tiene cada educador en su contexto? La pregunta está orientada a conocer las opiniones que tienen los participantes sobre las condiciones de la formación, la institucionalidad y la relación de los contenidos de la formación con las necesidades de cada establecimiento y de los docentes.

En la siguiente tabla se observa la distribución obtenida:

Tabla N° 19: Formación en servicio y contexto de trabajo.

Categorías	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Condiciones de la formación en servicio	99	15.4	147	35.8
Institucionalidad de la formación	154	24.0	78	19.0
Relación entre necesidades de establecimientos y oferta de formación	192	29.9	113	27.5
Relación entre procesos de evaluación y procesos de formación	60	9.3	14	3.4
Rol de los equipos directivos y profesores en la definición y asignación	76	11.8	34	8.3
Condiciones de la formación docente	5	0.8	0.0	0.0
Formación en servicio situada en contexto y realidad de educadores (tercer nivel)	8	1.2	0.0	0.0
Otros	49	7.6	25	6.1
Total	643	100	411	100

Como se observa, la mayor proporción de las opiniones de los documentos síntesis se refirió a que debe existir una relación entre las necesidades de los establecimientos y la oferta de formación (29.9%). Se aspira a una formación que tenga alta pertinencia y relevancia para las necesidades de las escuelas. Se propone, a la vez, que sea permanente y con instancias de retroalimentación en redes. En segundo destaca la preocupación por la Institucionalidad de la formación (24.0%).

En los documentos de los grupos, en cambios, se observa una distribución diferente. La mayor proporción de referencias se encuentra en las condiciones de formación del servicio (35,8%) y la segunda se concentra en las necesidades de establecimientos y oferta de formación (27.5%).

Las condiciones de la formación son principalmente destacadas en los grupos de la zona centro y sur del país. En cambio en la zona norte se ponen mayor énfasis en la relación entre las necesidades de los establecimientos y la oferta formativa. En esta macro región (Arica-Coquimbo) es donde con mayor frecuencia se señala la distancia que existe entre la

oferta formativa y las necesidades locales y propias de los docentes. El 37% de las referencias de la región pertenecientes a este tema se concentran en esta categoría.

Pese a estas diferencias destaca la preocupación en ambos casos por contar con una formación en servicio pertinente y situada en el contexto de trabajo de los profesores. Las siguientes citas dan cuenta de esta preocupación.

Perfeccionamiento en funciones de las necesidades del establecimiento y de cada docente en particular". (ID_1423, Ñiquén)

Capacitación permanente acorde de las necesidades del Establecimiento, con un mínimo de actualización en las TICs, que permita nivelar la competencias de todos los docentes." (ID_1564, Tomé)

Que la oferta sea pertinente a la carrera docente y a las necesidades de la escuela; voluntaria y a elección." (ID_1474, Castro); ... acorde a las necesidades pedagógicas y autonomía del docente (ID_658, Quilaco)

perfeccionamiento atingente, permanente y de calidad solicitado por cada establecimientos de acuerdo a sus propias necesidades (proyecto educativo) y conducente al ejercicio docente y no para acceder a cargos" (ID_1624, Concepción)

Se trata de una formación contextualizada, que tenga en consideración las determinantes económicas, sociales y culturales del establecimiento. En efecto, las entidades de formación deben estar "*en conocimiento del contexto social, económico del establecimiento (perfeccionamiento contextualizado)*" (ID_0007. Sin comuna en el documento). En algunas referencias se menciona también la conexión de la formación con la carrera docente.

En segundo lugar se plantea que la PND debe diseñar o desarrollar una *institucionalidad de la formación* (24%) y garantizar buenas *condiciones de la formación en servicio* (15%).

Se considera que el CPEIP debería ser protagonista y debe diagnosticar, fiscalizar y, entregar la formación en servicio a los profesores. Se releva el trabajo del CPEIP

...como ente fiscalizador y asegurador de la calidad y lo que se vaya a impartir sea coherente con las necesidades y contexto del educador (ID_0018. Comuna de Villarrica).

En algunos casos se valora una organización central y pública de la formación en servicio. Por ejemplo,

Volver al Ministerio de Educación sin intermediarios. (ID_1456, Laja)

En otros se plantea el fortalecimiento de instancias descentralizadas proponiendo un CPEIP regional:

Fortalecer el CPEIP para que cubra las demandas y requerimientos, necesidades de las diversas comunidades educativas de forma descentralizada". (ID_1501, Laja)

Existencia de organismos como CPEIP regional, descentralizado, con profesionales idóneos y oferta de perfeccionamiento de temáticas pertinentes y contextualizadas (ID_1639, Curaco de Vélez)

La institucionalidad debe garantizar que la formación llegue a todos, según sea sus necesidades y que sea gratuita.

Capacitación y perfeccionamiento gratuito, obligatorio y pertinente. (ID_1456, Laja). Que sea gratuita de parte del Estado y continua, y mayor de Becas de Estudio al Extranjero. (ID_1474, Castro)

Todos los docentes deben tener derecho a capacitación desde el Estado según años de servicio . (ID_2221, Puqueldón)

Proponer un abanico de alternativas de capacitación gratuita una vez al año, Pasantías interregionales (ID_1591, Arauco).

Realizar encuesta nacional de necesidades de capacitación y perfeccionamiento a cada profesor y a cada unidad educativa" (ID_3028, San Juan de la Costa).

Garantizar continuidad del perfeccionamiento mediante la constitución de redes pedagógicas (ID_985, Ninhue).

En síntesis, para los profesores es importante que la oferta de formación esté estrechamente relacionada con las necesidades de los docentes, establecimientos y aula. Al mismo tiempo estas deben considerar los aspectos externos, tales como la localidad y el contexto social en el cual estas insertas las escuelas.

En las *Condiciones de la Formación en Servicio* la referencia más frecuente es la *gratuidad de la formación*. Se plantea que es el Estado quien debe asumir el financiamiento de la formación en servicio. A modo de ejemplo las siguientes citas:

Perfeccionamiento continuo. Capacitación a comienzo de año. Importante que sea gratuito y en el lugar de trabajo (post títulos o diplomados) (ID_2668, Comuna de Pica).

Que exista una capacitación dentro del horario laboral, que sea pertinente y que tenga un reconocimiento económico y que haya autonomía para elección y realización de capacitaciones de acuerdo a la realidad de cada establecimiento. (ID_2191, Nacimiento)

Como se señaló en los documentos analizados de los grupos esta categoría tuvo especial relevancia. En parte importante de los grupos las citas se concentraron en plantear mejoras en el acceso a capacitaciones, lo cual se refiere tanto a su financiamiento, como a generar condiciones laborales que permitan disponer de tiempo para ello. En el primer caso, una de las peticiones recurrentes fue que el Estado financie el acceso a la formación continua, y que, a la vez, los cursos y talleres sean considerados a la hora de progresar en la Carrera.

En síntesis se aspira a un perfeccionamiento permanente o continuo, contextualizado y, gratuito.

[Se necesita un] *Perfeccionamiento constante de acuerdo al contexto en el que se trabaja*" (Alto del Carmen 5).

Que el costo, ministerio disponga de un método para que los postgrados sean gratuitos (ID_9129. Quillota).

Perfeccionamiento educado, gratuito y pertinente realizado en horas de trabajo (ID_8019, Tierra Amarilla)

Obligatoriedad de las capacitaciones (gratuitas, pertinentes) (ID_9002, Marchihue)

En cuanto a las condiciones laborales, se plantearon alternativas como la utilización de horario no lectivo, años sabáticos, pasantías en establecimientos con experiencias exitosas, entre otras.

Entre las opiniones registradas en los documentos de síntesis destaca que un 12% mencione el rol de los equipos directivos y de los profesores en la definición y asignación de las condiciones de la formación docente.

Cerca del 8% del total está asociado a otras respuestas. Estas se asocian a las condiciones laborales, específicamente a la necesidad de contar con asistencia en materia de salud.

2. METODOLOGÍAS DE FORMACIÓN DOCENTE EFECTIVAS

El segundo tema en torno al cual se organizó la conversación fue abordado a través de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las herramientas y metodologías más efectivas y adecuadas para los docentes según su propio contexto?

La siguiente tabla da cuenta de la distribución obtenida en los documentos de Síntesis y en el de los Grupos.

Tabla N° 20: Metodologías de formación docente efectivas.

Categoría	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Modalidades de la formación en servicio	236	32.7	152	29.2
Formato de trabajo	131	18.1	86	16.5
Tipo de Formación en servicio	136	18.8	120	23.0
Plan de formación	37	5.1	27	5.2
Responsabilidades Institucionales	134	18.6	101	19.4
Otros	48	6.7	35	6.7
TOTAL	722	100	521	100

Como se observa la mayor proporción de las referencias en ambos tipos de documentos se concentró en las modalidades de la formación en servicio. En segundo lugar destacan las frecuencias obtenidas en la categoría Tipo de formación en servicio y, finalmente, las responsabilidades institucionales. Se trata de temas que tiene un amplio consenso en los docentes y la síntesis resulta muy consistente con las conversaciones de los grupos analizados.

En relación a las modalidades de la formación en servicio, los participantes destacan la importancia de las capacitaciones presenciales y, además, subrayan que estas sean reconocidas por el CPEIP. En un segundo lugar se mencionan también capacitaciones virtuales y semi-presenciales. En todos los casos se menciona que la formación debe ser en tiempos no lectivos. Algunas referencias que dan cuenta de los contenidos de esta categoría son las siguientes:

Talleres presenciales y didácticos, intercambio de experiencia y pasantías, redes de apoyo, implementación de TIC's a los docentes.
(ID_1609, Antofagasta)

Curso y talleres presenciales, con metodologías interactivas y entrega de materiales para el trabajo en aula. (ID_853, Quilleco)

Capacitación y perfeccionamiento presencial entregado por academias de alto nivel CPEIP” (ID_1180, Calama)

Cursos presenciales, de carácter práctico y experimental, financiados por el Estado, que permita la aplicación del currículum en forma efectiva
(ID_1678, Doñihue)

En cuanto a los horarios se sugiere que los talleres y cursos sean:

Presenciales y permanentes, dentro de las horas no lectivas y financiadas por el Estado (ID_1501, Laja) ... *en horario laboral y año lectivo* (ID_592, Yumbel)

Presencial, ojalá en el mismo establecimiento, en horario no lectivo y reconocido por el CPEIP (ID_0018, Comuna de Villarrica).

Perfeccionamiento continuo de manera presencial. Otorgada por una universidad perteneciente al consejo de rectores (ID_9086, Limarí)

Sobre el *Tipo de Formación* en servicio los profesores mencionan con frecuencia que se debe caracterizar por trabajo colaborativo y con toda la comunidad educativa. De esta manera, se aspira a la constitución de redes de apoyo profesional para mejorar el funcionamiento al interior de la escuela. Las siguiente cita dan cuenta de estas ideas:

Trabajo en equipo, perfeccionamientos con trabajos colaborativos y de acuerdo a cada realidad in-situ, talleres comunales de intercambio de experiencias (ID_ 2872, Comuna de Ovalle).

En otros casos se menciona la formación de redes de apoyo entre pares, la reflexión pedagógica y los talleres comunales como características de los tipos de formación y su continuidad.

Jornadas de reflexión formando redes de apoyo o redes de maestros .
(ID_1456, Laja)

Intercambio de experiencias, trabajo en red de reflexión pedagógica, talleres comunales de docentes misma especialidad. (ID_2191, Nacimiento)

Configuración de redes de auto capacitación y perfeccionamiento grupales, según necesidades. (ID_2386, Pelluhue)

Redes de apoyo entre pares por especialidad, a nivel escuela, comunal, provincial y regional (ID_9004, Marchihue)

Las opiniones sobre *responsabilidades institucionales* subrayan el rol de las universidades acreditadas como principales instituciones prestadoras de servicios de las actividades de perfeccionamiento, siendo el CPEIP y el MINEDUC los principales organismos validadores de estos programas. Esto con la idea de contar con un respaldo que asegure que las actividades de formación tengan un correcto funcionamiento, aseguren infraestructura y acompañamiento.

Los perfeccionamientos deben ser prácticos y presenciales, deben ser impartidos por instituciones acreditadas, las cuales deben contemplar una reestructuración de acompañamiento y seguimiento al profesor, aplicando lo adquirido en el perfeccionamiento (ID_8022, Tierra Amarilla)

En la categoría “otros” se mencionan aspectos tales como actualización curricular; la falta de tiempo del docente para realizar la formación; falta de recursos, espacios y de tecnología para poder realizar estas actividades.

No se constataron grandes diferencias en los documentos de los grupos según macro zona o región de la cual forma parte la comuna.

3. INICIATIVA DE MEJORA PARA LA FORMACIÓN EN EJERCICIO

En la tercera y última parte de la sección de se consultó a los grupos ¿qué iniciativas implementaría para potenciar la formación de los educadores y educadoras en servicio considerando su propio contexto?

En la siguiente tabla se observa la distribución obtenida en los dos tipos de documentos analizados.

Tabla N° 21: Iniciativas de mejora para la formación en ejercicio.

Categoría	Síntesis		Grupos	
	f	%	f	%
Apoyo económico o recursos	70	11.1	26	9.8
Evaluar programas de acuerdo a desempeño de estudiantes	12	1.9	3	1.1
Limitaciones al tipo de institución formadora	25	4.0	6	2.3
Mejorar condiciones para acceder a la formación en servicio	163	25.8	99	37.2
Relacionar capacitación con reconocimientos	47	7.4	13	4.9
Sistema de acreditación de instituciones de formación en servicio	9	1.4	7	2.6
Vinculación de institución formadora con comunidades educativas	191	30.3	59	22.2
Vinculación de institución formadora con investigación pedagógica	17	2.7	5	1.9
Otros	41	6.5	48	18.0
Total	631	100	266	100.0

En las opiniones registradas en los documentos Síntesis destacan las categorías *vinculación de la institución formadora con las comunidades educativas* (30,3%) y *mejorar condiciones para acceder a formación en servicio* (25.8%). En los documentos que registran las opiniones de los grupos las frecuencias, en cambio, se ordenan a la inversa. En primer lugar, el mejoramiento de las *condiciones para acceder a la formación en servicio* (37.2%) y, en segundo lugar, la *vinculación de institución formadora con comunidades educativas* (22.2%).

En general, los participantes valoran que las actividades de perfeccionamiento fortalezcan las relaciones de la institución con las comunidades educativas. Las referencias, destacan la importancia del intercambio de experiencias entre pares, entre establecimientos y/o a nivel provincial o regional y, finalmente, la comparación con experiencias internacionales. Las siguientes citas ilustran estas propuestas:

Fortalecer o implementar espacios intra e inter escuelas de intercambio de experiencias pedagógicas exitosas (ID_826, Chañaral),

Pasantías dentro de la misma comuna, utilizando el tiempo de los consejeros técnicos. (ID_1609, Antofagasta)

Crear instancias de reflexión e intercambio de experiencias exitosas y departamento de asignatura a nivel de establecimiento y comunal". (ID_2191, Nacimiento)

Pasantías e intercambio de experiencias con escuelas o países con prácticas exitosas. (ID_592, Yumbel).

Actualización académica inicial que permita que los docentes participen en clases en universidades locales a modo de adecuar sus prácticas a nuevos modelos y métodos que aseguren un eficaz proceso de enseñanza . (ID_ 2359, San Fabián)

Que los profesores puedan presentar proyectos para abordar situaciones específicas de la comunidad educativa, como forma de actualización permanente y generación de conocimiento situado" (ID_2122, Peñalolén)

Por su parte, en la categoría *Mejora de condiciones para acceder a Formación en Servicio* (25.8%), la segunda con más menciones en los documentos Síntesis, los participantes valoran el acceso gratuito a la formación y los incentivos. En este último punto se destaca, por ejemplo, que las capacitaciones tengan incentivos que impliquen una mejora en las remuneraciones y también reconocimientos no monetarios que tengan efecto en las posibilidades de progresión en su carrera. Por ejemplo,

Todas las capacitaciones debiesen traducirse en retribución salarial y valoración de la experiencia y que se libere de una jefatura de curso cada 2 años (ID_0018. Comuna de Villarrica).

Incentivos económicos: bonos de financiamiento, becas de perfeccionamiento (ID_2110, Independencia)

Adicionalmente se destaca la importancia de las facilidades de horario para realizar los perfeccionamientos y el rol de otros miembros de la comunidad educativa para detectar las necesidades de los docentes. Las siguientes citas son un ejemplo de estos aspectos:

"Facilidad para perfeccionarse: El sistema nos exige, pero no otorga. La necesidad de que el sistema nos otorgue una cantidad de horas dentro de nuestra carga horaria para contextualizar y llevar a cabo las necesidades escolares...Las horas de perfeccionamiento

no deben ser limitadas, pues son una fortaleza en la práctica profesional docente. (ID_9118, Osorno)

perfeccionamiento sin tope de hora para ser vinculado a la remuneración por perfeccionamiento (ID_853, Quilleco).

Equipos Directivos deben detectar oportunamente las necesidades de capacitación de los Docentes. (ID_1591, Arauco).

Estableciendo piso de capacitación de formación continua, presenciales y gratuitos. Reconocidos por el estado y que se establezca en calendario escolar de la región (ID_1804, Alto Hospicio)

En los documentos de grupos se asociaron los resultados a la zona geográfica de ubicación de la comuna. En la zona norte (desde Coquimbo a Arica) el 62% de las referencias está concentrada en el tema de vinculación con las comunidades educativas. Se trata de una macro zona con grandes distancias entre las comunas y centros poblados los que, a su vez, son muy heterogéneos entre sí. En la zona sur, en cambio, la mayor parte de las referencias se concentran en el Apoyo económico o de recursos. Este es un problema que afecta de un modo particular a los docentes de esta macro región (Concepción al sur). En el centro, en cambio, las referencias clasificadas en un 49% se agruparon en la vinculación que tiene la institución formadora con la investigación pedagógica.

De este modo, pese a que los énfasis generales son comunes, estas varían según las regiones, lo que da cuenta de la diversidad de realidades y de requerimientos socio-culturales de las regiones.

CONCLUSIÓN DE LA SECCIÓN

Los resultados demuestran la necesidad de una formación en servicio que se ajuste a las problemáticas enfrentadas a diario por los docentes y en su realidad local. En efecto, gran parte de las referencias destacan demandas por una formación pertinente a los contextos de la comunidad educativa, entregada durante los tiempos de la jornada laboral, cuyo costo sea financiado por el Estado.

De la misma forma, es reiterada la opinión de que esta formación sea decidida en la escuela y con la participación de los propios docentes. Directivos y docentes tienen los elementos para determinar la pertinencia de la formación. La siguiente cita resume los aspectos de esta aspiración: *Perfeccionamiento consensuado con los docentes, continuo, pertinente, gratuito; valorado y reconocido (ID_1888, Temuco)*

En la mayor parte de los casos se afirma que los tipos de formación en servicio deben ser presenciales y, en un menor grado, virtuales (*on-line*). En el tipo de formato de la formación destacan con mayor frecuencia las capacitaciones y talleres.

En relación a las responsabilidades institucionales de la formación, se propone que estas sean realizadas por Universidades acreditadas y reguladas de un modo importante por el CPEIP.

Sobre la vinculación entre las instituciones formadoras y las comunidades educativas, se destacan la focalización de los programas en alumnos con necesidades especiales y la necesidad de crear perfeccionamientos acorde al contexto y, desde ahí, constituir redes de apoyo y de trabajo entre profesores y establecimientos a nivel comunal.

Es interesante subrayar la valoración que existe en el profesorado de la experiencia de sus pares. Por ello entre las propuestas destaca la participación en redes comunales de apoyo interdisciplinario. Ello permite un aprendizaje compartido en torno a aspectos críticos del mismo contexto local. Existe así una valoración del contexto sociocultural de los establecimientos educativos, como entorno de formación y los contenidos y estrategias de formación en servicio deben estar en estrecha relación con dicha realidad.

Por otra parte, se aprecia un alto interés por la actualización de conocimientos, tanto pedagógicos como disciplinares. Se asume que una mejor preparación contribuye a su vez a una mejor preparación de sus estudiantes.

En la mayor parte de los grupos se expresó que es el Estado quien debe estar a cargo de la formación continua del profesorado. En varios casos se propuso eliminar intermediarios y fortalecer el CPEIP como proveedor de capacitación gratuita, tanto presencial como en modalidades flexibles.

En el análisis focalizado de la submuestra de grupos se constataron algunas diferencias en los énfasis en los contenidos expresados en las tres grandes regiones consideradas (norte, centro y sur).

En el primer tema de la sección y que aborda la relación entre Formación en servicio y contexto y realidad de educadores se constatan estos énfasis diferentes. La importancia de preocuparse por las condiciones de la formación son principalmente destacadas en los grupos de la zona centro y sur del país. En cambio en la zona norte se destaca la relación entre las necesidades de los establecimientos y la oferta formativa.

Estas diferencias son consistentes con las detectadas en el tema 3 y que aborda las *sugerencias para mejorar oferta formativa*. En la zona norte (desde Coquimbo a Arica) el 62% de las referencias está concentrada en el tema de vinculación con las comunidades educativas. En la zona sur, en cambio, la mayor parte de las referencias se concentran en el Apoyo económico o de recursos. Este es un problema que afecta de un modo particular a los docentes de esta macro región (Concepción al sur). En el centro, en cambio, las referencias clasificadas en un 49% se agruparon en la vinculación que tiene la institución formadora con la investigación pedagógica.

En síntesis, existen grandes acuerdos y consensos en las problemáticas planteadas pero hay énfasis regionales importantes de considerar y de estudiar con mayor profundidad.

Entre los acuerdos y consensos destaca la importancia otorgada a la formación en servicio. Sin embargo, se insiste, ella debe ser realizada en los contextos de trabajo de las y los docentes y definidos en función de las necesidades de su práctica profesional.

Esta conexión directa con los contextos escolares contribuye a la formación de comunidades de aprendizaje tanto al interior de la escuela como entre escuelas. Existe un amplio interés en la formación de redes de apoyo con mayor estabilidad con establecimientos y profesores que tienen experiencias similares.

Existe consenso también en que debe haber una regulación más estricta de la oferta de formación en servicio, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

CAPÍTULO 4: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA UNA MEJOR ENSEÑANZA

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo expone un análisis de las tendencias de respuesta en la cuarta sección del documento de consulta, relativa a Formación Inicial Docente.

La sección IV está conformada por tres preguntas. La primera hace referencia a la selectividad del proceso de ingreso a carreras de pedagogía, consultando sobre los mecanismos y criterios de selección de estudiantes en los programas de formación inicial. La segunda interrogante atiende a los ámbitos de la formación inicial docente que debiesen fortalecerse para lograr un mejoramiento de la calidad de la educación. La última pregunta es relativa a los requisitos que debiesen cumplir las instituciones que forman a los futuros docentes, así como también los aspectos que deberían ser evaluados en las instituciones formadoras.

DOCUMENTOS ANALIZADOS

En la siguiente tabla, N°22, se presenta el total de referencias codificadas para cada uno de los temas de análisis de la cuarta sección del cuestionario, referido a la formación inicial para una mejor enseñanza.

Tabla N° 22: Síntesis de documentos y temas analizados

Temas de análisis	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Selectividad	727	30,4	541	37
Ámbitos de la Formación Inicial Docente	434	18,1	323	22,1
Instituciones Formadoras	1229	51,4	596	40,8
Total	2.390	100	1.460	100

La tabla muestra los resultados del proceso de codificación de los documentos de Síntesis y los documentos de grupos. En total se codificaron 2.383 referencias en los documentos de Síntesis, y 1.460 citas en documentos de grupos.

Las temáticas que concentraron un mayor número de referencias fueron las relativas a Instituciones Formadoras, con un 51% del total de citas codificadas en documentos de Síntesis y un 40% de las referencias en documentos elaborados por los grupos de trabajo; y

Selectividad, con un 30% de referencias totales codificadas en documentos de Síntesis y un 37% en documentos de grupos.

La menor cantidad de referencias se codificó en la segunda pregunta, relativa a los Ámbitos de Formación Inicial Docente que debiesen fortalecerse para lograr un mejoramiento de la calidad de la educación. En documentos de síntesis esta categoría obtuvo un 18% de las referencias totales codificadas, mientras que en documentos de grupo las citas codificadas fueron un 22%.

A continuación se entregará el detalle de las respuestas obtenidas del proceso de codificación de la cuarta sección.

1. SELECTIVIDAD

La primera pregunta de la Sección IV consultó a los (as) participantes respecto a aquellos mecanismos o criterios de selección que permitirían el ingreso de estudiantes a los programas de Formación Inicial Docente que son impartidos por instituciones de educación superior. Como se muestra en la tabla N°23, la mayor cantidad de citas se encuentran en la categoría *Mecanismos de selección* (67%), seguido por la categoría *Criterios* (21%). Finalmente, el código *Otros* contó con un 10% del total de referencias.

**Tabla N° 23: Selectividad.
Frecuencia de menciones por categorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Criterios	Criterios de selección	65	8,9	64	11,8
	Criterios académicos de educación escolar	51	7,0	25	4,6
	Criterios no académicos	40	5,5	30	5,5
	Criterios no académicos de actividades extracurriculares desarrolladas durante educación escolar	3	0,4	1	0,1
Mecanismos	Mecanismos de selección	71	9,7	24	4,4
	Entrevistas y pruebas individuales	195	26,7	187	34,5
	Etapa escolar de inicio de selección	29	4	8	1,4
	Mecanismos de selección relacionados con prácticas	17	2,3	14	2,5
	Pruebas estandarizadas de selección	181	24,8	127	23,4
Otros		75	10,3	61	11,2
Total		727	100	541	100

La categoría *Criterios* agrupa aquellas respuestas que aluden al conjunto de reglas y estándares objetivos que permitirían seleccionar a postulantes en las carreras de pedagogía. Específicamente, las citas que forman parte de esta categoría hacen referencia al rendimiento

académico de los estudiantes durante su etapa escolar, a sus características personales o a las actividades que hayan realizado durante su trayectoria educacional.

El análisis de las referencias de los participantes permite evidenciar que se demanda mayor selectividad en los procesos de selección de postulantes para los programas de formación del profesorado. En este marco, frecuentes son las propuestas de elevar los puntajes de corte en las carreras de pedagogía o el establecimiento de un puntaje mínimo de ingreso por parte del Ministerio de Educación o del Consejo de Rectores, tal como se observa en las siguientes citas:

Los estudiantes que ingresen a pedagogía deberían hacerlo con un puntaje sobre 600 puntos, y en universidades acreditadas (ID_2845, Punitaqui)

Aumentar puntaje ponderado (ID_2215, Vicuña)

Política de Estado que establezca puntaje mínimo de ingreso a la carrera de pedagogía (ID_1408, Caldera)

Por otro lado, las referencias contenidas en la categoría *Criterios no académicos* proponen considerar otros indicadores en los procesos de selección que permitan valorar aspectos alternativos de los postulantes, como habilidades sociales, emocionales o artísticas:

Perfil de habilidades sociales, musicales, deportivos, entre otros (ID_0001, Los Álamos)

Como muestra la tabla expuesta anteriormente, pocas respuestas fueron codificadas en la sub-categoría relativa a aquellos criterios no académicos sobre actividades extracurriculares que los postulantes desarrollaron mientras cursaban su educación escolar. No obstante, algunos grupos plantearon la valoración de actividades como apadrinamiento de niños vulnerables o la participación en talleres de beneficencia dentro de esta sección.

Asimismo, la tabla N° 23 muestra que la subcategoría *Mecanismos de selección* concentró prácticamente dos tercios del total de citas codificadas. Específicamente, este código hace referencia a aquellos instrumentos que permiten la selección e ingreso de estudiantes a los programas de formación pedagógica, tales como pruebas estandarizadas, entrevistas o pruebas individuales. La mayoría de las respuestas proponen la implementación de un conjunto de nuevas pruebas en los procesos de postulación a los programas de formación pedagógica. Frecuentes fueron las referencias a la necesidad de incluir test psicológicos, vocacionales y/o de habilidades que permitieran evaluar otras dimensiones y asegurar la idoneidad de los candidatos. Las citas expuestas a continuación señalan la necesidad de evaluar integralmente a los postulantes mediante exámenes psicológicos que sean coherentes con el perfil de docente que se requieren para las escuelas:

Test vocacional y evaluación psicológica para trabajar con niños, a los jóvenes que ingresan (ID_852, Quileco)

Examen psicológico para verificar interés vocacional por parte del MINEDUC (ID_2191, Nacimiento)

Crear un mecanismo integral de selección que aborde un examen académico (PSU), personal (entrevista) y psicológico (test). Que esté acorde al perfil docente nacional (ID_2359, San Fabián)

Al respecto, es importante destacar que un 24% de las respuestas de los informes de Síntesis y un 23% de las respuestas entregadas en los documentos de Grupos plantearon la aplicación de *Pruebas estandarizadas de selección* -por ejemplo, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o un instrumento estandarizado que mida las capacidades específicas del postulante para formarse en pedagogía- como mecanismo para seleccionar a futuros docentes:

Aplicación de una prueba especial para estudiar pedagogía (ID_8078, Cardenal Caro)

Prueba inicial según especialidad en todas las universidades (ID_8079, Cardenal Caro)

Asimismo, las citas contenidas en la subcategoría *Mecanismos de selección* se refieren a otros tipos de instrumentos que contribuyan a seleccionar a los postulantes a las carreras de pedagogía. Dentro de los mecanismos complementarios, los participantes propusieron la solicitud de cartas de recomendación por parte de profesores o directivos de las escuelas de egreso de Enseñanza Media de los postulantes:

Carta de recomendación de director y jefe técnico de establecimiento de origen (ID_1303, Quellón)

En cuanto a la categoría "Otros", las respuestas se refieren a la generación de mallas curriculares homogéneas, la valoración de la profesión docente o la creación de bachilleratos en pedagogía. A modo de ejemplo se exponen las siguientes citas:

Cuando se valore y dignifique la labor docente, quizás se podría cambiar la perspectiva que se tiene del profesor y así aumentar las exigencias para estudiar pedagogía, en estos momentos con el bajo interés no sería adecuado (ID_6001, Antofagasta)

Ingreso a bachillerato y/o propedéutico para incentivar la carrera (ID_9053, Copiapó)

Finalmente, conviene destacar que los valores expresados en la tabla anterior muestran concordancia entre los porcentajes de las respuestas, tanto de los informes de síntesis como de los documentos elaborados por los grupos. Esto permite sostener la idea del aumento de la selectividad en los procesos de selección de los postulantes a los programas de formación del profesorado –especialmente mediante aumento en los puntajes de corte en la Prueba de Selección Universitaria- y la creación o aplicación de nuevos test de elección que midan otras habilidades y áreas, son los principales criterios y mecanismos considerados por los participantes.

2. ÁMBITOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La segunda pregunta de la presente Sección interrogó a los participantes respecto a los ámbitos de la Formación Inicial Docente que debiesen ser fortalecidos para lograr un mejoramiento cualitativo en la calidad de la educación que es entregada por las escuelas del país. Como puede verse en la tabla N° 24, la mayor cantidad de citas se encuentra en la categoría *Actualización curricular* con un 42% del total de referencias codificadas en los documentos de síntesis (40% de las citas en informes de grupos), seguida por los códigos *Todos los ámbitos* (24% en síntesis y 27,% en documentos de grupos) y *Fortalecimiento de la vinculación universidad-escuela* (18,% y 18% en informes de síntesis y grupos, respectivamente). En último lugar se encuentran las categorías de *Mejoramiento de formadores de profesores* y *Otros*, ambas con 6% de las citas totales codificadas en los documentos de síntesis por escuela y 6% en los informes elaborados por los grupos.

**Tabla N° 24: Ámbitos de la Formación Inicial Docente.
Frecuencia de menciones por categorías**

Categoría	Síntesis		Grupos	
	N°	%	N°	%
Actualización curricular	185	42,7	131	40,5
Fortalecimiento de la vinculación Universidad-Escuela	82	18,9	60	18,5
Mejoramiento de formadores de profesores	30	6,9	21	6,5
Todos los ámbitos	106	24,4	89	27,5
Otros	30	6,9	22	6,8
Total	433	100	323	100

La categoría *Actualización curricular* hace referencia a la necesidad de fortalecer ciertas áreas de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, así como también incorporar nuevos contenidos en los programas de formación del profesorado. Los valores de la tabla N° 24 muestran que, de cada 10 respuestas entregadas por los participantes, cuatro de ellas plantean que la actualización de los programas curriculares es una dimensión clave en el fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Al respecto, es fundamental señalar que los

participantes demandan la incorporación de módulos de aprendizaje en ética, liderazgo, diversidad o manejo de grupos, entre otros. Esto puede observarse en las siguientes citas:

Ética profesional, convivencia, trabajo con apoderados y alumnos con NEE, formación legislativa atingente a la profesión docente, fortalecimiento del compromiso profesional integral (ID_2191, Nacimiento)

Disciplinar, manejo de grupo y convivencia escolar (dominio de grupo) (ID_9006, Marchigüe)

Vinculación constante con los establecimientos educacionales y el entorno, desarrollándose prácticas constantes y permanentes (ID_8023, Tierra Amarilla)

Adicionalmente a lo presentado en las citas expuestas, la actualización curricular no sólo incluye dimensiones pedagógicas, disciplinares o de vinculación con la escuela, sino que también se demanda la incorporación de temáticas como formación ciudadana, legislación educativa o formulación de proyectos como ámbitos esenciales para la formación docente:

Conocimiento y formación sobre temas legales y laborales. Universalidad en las mallas universitarias que forman docentes, para garantizar formación común y que preparen más allá del conocimiento específico, para abordar la diversidad (ID_1804, Alto Hospicio)

[Se necesita una] Asignatura de ética y probidad. Formación en oratoria (ID_2140, Huechuraba)

Quizás la más importante ya que ha estado fuera del currículum es la formación ciudadana (educación cívica y social) (ID_2248, Talagante)

Complementaria a estos resultados, la categoría *Todos los ámbitos* se refiere a aquellas respuestas en que los docentes mencionaban de manera explícita la necesidad de fortalecer la totalidad de las áreas –pedagógica, disciplinar, vinculación con la escuela- que componen los programas de Formación Inicial Docente, con un 24% de las menciones. Siguiendo lo dicho por algunos de los profesores y miembros de los Consejos Escolares que participaron en el proceso, todos los ámbitos debiesen ser reformados, “*porque están vinculados con el desarrollo de un alumno integral*” (ID_1348, Ñuble).

En tercer lugar, las citas contenidas en la categoría *Fortalecimiento de la vinculación universidad – escuela* los participantes señalaron que los programas de Formación Inicial Docente deben ser modificados, con el objetivo de contextualizar el aprendizaje de los estudiantes de pedagogía y permitirles construir sus clases, materiales didácticos o instrumentos de evaluación que consideren los contextos sociales en los cuales están inmersos los estudiantes que atienden. De acuerdo a los actores, el estrechamiento de la relación entre las instituciones formadoras de profesores y los establecimientos

educacionales está dado por la implementación de prácticas en aula desde primer año, principalmente en escuelas vulnerables. Esto puede ser observado en los siguientes textos:

En la práctica, debe haber un área de vinculación con la unidad educativa o escuela (ID_799, Osorno)

Prácticas de observación desde el inicio de la carrera de pedagogía (ID_2071, Pinto)

Durante el proceso de formación realizar prácticas en establecimientos vulnerables (ID_1105, Tucapel)

Identidad con el contexto y la comunidad escolar (ID_1552, San Pedro de la Paz)

De este modo, la principal temática que es levantada por los participantes refiere directamente a la necesidad de modificar las mallas curriculares de los programas de Formación Inicial Docente. Tanto la categoría de *Actualización curricular* como la de *Fortalecimiento de la vinculación universidad – escuela* contienen respuestas relativas a la incorporación de nuevas asignaturas y la implementación de talleres de ‘habilidades blandas’, así como también el establecimiento de prácticas en aula desde el inicio de las carreras de pedagogía.

3. INSTITUCIONES FORMADORAS

La tercera pregunta de la Sección IV consultó a los participantes respecto a los requisitos que debiesen cumplir las instituciones que forman a los futuros docentes, así como también los criterios que se deben tomar en cuenta para evaluar la formación que imparten las universidades en las carreras de pedagogía. Como se muestra en la tabla N° 25, la mayor cantidad de referencias se concentran en la *Evaluación*, con un 55% de las referencias totales en la muestra correspondiente a los informes de síntesis (50% de las citas totales codificadas en los documentos de grupos); mientras que las referencias codificadas en la categoría de *Requisitos* abarca un 38% del total de citas del Síntesis y un 40% en los documentos elaborados por cada grupo.

**Tabla N° 25: Instituciones Formadoras.
Frecuencia de menciones por categorías**

Categorías	Subcategoría	Síntesis		Grupos	
		N°	%	N°	%
Evaluación	Evaluación a instituciones formadoras	162	13,22	75	12,58
	Evaluación de acuerdo a características del proceso de formación	290	23,59	133	22,31
	Evaluación de instituciones formadoras a través de resultados del ejercicio profesional de sus estudiantes	80	6,44	15	2,51
	Evaluación de instituciones formadoras a través de pruebas estandarizadas a sus estudiantes	117	9,55	76	12,75
	Recursos materiales y humanos	27	2,20	5	0,83
Requisitos	Requisitos de vinculación con el medio	41	3,34	20	3,35
	Requisitos en relación al sistema de acreditación	95	7,67	68	11,40
	Requisitos en relación a planta académica	61	4,97	31	5,20
	Requisitos en relación a investigación académica	30	2,44	4	0,67
	Requisitos en relación a selectividad	15	1,22	11	1,84
	Requisitos en relación a calidad de egresado	226	18,44	105	17,61
Otros		85	6,85	53	8,89
Total		1.229	100	596	100

El análisis de las citas codificadas en la subcategoría *Evaluación a instituciones formadoras* (13% de las referencias obtenidas de los documentos de síntesis) muestra una tendencia generalizada en las respuestas de los docentes sobre la necesidad de asegurar la calidad de la formación pedagógica que es impartida por universidades. Según lo señalado en las respuestas, se plantea la urgencia de aumentar la fiscalización a las entidades que otorgan grados y títulos de profesor, proponiéndose una entidad estatal que asegure el cumplimiento de estándares mínimos que permitan entregar una buena formación a los futuros docentes:

Universidades estatales, controladas y supervisadas a partir de estándares internacionales (ID_8000, San Antonio)

Superintendencia de educación superior, mejorar sistema de acreditación (ID_2584, Chépica)

En cuanto a la subcategoría *Evaluación de acuerdo a características del proceso de formación* (23% de las referencias codificadas en los documentos de síntesis), se mencionó constantemente la necesidad de crear estándares comunes de formación para las universidades que preparan profesores. Un ejemplo de la demanda de establecer lineamientos estandarizados es la propuesta de una malla curricular unificada base para las carreras de pedagogía, tal como se evidencia en las siguientes citas:

Mallas curriculares comunes a todas las instituciones universitarias (plan común de pedagogía) (ID_1390, Coquimbo)

Malla curricular única nacional. La formación pedagógica debe ser la misma y en las especialidades puede haber flexibilidad de acuerdo a sus contextos (ID_8001, San Antonio)

Mantener una malla unificada y pertinente al país (ID_9049, Copiapó)

También es importante señalar que los participantes destacaron otro aspecto que debiese ser evaluado, y el cual fue frecuentemente referenciado: la obligación de impartir carreras de pedagogía de forma presencial. De acuerdo a los resultados de codificación, los actores señalaron que no se debe permitir aquellos programas que forman a profesores en modalidad virtual o con un programa flexible (por ejemplo, con asistencia a la institución los días viernes o sábado), puesto que esto atentaría contra la calidad de la enseñanza que es impartida:

Clases 100% presenciales. Malla curricular pública abierta (ID_538, Conchalí)

Como se observa en la tabla, la subcategoría *Evaluación de acuerdo a características del proceso de formación* concentra un del total del 23% de referencias a de citas codificadas. Las respuestas que se encuentran en esta categoría corresponden a afirmaciones relativas a unificación de mallas curriculares, duración de las carreras, entre otras. Algunas de las opiniones más frecuentes se ejemplifican con las citas que se presentan a continuación:

Homogeneizar la malla curricular de formación inicial al contexto del perfil del docente chileno (ID_2359, San Fabián de Alico)

Universidades acreditadas por el Estado y crear una universidad pedagógica (ID_2386, Pelluhue)

Práctica desde la preparación inicial a través de la observación y participación en el aula (ID_1705, Lota)

Que el Estado elabore una política nacional de Educación, que obligue a las universidades a impartir pedagogía de manera especializada, con alto nivel de exigencia, cuya malla elaborada por el MINEDUC se adscriba universalmente (ID_1807, Cabrero)

Entre las subcategorías que conforman la *Evaluación*, tales como *Evaluación de instituciones formadoras a través de resultados del ejercicio profesional de sus estudiantes*, *Evaluación de instituciones formadoras a través de pruebas estandarizadas a sus estudiantes* y *Recursos materiales y humanos*, se destacan referencias a la necesidad de evaluar el “nivel de desempeño de los egresados” (ID_0003, Alto del Carmen) para el primer código; la aplicación de la “prueba INICIA de carácter obligatorio y anual, lo que dura la carrera” (ID_9042, Choapa) para el segundo; y planteamientos relativos a “infraestructura adecuada, equipamiento” (ID_8043, Queilén) para los estudiantes. .

En cuanto a la categoría *Requisitos*, se destaca el porcentaje de la subcategoría *Requisitos en relación al sistema de acreditación*, con un 7% de las referencias totales en los documentos de Síntesis. Las menciones agrupadas en este código se refieren a la necesidad de que las universidades que dicten la carrera de pedagogía deban estar acreditadas y tener altos estándares de exigencia. De acuerdo a los (as) participantes, la acreditación debe ser realizada por un organismo autónomo mediador, el cual fiscalice la enseñanza que se imparta. Las siguientes citas lo evidencian:

Acreditación y evaluación garantizada por el estado a través de un organismo fiscalizador creado para esta función (ID_1180, Calama)

Que el Estado elabore una política nacional de educación que obligue a las universidades a impartir la pedagogía de manera especializada, con alto estándares de exigencia, cuya malla curricular elaborada por el MINEDUC, sea impartida de manera universal por las universidades que se adscriben a la carrera de pedagogía (ID_1207, Cabrero)

En este marco, los participantes relevan la importancia de la responsabilidad de las universidades en los procesos de formación del profesorado.

Relacionado con lo anterior, se encuentran las referencias contenidas en el nodo *Requisitos en relación a calidad del egresado*, con un 18% de las citas totales en la muestra formada por los documentos de Síntesis. Las respuestas de los participantes aludieron especialmente a la necesidad de realizar seguimientos por parte de las universidades a los profesores recién titulados:

El Estado y la universidad deben hacerse responsables en la formación de los futuros docentes con apoyo, seguimiento y aplicación de remediales (ID_2191, Nacimiento)

Nivel de desempeño de los egresados (ID_0003, Alto del Carmen)

Finalmente, es fundamental destacar las citas codificadas en la subcategoría *Requisitos en relación a planta académica*; código en el cual se codificó un 4% de las respuestas entregadas por los participantes. Una de las principales referencias en esta sub categoría es la

necesidad de que las facultades de educación deban tener una planta académica con formación en pedagogía y experiencia en aula:

Formadores de profesores con un mínimo de 5 años de experiencia en aula (ID_0009, Lo Espejo)

Profesores idóneos, competentes que sean quienes estén en el tramo de expertos de la carrera docente (ID_1609, Antofagasta)

Como puede ser evidenciado en las citas recientemente presentadas, los participantes demandan una mayor fiscalización a las universidades que imparten programas de preparación del profesorado, la unificación de mallas curriculares y el establecimiento de criterios comunes o estándares en la Formación Inicial Docente.

CONCLUSIONES DE LA SECCIÓN

Los resultados del análisis de los documentos dan cuenta de la importancia de mejorar la Formación Inicial Docente. Las respuestas de los y las participantes en los Encuentros plantean la necesidad de fortalecer el rol del Estado –específicamente del Ministerio de Educación- en los procesos de acreditación de las universidades que imparten carreras de pedagogía, en el establecimiento de directrices comunes a todos los programas de formación del profesorado, o el aumento de la selectividad de los y las postulantes en las facultades de educación.

Los resultados relativos a la pregunta sobre la selectividad de los programas de Formación Inicial Docente muestran que los (as) participantes demandan un aumento en los puntajes de corte de las carreras de pedagogía, o el establecimiento de nuevos criterios y mecanismos de selección para ingresar a los programas de formación del profesorado. A modo de ejemplo, podemos destacar la propuesta de crear y aplicar nuevos test que permitan seleccionar a los (as) futuros (as) docentes.

En cuanto a la pregunta N° 2, relativa a los ámbitos en que debiera fortalecerse la Formación Inicial Docente, las respuestas más recurrentes de los (as) participantes están referidas a la necesidad de modificación, actualización y unificación de las mallas curriculares, así como también la implementación de prácticas al inicio de los programas de formación pedagógica mediante el fortalecimiento de la vinculación entre universidad y escuela. Asimismo, entre las respuestas destaca la necesidad de que la formación sea integral, y que no sólo esté basada en el conocimiento teórico, sino también práctico, que permita la vinculación de los y las futuros profesores con realidades sociales más complejas o con escuelas vulnerables.

En la pregunta referida a las instituciones formadoras, destaca la propuesta de fortalecer los procesos de acreditación de las universidades que imparten programas de Formación Inicial Docente, así como también un aumento de fiscalización por parte del Estado. Conviene señalar que, tal como ocurrió en la pregunta N° 2, los participantes enfatizaron la necesidad de actualizar y unificar las mallas curriculares, con el objetivo de formar profesores con estándares similares.

Finalmente, es importante señalar que, en oposición a lo ocurrido en otras secciones del documento de consulta, es difícil identificar diferencias geográficas o regionales entre las respuestas entregadas por los participantes. Más bien, el informe da cuenta de puntos de vistas comunes.

CONCLUSIONES FINALES

En primer lugar, es importante destacar la participación activa de los más de 20.000 profesores, profesoras, y –en menor medida– de directivos y apoderados de los Consejos Escolares que se reunieron a conversar sobre temas centrales para la Carrera Profesional Docente. Pese a las complejidades de los temas y preguntas planteadas, los grupos desarrollaron una conversación productiva que logró sintetizarse en ideas claves y amplios consensos en torno a cada una de las preguntas que orientaron la conversación grupal.

De los resultados de las discusiones generadas en los Encuentros para las diferentes secciones del documento de trabajo, ha sido posible identificar un conjunto de condiciones y características que debiera priorizar la Política Nacional Docente. Estos elementos involucran exigencias y responsabilidades de parte de los mismos (as) docentes, sus establecimientos educacionales, el Estado y las instituciones que brindan formación inicial y en servicio.

La profesión docente se percibe como una profesión compleja y que requiere de un aprendizaje y perfeccionamiento continuo. En efecto, la mayor parte de las y los participantes expresaron que el (la) profesional docente debe tener, en primer lugar, habilidades sociales y una empatía que favorezca la comunicación y relación con sus estudiantes, pares y comunidad educativa. Al mismo tiempo, debiese tener conocimientos especializados tanto de las materias que enseña como de pedagógica o didáctica de la enseñanza.

La identidad profesional se construye sobre esos dos grandes pilares. Por ello, los (as) participantes plantearon demandas tanto para el acceso a la Formación Inicial, como a la calidad de las instituciones y de sus procesos formativos; las universidades que forman profesores deben cumplir con altos estándares de calidad exigibles a través de la acreditación, mejoramiento de los estándares de las mallas curriculares y de una regulación más estricta por parte del Ministerio de Educación. En ese contexto, se demanda que no existan programas de formación de profesores de fin de semana o semi presenciales.

Parte importante de las reflexiones se situaron en la identificación y valoración de las condiciones necesarias para la labor de profesores y profesoras, en el marco de la institucionalidad de la Carrera Docente. En ese sentido, se destaca el consenso sobre su universalidad, y en relación a la importancia de que la PND brinde soporte para la generación de herramientas que favorezcan el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estas, las referencias analizadas pusieron especial relevancia a medidas de apoyo para el trabajo en el aula, al aumento de las remuneraciones y la proporción de horas de trabajo lectivas y no lectivas.

Prácticamente la totalidad de los (as) participantes coincide en la importancia de cambiar la relación horas lectivas/no lectivas. Existe conciencia de que se trata de un cambio que requiere de recursos y de gradualidad para su implementación, pero la mayoría afirma que esta no debe ser mayor a tres años. Respecto del uso del tiempo no lectivo, los y las participantes se inclinaron por priorizar que estas horas debieran destinarse a actividades pedagógicas, es decir, aquellas que permiten preparar y organizar de mejor forma el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Existió un amplio acuerdo en que los (as) mejores docentes deben trabajar en contextos de vulnerabilidad, donde los procesos de enseñanza - aprendizaje de los (as) estudiantes son más complejos. Del mismo modo, los (as) participantes coincidieron en la importancia de considerar el aula como una realidad cada vez más heterogénea. Para el trabajo en contextos vulnerables y aulas heterogéneas se requiere de más apoyo tanto en su capacitación como en cuanto a los recursos de apoyo y condiciones de trabajo en general.

En cuanto a Carrera Profesional Docente, los resultados muestran que existe consenso en torno a la necesidad de implementar una carrera docente universal, sin distinción de la especialidad del educador (párvulos, básica. Media Técnico profesional) o tipo de administración de la escuela (municipal o particular subvencionada). En relación al acompañamiento inicial, se coincide en la importancia de crear procesos de mentoría e inducción, que permita a los profesores noveles adaptarse adecuadamente a los contextos de los establecimientos educacionales en donde trabajan. Respecto a los factores que deberían ser considerados para progresar en la Carrera, las referencias muestran que el desempeño en el aula (evaluación docente, evaluación de pares, resultado de los alumnos, etc.) y el desarrollo profesional son considerados los elementos más importantes.

Como se destacó anteriormente, la profesión docente se percibe con una identidad compleja y que requiere de un aprendizaje continuo. Por ello, se otorga gran importancia a la Formación en Servicio y que debe acompañar a los (as) profesores (as) en el desarrollo profesional a lo largo de su carrera. Se aspira a una Formación en Servicio en los contextos de desempeño, directamente relacionada con las necesidades y realidades del lugar de trabajo. De acuerdo a las opiniones entregadas, debe ser impartida por entidades con prestigio académico y vinculado a las comunidades y realidades locales de los establecimientos con los cuales trabajan. El CPEIP es percibido como la entidad pública que debe regular esta formación. Se demanda una formación gratuita para los docentes, de calidad, con trabajo presencial y –en menos medida- también en red y con oportunidades de perfeccionamiento en el exterior.

En relación a la Formación Inicial se plantea la necesidad de fortalecer ciertas áreas de las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, así como también incorporar nuevos contenidos en los programas de formación de profesores. La actualización curricular no sólo incluye dimensiones pedagógicas, disciplinares o de vinculación con la escuela, sino que también se demanda la incorporación de temáticas como formación ciudadana, legislación educativa o formulación de proyectos. Los (as) participantes señalaron que los programas de

Formación Inicial Docente deben ser modificados, con el objetivo de contextualizar el aprendizaje de los (as) estudiantes de pedagogía y permitirles construir sus clases, materiales didácticos o instrumentos de evaluación que consideren los contextos sociales en los cuales están inmersos los estudiantes. Deben existir estándares exigentes y que todas las universidades deben cumplir.

El análisis realizado en los grupos se concentró en el mejoramiento de las condiciones de trabajo, ingreso a la carrera docente, formación inicial y apoyo o mentoría en las prácticas e inducción al trabajo. La discusión referida al tránsito a lo largo de la carrera docente y los criterios para su progresión tuvieron un menor grado de discusión durante los encuentros.

Por lo anterior, hay menos conclusiones en relación a la forma en que se combinan los años de servicio, las competencias técnicas, el desempeño y la formación profesional en el progreso en la carrera docente. Si bien a lo largo de cada una en las secciones se otorgaron respuestas frente a estas preguntas, el análisis transversal de estas no es siempre coincidente. Esto implica, por ejemplo, que será necesario seguir profundizando en la relevancia relativa de los años de servicio (priorizado en la Sección I), la preparación o desarrollo profesional o el desempeño en aula (foco de la Sección II) a la hora de tomar definiciones sobre el avance en la carrera docente.

En la misma línea, se observa que será necesario seguir avanzando en materia de definición de requisitos o expectativas de desempeño de los y las docentes a lo largo de su carrera profesional. En estos Encuentros se realizó un importante avance en la concordancia de las características del perfil docente, sin embargo, no fue posible profundizar de la misma forma en el tema de la evaluación del desempeño, lo que fue especialmente claro en la discusión que se hizo sobre el proceso de desvinculación.

Se estima que es probable que la extensión de los temas trabajados pueda haber afectado la profundidad del tratamiento de ciertas temáticas. Junto con ello, es posible desarrollar la hipótesis de que respecto de estas temáticas pueda existir un menor consenso entre los involucrados. Esta hipótesis se sostiene en la histórica dificultad para alcanzar consensos sobre los mecanismos, criterios y consecuencias de la evaluación de desempeño.

Finalmente, en el análisis realizado con la submuestra de 240 casos se constató la alta consistencia con las síntesis elaboradas en cada uno de los Centros de Diálogo y que resumió las conversaciones de los grupos. Por ello es posible concluir que las síntesis dan cuenta en forma adecuada de las conversaciones sostenidas en los grupos. Sin embargo, es importante destacar que se aprecian diferencias regionales en algunos de los temas tratados lo que da cuenta de necesidades y requerimiento de apoyos diferenciados. Un futuro análisis deberá profundizar en estas diferencias con el fin de que la política del PND responda a los requerimientos y realidades regionales.

ANEXOS

Identificación de sedes: Muestra

ID	Comuna	ID	Comuna
1	Los Álamos	1687	San Clemente
2	Quillota	1699	Antofagasta
3	Alto Del Carmen	1705	Lota
5	Calera De Tango	1714	Talcahuano
6	Freire	1726	Ránquil
7	La Granja	1747	Hualpén
8	Lautaro	1774	Chiguayante
9	Lo Espejo	1798	San Francisco Mostazal
10	Lo Prado	1801	Calbuco
11	Loncoche	1804	Alto Hospicio
12	Maipú	1813	Futrono- Lago Ranco
13	Punta Arenas	1819	Pemuco
14	Quirihue	1822	Talca
15	San Antonio	1825	San Joaquín
16	San Carlos	1840	Portezuelo
17	Vallenar	1876	Pichidegua
18	Villarrica	1888	Temuco
19	Cauquenes	1894	Constitución
20	Cartagena	1897	El Bosque
169	Rengo	1900	La Unión
310	Diego De Almagro	1918	La Ligua
358	Graneros	1930	Los Muermos
409	Yungay	1939	Coihueco
535	San Felipe	1945	El Carmen
538	Conchalí	1975	Andacollo
571	Alto Biobío	2002	Negrete
577	San Rosendo	2011	La Estrella

580	Antuco	2041	Fresia
592	Yumbel	2071	Pinto
658	Quilaco	2077	Paihuano
694	Mulchen	2104	Requinoa
ID	Comuna	ID	Comuna
751	Providencia	2107	Panguipulli
760	Coinco	2110	Independencia
778	Ancud	2122	Peñalolén
793	Putando	2125	Paine
799	Rio Negro	2128	San Miguel
808	Chonchi	2140	Huechuraba
826	Chañaral	2155	San Ignacio
853	Quilleco	2173	Puerto Montt
871	Rancagua	2182	Machalí
877	Chimbarongo	2188	Peumo
889	San Vicente De Tagua Tagua	2191	Nacimiento
892	Cerro Navia, Quinta Normal Y Renca	2194	Osorno
931	Los Andes	2215	Vicuña
934	Queilen	2221	Puqueldon
970	Pumanque	2242	Tirúa
979	Santa Barbara	2311	Parral
985	Ninhue	2359	San Fabián
988	Quemchi	2368	Pedro Aguirre Cerda
1006	Buin	2371	Chillán
1657	San Ramón	2404	San Javier
1678	Doñihue	2434	Freirina
1681	Canela	2440	Coyhaique
1684	La Serena	2488	Quillón
1042	Puerto Varas	2503	Marchigüe
1051	Curanilahue	2506	Arica
1060	Viña Del Mar	2521	San Nicolás
1063	Puerto Octay	2533	Los Angeles
1066	Linares	2572	Navidad

1072	Llay Llay	2581	Curicó
1105	Tucapel	2584	Chepica
1123	Lebu	2602	Nancagua
1141	Quinta De Tilcoco	2623	Paredones
ID	Comuna	ID	Comuna
1144	San Pablo	2626	Codegua
1153	Hualqui	2629	Copiapó
1162	Purranque	2647	Cochamo
1177	Puente Alto	2656	Pichilemu
1180	Calama	2668	Pica
1186	Melipilla	2674	La Cisterna
1207	Cabrero	2695	Futaleufú
1234	Tierra Amarilla	2725	Placilla
1279	Trehuaco	2740	Traiguén
1303	Quellón	2761	Peralillo
1348	Bulnes	2776	Dalcahue
1357	Frutillar	2809	Quinchao
1360	N. Imperial	2815	Santa Cruz
1375	Cobquecura	2818	Olivar
1381	Santiago	2836	Pelluhue
1390	Coquimbo	2845	Punitaqui
1405	Osorno	2848	Molina
1408	Caldera	2872	Ovalle
1423	Ñiquén	2878	Río Hurtado
1441	Lampa, Colina Y Til Til	2911	Iquique
1456	Illapel	2926	San Fernando
1465	Puyehue	2929	Monte Patria
1474	Castro	2935	Romeral
1498	La Higuera	2941	Palmilla
1501	Laja	2950	Combarbala
1510	Salamanca	2956	Malloa
1534	Florida	2995	Angol
1543	Penco	3004	Victoria

1552	San Pedro De La Paz	3028	San Juan De La Costa
1564	Tomé	3031	Mauñín
1573	Coronel	3043	Lolol
1576	Santa Juana	3046	Chaitén
ID	Comuna	ID	Comuna
1579	Palena	3058	Las Cabras
1588	Pozo Almonte	3064	Huara-
1591	Arauco	7001	Coltauco
1606	San Bernardo	8001	Cañete
1609	Antofagasta	8002	Coilemu
1618	Olmué	8003	Contulmo

Identificación de sedes: Subuestra

ID	Comuna	ID	Comuna
ID_6001	Antofagasta	ID_9030	Chiloé
ID_7003	Iquique	ID_9031	Chiloé
ID_7004	Iquique	ID_9032	Chiloé
ID_7005	Iquique	ID_9033	Chiloé
ID_7007	Iquique	ID_9034	Chiloé
ID_7008	Iquique	ID_9035	Chiloé
ID_8000	San Antonio	ID_9036	Chiloé
ID_8001	San Antonio	ID_9037	Chiloé
ID_8002	San Antonio	ID_9038	Chiloé
ID_8003	San Antonio	ID_9039	Choapa
ID_8004	San Antonio	ID_9040	Choapa
ID_8005	San Antonio	ID_9041	Choapa
ID_8006	Cautín	ID_9042	Choapa
ID_8007	Cautín	ID_9043	Choapa
ID_8008	Cautín	ID_9044	Choapa
ID_8009	Cautín	ID_9045	Choapa
ID_8010	Cautín	ID_9046	Choapa
ID_8011	Cautín	ID_9047	Choapa
ID_8012	Cautín	ID_9048	Copiapó
ID_8013	Cautín	ID_9049	Copiapó
ID_8014	Cautín	ID_9050	Copiapó
ID_8015	Cautín	ID_9051	Copiapó
ID_8016	Cautín	ID_9052	Copiapó
ID_8017	Copiapó	ID_9053	Copiapó
ID_80174	Elqui	ID_9054	Coquimbo
ID_8018	Copiapó	ID_9055	Coquimbo
ID_8019	Copiapó	ID_9056	Coyhaique
ID_8020	Copiapó	ID_9057	Coyhaique
ID_8021	Copiapó	ID_9058	El Loa
ID_8022	Copiapó	ID_9059	El Loa

ID_8023	Copiapó	ID_9060	El Loa
ID	Comuna	ID	Comuna
ID_8024	Elqui	ID_9061	Elqui
ID_8025	Elqui	ID_9062	Elqui
ID_8026	Elqui	ID_9063	Elqui
ID_8027	Limarí	ID_9064	Elqui
ID_8028	Limarí	ID_9065	Elqui
ID_8029	Limarí	ID_9066	Elqui
ID_8030	Limarí	ID_9067	Elqui
ID_8031	Limarí	ID_9068	Elqui
ID_8032	Limarí	ID_9069	Elqui
ID_8033	Elqui	ID_9070	Elqui
ID_8034	Elqui	ID_9071	Huasco
ID_8035	Elqui	ID_9072	Huasco
ID_8036	Elqui	ID_9073	Huasco
ID_8037	Elqui	ID_9074	Huasco
ID_8038	Elqui	ID_9075	Huasco
ID_8039	Elqui	ID_9076	Huasco
ID_8040	Elqui	ID_9077	Huasco
ID_8041	Elqui	ID_9079	Limarí
ID_8042	Elqui	ID_9080	Limarí
ID_8043	Chiloé	ID_9081	Limarí
ID_8044	Chiloé	ID_9082	Limarí
ID_8045	Chiloé	ID_9083	Limarí
ID_8046	Chiloé	ID_9084	Limarí
ID_8047	Elqui	ID_9085	Limarí
ID_8048	Elqui	ID_9086	Limarí
ID_8049	Elqui	ID_9087	Limarí
ID_8050	Elqui	ID_9088	Magallanes
ID_8051	Elqui	ID_9089	Magallanes
ID_8052	Valdivia	ID_9090	Malleco
ID_8053	Valdivia	ID_9091	Malleco
ID_8054	Valdivia	ID_9092	Malleco

ID_8055	Valdivia	ID_9093	Malleco
ID	Comuna	ID	Comuna
ID_8056	Valdivia	ID_9094	Malleco
ID_8057	Valdivia	ID_9095	Malleco
ID_8058	Valdivia	ID_9096	Malleco
ID_8059	Valdivia	ID_9097	Malleco
ID_8060	Valdivia	ID_9098	Malleco
ID_8062	Huasco	ID_9099	Malleco
ID_8063	Huasco	ID_9100	Malleco
ID_8064	Huasco	ID_9101	Malleco
ID_8065	Huasco	ID_9102	Malleco
ID_8066	Huasco	ID_9103	Malleco
ID_8067	Huasco	ID_9104	Malleco
ID_8068	Huasco	ID_9105	Malleco
ID_8069	Huasco	ID_9106	Malleco
ID_8070	Huasco	ID_9107	Malleco
ID_8071	Huasco	ID_9108	Malleco
ID_8072	Huasco	ID_9109	Malleco
ID_8073	Elqui	ID_9110	Malleco
ID_8075	Elqui	ID_9111	Malleco
ID_8076	Elqui	ID_9112	Malleco
ID_8077	Elqui	ID_9113	Malleco
ID_8078	Cardenal Caro	ID_9114	Malleco
ID_8079	Cardenal Caro	ID_9115	Osorno
ID_8080	Cardenal Caro	ID_9116	Osorno
ID_8081	Chiloé	ID_9117	Osorno
ID_8082	Cardenal Caro	ID_9118	Osorno
ID_8083	Cardenal Caro	ID_9119	Osorno
ID_8084	Cardenal Caro	ID_9120	Osorno
ID_8085	Cardenal Caro	ID_9121	Osorno
ID_8086	Valdivia	ID_9122	Osorno
ID_9001	Cardenal Caro	ID_9123	Osorno
ID_9002	Cardenal Caro	ID_9124	Osorno

ID_9003	Cardenal Caro	ID_9125	Petorca
ID	Comuna	ID	Comuna
ID_9004	Cardenal Caro	ID_9126	Petorca
ID_9005	Cardenal Caro	ID_9127	Quillota
ID_9006	Cardenal Caro	ID_9128	Quillota
ID_9007	Cardenal Caro	ID_9129	Quillota
ID_9008	Cauquenes	ID_9130	Quillota
ID_9009	Cauquenes	ID_9131	Quillota
ID_9010	Cauquenes	ID_9132	Quillota
ID_9011	Cauquenes	ID_9133	Quillota
ID_9012	Cautín	ID_9134	Quillota
ID_9013	Cautín	ID_9135	Quillota
ID_9014	Cautín	ID_9136	Quillota
ID_9015	Cautín	ID_9137	Quillota
ID_9016	Cautín	ID_9138	Quillota
ID_9017	Cautín	ID_9139	Quillota
ID_9018	Cautín	ID_9140	Quillota
ID_9019	Cautín	ID_9141	Santiago
ID_9020	Cautín	ID_9142	Santiago
ID_9021	Cautín	ID_9143	Santiago
ID_9022	Cautín	ID_9144	Santiago
ID_9023	Chañaral	ID_9145	Santiago
ID_9024	Chañaral	ID_9146	Santiago
ID_9025	Chiloé	ID_9147	Santiago
ID_9026	Chiloé	ID_9148	Santiago
ID_9027	Chiloé	ID_9149	Santiago
ID_9028	Chiloé	ID_9150	Santiago