



**ANALISIS DE LAS PERCEPCIONES DE DOCENTES DE
ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS EN
RELACIÓN A LOS EJES PRINCIPALES DE LA NUEVA
CARRERA DOCENTE**

POR: CLAUDIA RUIZ GONZÁLEZ

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico Magister en Políticas Educativas

PROFESOR GUÍA:

Sr. ARMANDO ROJAS JARA

Agosto, 2019
SANTIAGO

RESUMEN

El presente estudio denominado “Nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente: Cambios en el Sector Particular Subvencionado”, tiene por objeto analizar y describir el impacto de la nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente en relación a los cambios de los colegios del Sector Particular Subvencionado, así como su relación en las condiciones laborales.

A través de una metodología de tipo exploratorio descriptivo, se evidencio que los profesores de los colegios subvencionados tienen una visión moderada a positiva sobre la estructura salarial donde si bien reconocen avances, hay desafíos pendientes para la profesionalización puesto que la nueva ley se enfoca más hacia el sector municipal. Lo anterior es también compartido por la percepción de los directores cuya mayor crítica se refiere al considerar la experiencia y grados de perfeccionamiento. Los tramos de desempeño representan la percepción más negativa considerado por los profesores y directores.

En cuanto al uso de mentorías y sistemas de inducción, se tiene una percepción moderada en cuanto que los profesores consideran que deben establecerse al inicio de la carrera profesional y no durante el ejercicio de la profesión en los primeros años. El aumento de las horas efectivas es valorado como el aspecto más positivo para los profesores.

Como síntesis, con la aplicación la nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente, se percibe como una ley de alto valor, marcadora de un hito histórico, que aborda la profesión docente de manera integral, orientándose a la profesionalización de la docencia, pero al mismo tiempo con silencios y ambigüedades que tienden a debilitar su carácter y no tener un efecto integrador entre sector particular subvencionado y municipal como una sola profesión docente.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Contenido	Pág.
RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	8
1 CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 Descripción Área del Problema.....	10
1.2 Problema de Investigación	13
1.3 Objetivos	14
1.3.1 Objetivo General.....	14
1.3.2 Objetivos Específicos	14
2 CAPITULO II: MARCO TEORICO	15
2.1 La Carrera Docente y el Profesorado en América Latina.....	15
2.1.1 Bases de Formación Inicial Docente	17
2.1.2 Formación Continua del Docente	20
2.1.3 Carrera Profesional Docente	23
2.1.4 Consolidación de Estructura de Carrera Profesional Docente	27
2.2 La Carrera Docente en Chile.....	30
2.2.1 Los Estándares Pedagógicos	31
2.2.2 El Rol del Docente.....	32
2.2.3 Evaluación de Aprendizajes en Chile	34
2.2.4 Evaluación Docente	36
2.3 Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile 2016.....	39
2.3.1 Descripción.....	39
2.3.2 Desarrollo Profesional	44
2.3.3 Evaluación Docente	45
2.3.4 Resolución Exenta 6577	50
2.3.5 Dificultades y Críticas a la Carrera Docente	52
3 CAPITULO III: METODOLOGIA	55
3.1 Enfoque de la Investigación	55

3.2	Tipo de Investigación	55
3.3	Paradigma de Investigación	56
3.4	Tipo de Diseño	57
3.5	Población y Muestra	57
3.6	Instrumentos	58
3.7	Análisis de la Información	59
4	CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	60
4.1	Antecedentes Sociodemográficos	60
4.2	En relación al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente	61
4.3	En relación al Cambio de Remuneración	66
4.4	Por Dimensiones del Estudio	68
4.5	Resumen.....	70
5	CAPITULO V: DISCUSIÓN.....	72
5.1	Tramos de Desempeño	72
5.2	Remuneraciones	75
5.3	Horas No Lectivas y Condiciones de Trabajo	79
5.4	Inducción y Mentorías	81
5.5	Prueba INICIA y Regulación de la Calidad de los Egresados	83
5.6	Consideraciones Finales.....	86
6	CAPITULO VI: CONCLUSIONES.....	88
	BIBLIOGRAFÍA	92

LISTA DE FIGURAS

Figura	Pág.
Figura 1.1 Distribución Porcentual Evaluación Docente 2011-2015	12
Figura 2.1 Respuestas innovadoras a problemas de la Formación Inicial Docente en América Latina.	20
Figura 2.2 Respuestas innovadoras a problemas de la Formación Continua de Docente en América Latina.	23
Figura 2.3 Respuestas innovadoras a problemas de la Carrera Docente en América Latina	26
Figura 2.4 Ingreso por Tipo de Dependencia Ley 20.903	40
Figura 2.5 Programa de Mentorías bajo la Ley 20.903	41
Figura 2.6 Esquema Resumen Proyecto Carrera Profesional Docente 2016	44
Figura 2.7 Niveles de desarrollo profesional docente y salarios mínimos a los 12 años de servicio para jornada de 44 horas	46
Figura 2.8 Resultados de evaluación de docentes con instrumentos (2017)	46
Figura 2.9 Evaluación docente y "carrera docente"	48
Figura 3.1: Distribución porcentual según sexo	60
Figura 3.2: Distribución porcentual según edad	60
Figura 3.3: Distribución porcentual según años de ejercicio docente	61
Figura 3.4: Distribución porcentual según conocimiento del Desarrollo Profesional Docente	61
Figura 3.5: Distribución porcentual según estar acuerdo con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente	62
Figura 3.6: Distribución porcentual según la opinión sobre el Encasillamiento de los Docentes	62

Figura 3.7: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la nueva Evaluación Docente	63
Figura 3.8: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la invalidad de la prueba INICIA para los nuevos egresados de pedagogía	63
Figura 3.9: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la efectividad del aumento de las horas no lectivas	64
Figura 3.10: Distribución porcentual según estar de acuerdo al no ingreso de Jefes Técnicos e Inspectores Generales a la nueva Ley Docente	64
Figura 3.11: Distribución porcentual estar de acuerdo con la opción que los docentes que estén a 10 años de jubilar Sistema Profesional Docente	65
Figura 3.12: Distribución porcentual según estar de acuerdo que el sector particular subvencionado deba postular hasta el año 2025 ser obligatorio	65
Figura 3.13: Distribución porcentual estar de acuerdo que el sector particular subvencionado ser igual que el sector público,	66
Figura 3.14: Distribución porcentual según estar de acuerdo con el nuevo cambio de remuneraciones	66
Figura 3.15: Distribución porcentual según estar de acuerdo con el cambio de remuneraciones por tramos	67
Figura 3.16: Distribución porcentual según estar de acuerdo que los inspectores generales y jefes técnicos no puedan acceder a los nuevos cambios de remuneraciones	67
Figura 3.17: Distribución porcentual según estar de acuerdo que un cambio de remuneración	68
Figura 3.18: Distribución porcentual según Cambio de Remuneración	68
Figura 3.19: Distribución porcentual según Tramos de Desempeño	69
Figura 3.20: Distribución porcentual según Realización de Mentorías	69
Figura 3.21: Distribución porcentual según Formación Continua	70

LISTA DE TABLAS

Tabla	Pág.
Tabla 2.1 Estructura Salarial Nueva Carrera Docente	50

INTRODUCCIÓN

El presente Estudio, tiene por objeto analizar y describir el impacto de la nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente en relación a los cambios de los colegios del Sector Particular Subvencionado, así como su relación en las condiciones laborales.

A través de la última década, la carrera docente en Chile ha experimentado una serie de cambios y transformaciones situándose como principales problemas, las formas de evaluación, comprensión lectora, evaluación docente y la efectividad de los programas educativos (Marco, 2015). Con la promulgación de la Nueva Carrera Docente a través de la Ley 20.903 en el año 2016, se perfeccionan y realizan cambios significativos al sistema educativo que requirió la necesidad de fortalecer las características educativas partiendo desde la formación Inicial del Docente de pedagogía, estructuras de aprendizaje, evaluación y remuneración. Para Martínez (2016), la educación ha estado en un constante descuido por parte de las autoridades, enfocándose éstos en la posibilidad de entregar caracteres enmarcables para la producción homogeneizadora de los futuros docentes para nuestra sociedad.

En el contexto anterior, una de las mayores deficiencias que se pretende cambiar, es el génesis de la enseñanza y formas de evaluación, puesto que los “Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía” son un documento ministerial entregado por el Ministerio de Educación para establecer las bases mínimas tanto de conocimiento como de habilidades que cada futuro egresado de pedagogía debe poseer. Sin embargo, con los exámenes aplicados a alumnos egresados, evidenciaron serias falencias académicas en aspectos como comprensión lectora, redacción, habilidades y técnicas de aprendizaje

que más que un avance, mostro un retroceso en la calidad de enseñanza, sumado a ello sueldos muy inferiores a de un profesional calificado como un ingeniero.

Esto significó una serie de cuestionamientos al papel que realizan los docentes en los colegios, que con la promulgación de esta nueva ley educativa postulan la necesidad imperante de contar con profesores mejor calificados, dando cuenta de una crítica a los actuales docentes. Para Mora (2016), el fracaso escolar y el abandono, son las principales consecuencias de una mal enseñanza de los docentes, se trata de un fenómeno multiforme sobre el cual se habla de desmovilización, no pertenencia, o mal rendimiento (Charlot et al., 2014).

De acuerdo al Colegio de Profesores, la implicancia de estas transformaciones con la nueva ley en colegios municipalizados ya ha tenido cuestionamientos para el encasillamiento de los profesores clasificados en tramos iniciales de la “carrera docente”. Esto debido a la Asignación Variable por Desempeño Individual (ADVI). Estas críticas, por la forma, implican muchas de las discusiones en educación que suelen enfocarse en el sistema educativo actual que deben ser atendidas, especialmente en lo referido al encasillamiento de los tramos que establece la nueva ley y las remuneraciones que implican en general. Surge así, la motivación del presente estudio que se traduce en la valoración social de los docentes y cuerpo directivo de los colegios particulares subvencionados cuyos cambios en la nueva ley comienzan en marzo del 2018, cuya implicancia es conocer hasta qué punto tendrá un cambio en la situación laboral, así como el portafolio de la evaluación docente.

1 CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción Área del Problema

En la actualidad, la carrera docente, involucra estudiar a los docentes que supone una serie de posibilidades sobre cómo acercarse al objeto de investigación, es por esto que uno de los ejes claves en este estudio se realizó a partir de algunos supuestos socios históricos propios de la evolución social de la educación desde una mirada sociológica.

Desde el año 2006, en la llamada "revolución pingüina", que consistió en una movilización de estudiantes secundarios, se estableció uno de los cambios más importantes en la enseñanza escolar a través de la legislación de la LGE (Ley General de Educación) la que vino a reemplazar a la antigua ley de educación existente desde los inicios de los años 80. En ello, se estructuró las primeras transformaciones y cambios a la enseñanza primaria y secundaria.

Es así, que los cambios sociales y las transformaciones socioculturales colocarían a las instituciones escolares en un lugar cuestionado, dado que sus funciones de socialización y de dominio del traspaso del conocimiento se encontrarían en duda sobre su efectividad, "la relación del profesor y alumnos es sensible a lo que ocurre fuera del centro educativo, es decir, a la imagen que la sociedad tiene del profesor y de la cultura escolar" (Gil, 1996: 106).

Desde la década de los 80, los docentes eran altamente valorados por la sociedad, dado que cumple un rol fundamental en la transmisión del saber y en la formación de la identidad nacional. Sin embargo, el rol de los profesores ha sufrido una serie de cambios y modificaciones tanto en términos teóricos como prácticos, ya sea en legislaciones de normas de contratación y trabajo, como en

los lugares en que laboran, dependencias administrativas de los colegios, y variaciones curriculares, entre otras. A través de los diversos cambios de las distintas reformas educacionales, fueron ampliamente cuestionadas, un desacople entre lo que se esperaba y lo que se realizaba, tanto en términos de agentes o instituciones que funcionaban en el sistema escolar. Se generó un contexto donde “los profesores comenzaron a desempeñarse bajo condiciones laborales deterioradas y perdieron en el camino elementos de prestigio, estatus y dignidad del profesorado” (Raczynski & Muñoz, 2007: 9).

Es así, que los docentes entran en una serie de procesos de desvalorización de su profesión, no sólo en términos salariales lo que se refleja en lo económico, sino que, estos cambios, provocan una nueva visión de ellos con respecto a la idea o “noción de maestros” que poseían en los años 70 o 80 en Chile.

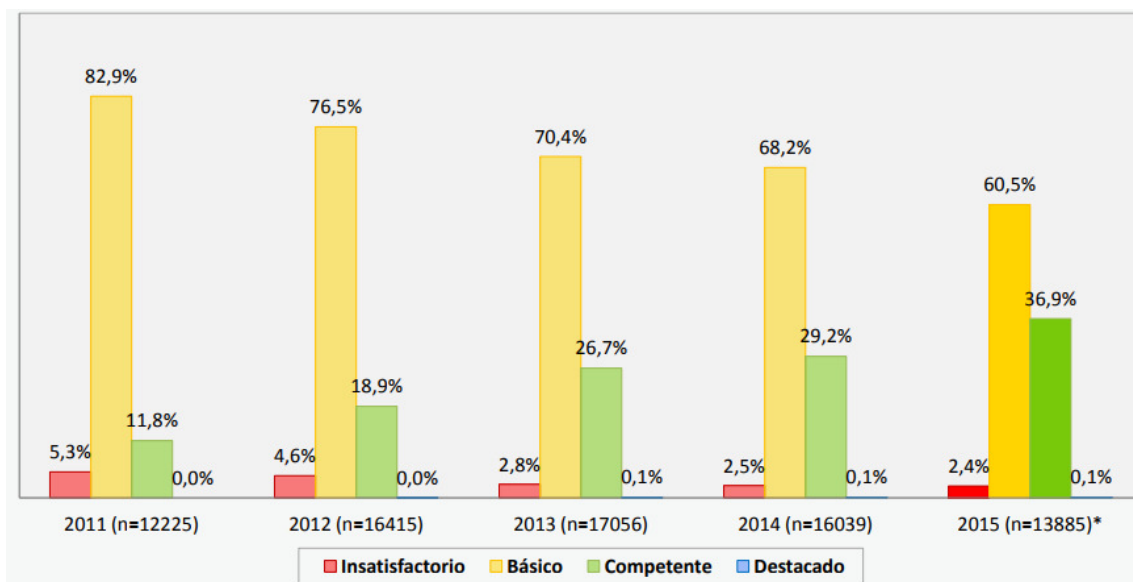
Con el fin de mejorar los estándares de enseñanza, el MINEDUC desarrollo un instrumento para establecer la calidad de los egresados de las carreras de pedagogías, la “Prueba Inicia” quedando en evidencia la necesidad de saber cómo estos lineamientos son adquiridos por los estudiantes egresados de pedagogía. De esta forma, Martínez (2016) plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede saber cómo los docentes formadores de profesores integran conocimientos y habilidades a su proceso de enseñanza? Para responder a esta pregunta, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) (2016) hace referencia a un estudio en 50 establecimientos educacionales a través de la evaluación docente bajo la Ley 19.961 de agosto del 2004, estableciéndose cuatro niveles de evaluación (Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio), el cual mostro resultados preocupantes:

- a) Para estudiantes egresados de pedagogía desde 2011 al 2015 en el ejercicio docente, el 72% se reportaron como básicos e insatisfactorio.
- b) Para docentes entre 2 a 9 años de ejercicio en el 2015, sólo el 24% se reporta como competente.
- c) Para docentes con 10 o más años de experiencia laboral, el 37% se reportan como destacado y competente.

Los egresados de la carrera de Educación Básica Mención Lenguaje, mostraron los peores resultados, el cual en año 2016, se inició un plan piloto de observación de clases del módulo Lectura y Escritura Inicial en contextos multiculturales.

Ampliando lo anterior, en la Figura 1.1 se muestra los resultados de Evaluación Docente periodo 2011 – 2015 a nivel nacional por el MINEDUC.

Figura 2.1 Distribución Porcentual Evaluación Docente 2011-2015



Fuente: MINEDUC, 2016

Considerando ambas evaluaciones (Evaluación docente y “Carrera docente”), “el profesor” uno de los principales agentes educativos en el sistema escolar, se halla en el núcleo de variadas transformaciones, el cual a través de la nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente, busca mejorar las condiciones económicas, siendo el menester de este estudio abordar el cambio de la remuneraciones por tramos de desempeño, mentorías y formación continua de los directores y docentes en tres colegios particulares subvencionados en términos de percepción y valoración social, buscando entender el impacto de esta nueva ley en docentes y directores en tres colegios particulares subvencionados.

1.2 Problema de Investigación

Teniendo en cuenta los intereses y el enfoque de la investigación es que se llega a la pregunta de investigación

¿De qué manera se perciben el sentir de los docentes de los colegios particulares subvencionados sobre las condiciones de trabajo en relación a los cambios que la Carrera Docente generará en sus condiciones laborales?

Para la respuesta a esta pregunta, es que la investigación se enfoca en los docentes y directores de tres colegios particulares subvencionados con y sin Financiamiento Compartido, dado que son precisamente estos donde las reformas tendrán el mayor efecto a través de la Nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente en el 2018. Estos colegios son los que deberán acatar las normas y políticas educativas en su totalidad.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar la percepción de los profesores del Sector Particular Subvencionado en relación a los cambios y directrices de la nueva Carrera Docente en respecto a sus condiciones laborales.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar la percepción de los docentes en torno a las remuneraciones.
- Identificar las percepciones de los docentes en torno a los tramos de desempeño.
- Identificar las percepciones de los docentes en torno a las mentorías.
- Identificar las percepciones de los docentes en torno a la formación continua.

2 CAPITULO I: MARCO TEORICO

2.1 La Carrera Docente y el Profesorado en América Latina

La calidad del sistema educacional de hoy es la base para la prosperidad económica y social del país de mañana. Chile al igual que otros países han realizado amplias reformas para mejorar la calidad de enseñanza que involucran una serie de factores como la estructura carrera docente, la formación, el financiamiento, capacitación vocacional, entre otros, donde la practica internacional si bien presentan diferencias con el sistema educativo en Chile, los objetivos son los mismos “la calidad y equidad del sistema educacional” (OCDE, 2016).

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), actualmente existen más de 7 millones de profesores en el sistema escolar (primaria y secundaria), sin incluir la educación preescolar o inicial donde existen variadas situaciones en cuanto a la calificación del personal docente. Del total señalado, 45,6% se desempeña en la enseñanza primaria (UNESCO, 2015).

El profesorado en América Latina presenta características distintas en cuanto a su estatus, remuneraciones y autopercepción de su rol dependiendo de los distintos niveles de enseñanza en que se desempeñe. Para Falus y Goldberg (2011), según varios estudios realizados en la OCDE, los profesores comparten una percepción de que su trabajo no es suficientemente valorado por la sociedad, opinión reflejada en el mundo político y en los medios de comunicación, más allá del aprecio que generalmente reciben de sus estudiantes, padres de familia y de las comunidades escolares en general.

En el contexto anterior, la carrera docente, constituye el principal interés de los países en tener una formación adecuada y de calidad. Es así, que el rol docente en su formación, depende a la duración de los estudios que pueden indicar distintos niveles de profundización. En algunos países, la duración es de cuatro a cinco años para todos los niveles (Argentina, Chile, México y Perú), mientras en otros países se distingue la formación del profesorado primario, en torno a tres años, y la del secundario con exigencia de licenciatura y una mayor duración (Colombia). Esta diferenciación, y exigencias académicas de los profesionales en formación han permitido establecer una disciplina específica en campos necesarios para ejercer en la educación escolar, una enseñanza de calidad como es el caso de Colombia y Perú. Para Schmelkes (2013), la calidad de la enseñanza, está estructurada por una carrera docente basado en estrategias de respuesta a los nuevos desafíos que la sociedad contemporánea plantea a sus sistemas escolares, el cual usualmente se basan en modelos de enseñanza “exportados” como el caso de los programas Teach for America, y Teach First, vigentes en Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente, los que en el presente están siendo replicados, con variantes entre los países, en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Sin embargo, no ha tenido éxito en algunos países como es caso de Chile, donde ha sido necesario implementar reformas en la evaluación en menos de tres años, así como mejorar el estatus docente reformulando la estructura de la carrera docente y ofreciendo condiciones que apoyen a los profesores y los incentiven a mejorar.

Surge así la inquietud, porque en Chile, no funcionan modelos que han probado ser un “éxito” en otros países. Para el MINEDUC (2014), la evolución de la carrera docente ha sido bastante accidentada, a pesar de múltiples cambios, reformas y transformaciones, la calidad de enseñanza ha sido ampliamente cuestionada. Según la OCDE, Chile puede fortalecer la profesión docente mediante una mejor definición de lo que los docentes pueden esperar

como profesionales durante el desarrollo de su carrera, y facilitando las condiciones adecuadas que apoyen a los profesores y los incentiven a mejorar. Estas mejoras parten por un equilibrio entre lo que se quiere enseñar y la remuneración percibida. Es decir, parte por tener una formación pedagógica de calidad de los futuros profesionales con directrices estrictas con definiciones sobre lo que un docente debe saber y poder hacer, al momento de egresar de su formación y disponerse al ingreso a la enseñanza cuya remuneración sea acorde al nivel de formación (OCDE, 2016).

De esta forma, el quehacer principal lo constituye la institucionalidad y los procesos de formación de los profesionales de la educación. Colombia y Chile presentan forma de estándares similares de formación de docentes, y como proyectos en discusión en varios otros países, es coherente con las características de control sobre la formación de profesores que exhibe gran parte de los sistemas educativos del primer mundo (Meckes, 2013).

En las secciones siguientes, para una mayor comprensión se abordan la temática de la carrera docente en América Latina a través de: formación inicial, la formación continua, la carrera profesional docente y la consolidación de la estructura docente.

2.1.1 Bases de Formación Inicial Docente

Actualmente, las bases de formación de los docentes, constituye una de las problemáticas más abordadas en América Latina, que según la UNESCO identificó al respecto los siguientes cuatro nudos, que representan otros tantos ejes de desafíos o problemas a resolver.

- a) Como primer nudo crítico, se refiere a la necesidad de elevar la vara de ingreso a los estudios de las carreras de educación, incrementando la selectividad de las mismas. Martínez y Álvarez (2016), reporta bajos niveles de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos tiene innegable relación con la desvalorización que las sociedades hacen de la profesión docente que se refleja, entre otros factores, en las bajas remuneraciones. Frente a esta situación, es necesario que las instituciones formadoras eleven los requisitos de ingreso a los estudios pedagógicos de modo de lograr que los procesos formativos se desarrollen con estudiantes que estén en condiciones de alcanzar las competencias esperadas para un profesor de calidad.
- b) Un segundo nudo crítico dice relación con la débil calidad de los programas y los procesos formativos donde, especialmente cuando la formación se encuentra a cargo de universidades, tiende a asumir rasgos academicistas, y a éstas les resulta particularmente difícil ubicar la formación práctica en el centro y vincularse adecuadamente con las demandas del mundo escolar real. Para Avalos (2012), la principal crítica se refiere al egreso de docentes de educación primaria sin un dominio suficiente de estrategias, metodologías y herramientas para la enseñanza de las habilidades básicas de lecto-escritura y matemáticas. Para el caso de la formación de los profesores secundarios, la didáctica del proceso de enseñanza constituye la principal dificultad y de la formación pedagógica que es mirada como una línea de menor valor (Ávalos, 2012; UNESCO, 2012; Louzano, 2013).
- c) Un tercer nudo crítico se refiere con la preparación de los formadores que, ante la expansión de la educación superior, corre el riesgo de no contar con las exigencias de selección necesarias. La formación pedagógica en las universidades, constituye la mayor crítica como

también goza de un estatus inferior a otras disciplinas no existiendo un reconocimiento de la validez científica y académica del saber pedagógico (UNESCO, 2012; Louzano, 2013).

- d) Como cuarto nudo crítico, está la inadecuada preparación para generar aprendizajes de los estudiantes que provienen de los sectores pobres, urbanos y rurales, que generalmente tienen mayores dificultades según lo muestran los resultados de las mediciones de aprendizajes, en los distintos países. A pesar de los esfuerzos desplegados en muchos países, hace falta un desarrollo mayor en la formación académica de los estudiantes de pedagogía, así como incorporar estrategias efectivas de enseñanza.

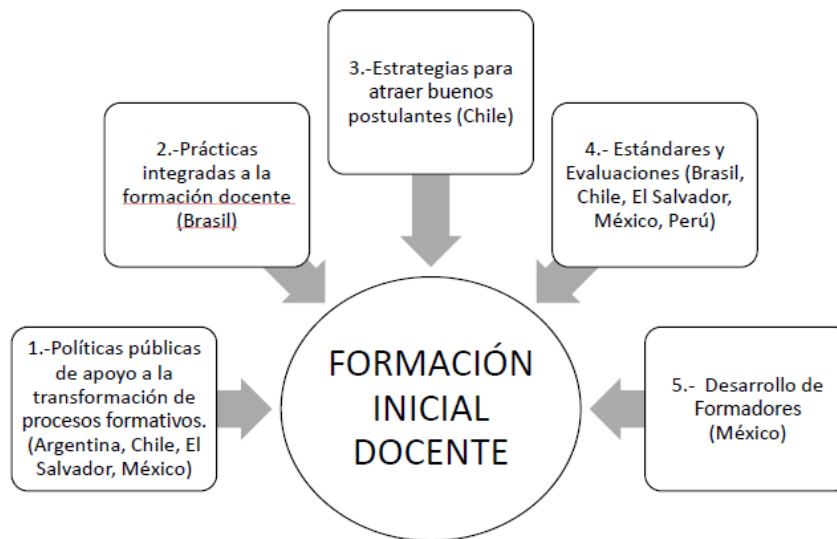
Los nudos críticos señalados, plantean importantes desafíos para lograr poner a tono la formación docente inicial con las demandas de las sociedades latinoamericanas por garantizar a toda la población el derecho a una educación de calidad y relevante para las generaciones en formación (UNESCO, 2012).

A través de las consideraciones anteriores, el debate internacional acerca de la formación docente cabe por establecer respuestas innovadoras a problemas de la Formación Inicial Docente, el cual parte por ampliar la conexión entre la teoría y la práctica es el tema más recurrente, así como el aumento de la capacidad de los maestros para trabajar con una población cada vez más diversa (Darling-Hammond & Lieberman, 2012).

En la figura 2.1, se muestra las diferentes respuestas innovadoras a problemas de la Formación Inicial Docente en distintos países de América Latina, a través de un Catastro de Experiencias de Políticas Docentes realizado por la UNESCO, a través de su Secretaría Técnica, donde a través de este

esquema se pueden visualizar las categorías temáticas de las iniciativas en 5 países donde en cada categoría aparecen los países que cumplen con los cinco requisitos de formación inicial docente.

Figura 2.1 Respuestas innovadoras a problemas de la Formación Inicial Docente en América Latina.



Fuente: UNESCO OREALC (2013) Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina, Santiago de Chile.

2.1.2 Formación Continua del Docente

De acuerdo al punto anterior, la formación inicial del docente tiene una gran importancia para establecer las directrices para una enseñanza de calidad. Sin embargo, esto no es suficiente, debido a las oportunidades de desarrollo profesional que se ofrezcan a los docentes actualmente en ejercicio. Para Calvo (2013), el alto número de docentes y los costos asociados a programas de amplia cobertura, así como la dificultad de disponer de los tiempos para la

participación del profesorado, ha llevado a prestar menor atención a esta importante dimensión de las políticas docentes.

En el contexto anterior, al igual que en la formación inicial del docente, están presente nudos críticos que definen las características de la carrera docente (UNESCO, 2012).

- a) Como primer nudo crítico, se refiere a la escasa relevancia que caracterizan a muchas de las ofertas formativas. En la base de este problema está que las acciones de perfeccionamiento para los docentes surgen de la confluencia de demandas individuales de los maestros, y de ofertas de múltiples agentes públicos y privados.
- b) Un segundo nudo crítico, está asociado con el bajo impacto de las acciones emprendidas, sea por el reducido número de docentes involucrados como por el predominio de ofertas académicas desvinculadas de las necesidades de las escuelas.
- c) Un tercer nudo crítico, se señala el desconocimiento de la heterogeneidad docente tanto en lo que se refiere a su formación como a las distintas etapas de su trayectoria profesional y los contextos en que se desempeñan. Para Field y Kuczera (2007), los programas de formación continua tienden a diseñarse para grupos amplios y heterogéneos de docentes, sin consideración de sus diferencias personales.
- d) Un cuarto nudo crítico está asociado a la falta de regulación de la oferta de formación para docentes en servicio constituye un serio problema, especialmente en aquellos países en que hay fuerte presencia del sector privado en la oferta. La apertura de la provisión de servicios a

diversos agentes ha derivado, en muchos países, en la emergencia de un mercado difícil de regular.

- e) Un quinto nudo crítico es la poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo, predominando, por el contrario, ofertas de capacitación docente que utilizan modalidades tradicionales de cursos alejados del contexto escolar. Esto incluye al uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza, el cual hay docentes que no manejan estas herramientas que necesitan una capacitación continua en la búsqueda conjunta de mejores estrategias para resolver los problemas que se presentan en la práctica docente cotidiana.
- f) Un sexto nudo crítico alude a la dificultad de regulación y pertinencia de la oferta de postgrados emerge como un tema más reciente, frente al hecho de que los educadores acceden, cada vez con mayor frecuencia a una oferta académica de esta índole.

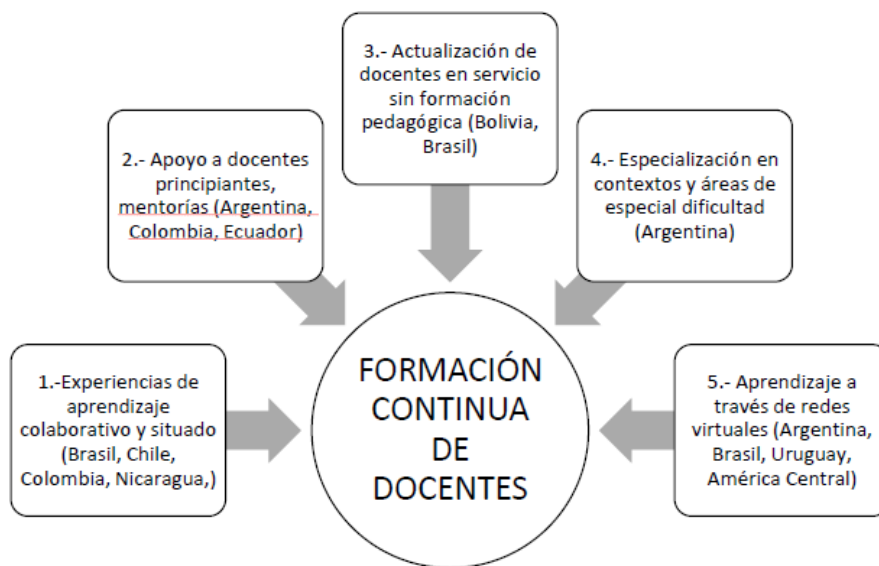
A través de las consideraciones expuestas, los nudos críticos señalados plantean importantes desafíos que el documento del Proyecto Regional (UNESCO, 2012), donde destaca el aprendizaje profesional colaborativo que combina distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases y la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de expertos internos y externos (Calvo, 2013).

A nivel mundial existen diversas experiencias valiosas de aprendizaje profesional colaborativo como también en América Latina, a partir del trabajo de

maestros que aprenden de maestros (Vaillant, 2009; Terigi, 2010). Según Little (2001), Hargreaves y Shirley (2012), y Hargreaves y Fullan (2012), el nuevo profesionalismo está marcado por el trabajo y el aprendizaje en equipo.

Al igual que respecto a la formación inicial, en la figura 2.2 se expone las respuestas innovadoras a problemas de la Formación Continua de Docente en América Latina.

Figura 2.2 Respuestas innovadoras a problemas de la Formación Continua de Docente en América Latina.



Fuente: UNESCO OREALC (2013) Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina, Santiago de Chile.

2.1.3 Carrera Profesional Docente

Al igual que los puntos anteriores, desde la formación inicial del docente y la formación continua, es necesario contextualizar propiamente la Carrera Docente, el cual ha tenido una serie de cambios y transformaciones en América

latina, especialmente en Chile, donde los modelos implementados no han tenido la respuesta deseada. Las políticas asociadas a estos cambios no son únicas en Chile, sino también en otros países como Perú y Argentina. Para Avalos (2013), la gran dificultad radica en las remuneraciones y formas de permanencia en un sistema cada vez más tecnológico, donde usualmente la adaptación para los docentes es más lento de lo esperado. En este sentido, la construcción de carreras docentes atractivas es vista generalmente desde el punto de vista de los derechos laborales de los profesores, pero, en verdad, hay otra dimensión que hace de este tema un elemento crucial de las políticas educativas.

A través de esta perspectiva, la UNESCO establece cinco nudos críticos que se traducen en:

- a) Como primer nudo crítico, dice relación con la dificultad para atraer y retener buenos docentes, preocupación muy fuerte en los países desarrollados que también emerge como un problema en la Región, especialmente en cuanto a la retención en la medida que se abren otras oportunidades laborales.
- b) Un segundo nudo crítico hace referencia hacia al desconocimiento de las fases de la docencia en las carreras docentes. Las investigaciones muestran que el ejercicio docente experimenta cambios significativos según la etapa de la vida profesional (Hargreaves, Fullan, 2012).
- c) Un tercer nudo crítico se presenta el problema de la disociación entre carrera y desarrollo profesional. Generalmente, se piensa que la justa retribución y progresión económica constituye el único factor de motivación para el docente. Terigi (2010), señala que la activa participación de los docentes en proyectos educativos de sus escuelas. y

en actividades de desarrollo profesional de interés, así como el logro de aprendizajes de los estudiantes, incorporados en la perspectiva de la trayectoria laboral, pueden estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos.

- d) Un cuarto nudo crítico, se refiere a la tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diferenciadas. En el centro de este tema está el insuficiente nivel de remuneraciones de los docentes, pero también la existencia de diversos factores de aumento salarial.
- e) Un quinto nudo crítico, se refiere a la evaluación docente, donde se presentan dificultades para llegar a un consenso para la evaluación del desempeño. Entendiendo que es necesario un proceso de evaluación de modo de conocer el grado de logro de los criterios o estándares que definen la buena enseñanza orientada al logro de aprendizajes, el tema planteado es cómo lograr un consenso para estos efectos. Informes internacionales (OECD, 2009, 2012; UNESCO, 2006) muestran que los sistemas de evaluación docente que funcionan han sido el fruto de acuerdos entre actores representativos, entre ellos los propios docentes.

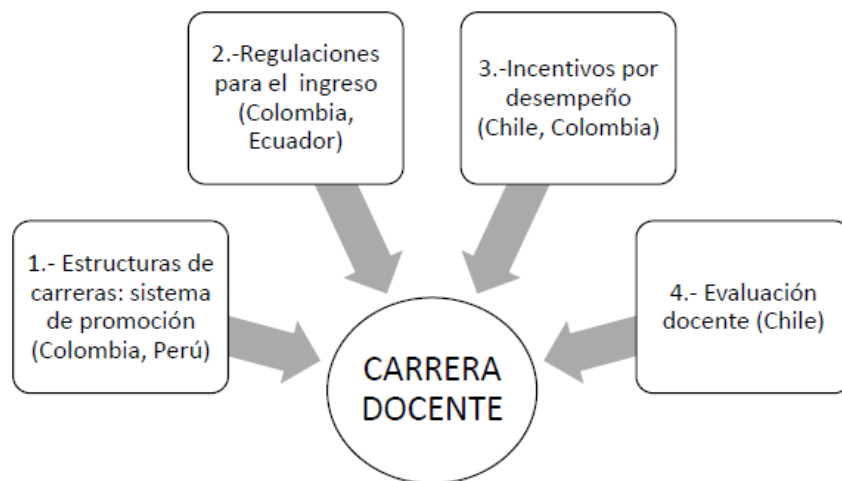
Ampliando el punto anterior, para Schmelkes (2013), resalta la importancia del propósito de la evaluación, así como el mejoramiento de la práctica docente, y como consecuencia de ello, del aprendizaje de los alumnos. La evaluación docente en 'modo formativo' permite identificar fortalezas y debilidades de lo que el maestro sabe y hace, para promover la mejora de su saber y práctica como profesional. Es así, que una de las discusiones clave en las carreras docentes, es el monitoreo y evaluación de los profesores como medio para determinar sistemas de promoción, diferenciaciones en

remuneraciones, acciones formativas y planes de mejoramientos de las escuelas.

En contexto anterior, para Martínez (2016), la evaluación docente permite identificar fortalezas y debilidades de lo que el maestro sabe y hace, para promover la mejora de su saber y práctica como profesional. Hay que destacar que las evaluaciones por sí solas no permiten mejorar la calidad de la práctica docente, pero sí pueden contribuir a ello, y por tanto a mejores aprendizajes de los alumnos, en la medida que estén asociadas a procesos formativos efectivos (Schmelkes, 2013).

Resumiendo, los puntos anteriores, en la figura 2.3 se presenta un esquema que ordena las temáticas y experiencias por países, respuestas innovadoras a problemas de la Carrera Docente en América Latina.

Figura 2.3 Respuestas innovadoras a problemas de la Carrera Docente en América Latina



Fuente: UNESCO OREALC (2013) Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina, Santiago de Chile.

2.1.4 Consolidación de Estructura de Carrera Profesional Docente

A través de la evidencia obtenida de los países de América Latina y los de la Unión Europea, muestran claramente que el mejor elemento para predecir el aprendizaje y los logros de los estudiantes en el colegio es la calidad del profesor (Hanushek y Rivkin, 2012; Hattie, 2008; OCDE, 2005). Schleicher (2011) mostro que los profesores tienen un impacto significativo en el aprendizaje escolar más que establecer una estructura de aprendizaje, así como también los programas de estudio, inspecciones e incluso en evaluación docente. De esta forma, la propuesta es elaborar políticas educacionales estándares que se adapte a las realidades de cada país, además de permitir reclutar alumnos con un alto interés en el campo de la pedagogía, siendo profesionales altamente calificados, ofrecer un desarrollo profesional continuo, ofrecer condiciones laborales y asegurar una remuneración atractiva. (Schleicher, 2011)

De esta forma, para la consolidación de una estructura de la carrera docente, a través de la visión de la OCDE, se tiene:

- a) Asegurar que los mejores postulantes ingresen y permanezcan en la profesión. A través de informes de la OCDE, los postulantes deben calificar previamente mediante una nivelación de sus estudios y tener las competencias asociadas hacia una carrera docente, el cual debe relacionar rigurosamente la investigación con la formación práctica. Es el caso de países como Finlandia, Singapur y Noruega, que también han adoptado medidas para mejorar la calidad de la profesión docente al incorporar cupos limitados y con una alta exigencia de los alumnos que sea de inspiración a personas capaces para que transmitan sus talentos a la profesión docente. Para el caso de Chile, está muy lejos de esta

realidad, el cual, a diferencia de estos países, se tienen cupos ilimitados, ingreso a la carrera docente con bajas calificaciones en la prueba PSU, además los profesores pueden comenzar a enseñar directamente después de titularse de la formación inicial docente; no tienen que cumplir ningún requisito adicional, como aprobar un examen competitivo o una prueba estandarizada, como sucede en Francia, Corea, México, España y Turquía (OCDE, 2014a).

- b) Como segundo punto, apoyar a los profesores para que se desarrollen, mejoren y crezcan como profesionales. Según la OCDE, esto implica desarrollarse exitosamente desde la formación inicial docente, manteniendo y desarrollando aspectos de calidad durante su ejercicio para seguir capitalizando sus carreras. La mayoría de los países de la OCDE procuran que el contenido de las materias académicas, así como también los estudios pedagógicos y de ciencias educacionales, sean parte obligatoria de la formación inicial docente (OCDE, 2014a). Lo anterior implica experiencias positivas al inicio de la carrera docente también pueden mejorar la efectividad que posteriormente puedan tener los profesores en el largo plazo (OCDE, 2016). Alrededor de dos tercios de los países de la OCDE cuentan con programas obligatorios de inducción y programas docentes, como Inglaterra (Reino Unido), Estonia, Japón, Corea, México y Escocia (Reino Unido). Otros siete países de la OCDE ofrecen programas de inducción según lo decidan los colegios, como sucede en Australia, Bélgica, Dinamarca y Noruega (OCDE, 2014a). Para el caso de Chile, cuando los profesores inician su carrera, no cuentan con programas de inducción formales, ellos deciden su desarrollo profesional de forma autónoma, lo que es menos común entre los países de la OCDE.

c) Un tercer punto se relaciona con mejorar las condiciones para la enseñanza en todos los colegios. Esto se relaciona con el hecho de destinar recursos materiales y humanos de alta calidad de manera más equitativa entre los colegios de estratos socio-económicos altos y bajos para apoyar mejor la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2014d). La existencia de buenos profesores es particularmente efectiva en el caso de los colegios de estratos bajos y sus estudiantes. Esto parte por los incentivos financieros y de otro tipo para atraer a los buenos profesores hacia la profesión. Entre los incentivos para retener a los profesores, destacan el nivelar las horas de docencia tiempo que se pretende dedicar a la enseñanza. En países como Grecia, Islandia y Portugal, los años de servicio son reconocidos con menos horas de docencia (OCDE, 2014b). Para el caso de Chile, los profesores en Chile trabajan 1103 horas al año en la educación básica y media, lo que es mucho más que los promedios de la OCDE de 782 horas en educación básica, 694 horas en el primer ciclo de educación media y 655 horas en el segundo ciclo de educación media (OCDE, 2014a). Además, los profesores ganan alrededor de un 77% (segundo ciclo de educación media) de los ingresos de otros profesionales con estudios superiores, en comparación con el promedio cercano al 92% registrado en la OCDE. Es importante destacar que los profesores con mayor nivel educacional tienen un 50% menos de posibilidades de trabajar en colegios con estudiantes provenientes de estratos socio-económicamente bajos (OCDE, 2014c).

Considerando los puntos anteriores, la situación para Chile es clara. Debe subir los estándares e incluir mecanismos de aseguramiento de la calidad pueden ayudar a mejorar la calidad de los postulantes que ingresan a la profesión docente en Chile. Al mismo tiempo, debe mejorar las condiciones de

la docencia, como los salarios, la carga laboral y el apoyo recibido en los colegios. Así, se asegura una equidad en la distribución de los recursos materiales y humanos entre los colegios a través de contar con profesionales de calidad y una alta motivación de enseñar.

2.2 La Carrera Docente en Chile

La carrera docente en Chile, han tenido una serie de cambios profundos a lo largo del tiempo, el cual en la medida que el país ha comenzado a transitar en el proceso de la globalización, como la economía y sociedad del conocimiento. Brunner (2005), señala que este proceso gravita sobre la educación y se abre paso a una cuarta revolución educacional.

Esta revolución educacional se presenta en base a las reformas establecidas de fines del siglo XX y comienzos del XXI que es la transición que abre la puerta a dicha cuarta revolución. La reforma ha introducido cambios que se basan en cambios estructurales en la educación que se enfoca sobre todo a la escuela, criatura de la primera revolución, y se despliega en el sistema institucional cuyas bases echó la segunda revolución (Núñez, 2005b: 40-44).

A través de estas revoluciones, los docentes han tenido una “Profesionalización” en distintas etapas del sistema escolar chileno (Núñez, 2000: 36-39; Núñez, 2005: 27-36). Entre estas, se encuentran la primera profesionalización que fue esencialmente obra de la institucionalidad estatal, que se preocupó en forma persistente de desarrollar la formación inicial de docentes principalmente a través de dos modelos: el “normalismo” y el “instituto pedagógico”. En la aplicación de estos modelos se vio cruzada y afectada por

los imperativos de la masificación, que afectaron la calidad y orientación originales.

La segunda profesionalización se emprendió bajo un doble impacto: i) el que ha resultado del shock del intento de privatización del sistema escolar, emprendido en los años 80, con ecos aún no superados; y ii) el de una nueva política estatal hacia el trabajo docente, que pretende el rediseño del trabajo docente como auténticamente profesional, en el sentido contemporáneo del concepto (Núñez, 2013).

Entre los cambios realizados a través la profesionalización de los docentes, partió con la formación inicial de los estudiantes de pedagogía, que de acuerdo a los planteamientos de Ávalos (2003), la formación inicial es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas, y que en Chile se estructura de acuerdo a cuatro niveles de acción en el sistema educativo y que se oferta mayoritariamente en universidades y en menor medida en institutos profesionales, ordenándose cada nivel en una o más carreras con diversas especializaciones. Para Avalos, la formación inicial docente debe alinearse como una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función.

2.2.1 Los Estándares Pedagógicos

A través de la profesionalización docente, se estableció como primer punto importante la formación inicial del docente, sin embargo, en Chile nunca hubo una profesionalización efectiva de los docentes. Se pasó del inicial no profesionalismo a procesos de desarrollo de la condición funcionaria, del rol de carácter técnico y de la noción de “trabajador de la educación”, asociados a la prevalencia de los sistemas públicos centralizados y a su masificación.

Así, los estándares pedagógicos entendido como las áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe, son necesarios que un docente debe considerar el desarrollo infantil, conocimiento del currículo, de evaluación para el aprendizaje, preparación para gestionar una clase, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje (Red Innovemos, 2014).

Según Miller (2013), los estándares pedagógicos, no fueron considerados en la formación inicial docente en todos los casos, el cual a través de la Prueba Inicia, mostro serias deficiencias en la calidad de enseñanza y competencias asociadas que supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que todo futuro profesor debe poseer e integrar como características esenciales,

2.2.2 El Rol del Docente

En Chile el tema del rol docente se comenzó a investigar incipientemente a mediados de la década de 1990, Edwards et al (1995) reconocían a partir de estudio del trabajo docente en aula y de los discursos pedagógicos presentes que los profesores tenían una gran incidencia en el proceso pedagógico.

Es así, que a través de las diversas reformas educacionales implementadas por el Estado, se empezó a cuestionar la efectividad del rol del docente donde los especialistas ya advertían los problemas que obstaculizaban un verdadero mejoramiento escolar. Y el problema según Miller (2013), radicaba en la calidad de los intercambios en el aula, en el trabajo deficiente de los profesores, por tanto, aquí se debía poner el foco del mejoramiento educativo.

Ampliando lo anterior, estudios como los realizados por Cox (2010) mostraron prácticas pedagógicas deficientes, además que el deterioro docente es resultado de un conjunto de políticas que convierten al Estado en subsidiario en educación, lo cual tiene un gran efecto en el rol, perdiendo fuerza como autoridad en la escuela y en la sociedad. La solución es entonces generar políticas desde el Estado para recuperar la dignidad del rol docente.

López de Maturana (2009) y Díaz (2009) señalan que la solución para el deteriorado rol docente se encuentra en descubrir a los buenos profesores, llegar a conocer las prácticas que desarrollan en el aula y lograr que, este estilo de trabajo se amplíe a todos los profesores del sistema lo que redundaría en el mejoramiento educativo.

En esta línea autores como Jurado (2010), Waissbluth (2010), Boerr (2010), Manzi et al (2011) y Merrel (2014), consideran que la formación inicial de los docentes y su mala gestión en el aula como un problema grave pues ellos son el factor clave del mejoramiento. Desde este cuestionamiento consideran que la solución óptima que se inicie con la formación inicial docente a través de mayores exigencias como puntajes en la PSU sobre los 650 puntos y no por estudiar algo que no le alcanzo el puntaje. También comprende el mejorar la evaluación docente y las metodologías que deben ser más participativas, activas y tener la capacidad de apuntar a desarrollar las competencias complejas de los alumnos. Finalmente, lo más importante en una diferenciación de las remuneraciones de acuerdo a las competencias de los docentes y antigüedad en comparación de otras carreras universitarias como las de ingeniería.

Así, el rol del docente con las nuevas reformas educativas, sigue teniendo como telón de fondo, la estructura educacional del Estado, hasta que

se logre un equilibrio adecuado entre calidad y remuneración (Berger y Luckmann, 2015).

2.2.3 Evaluación de Aprendizajes en Chile

Para contextualizar cómo ha evolucionado el rol de docente, es necesario conocer cómo ha evolucionado la estructura de los aprendizajes en base a los cambios curriculares hasta la actualidad.

Desde la implementación la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) en 1990 en un contexto de retorno a la democracia. Este fue ampliamente cuestionado en relación al instrumento curricular que llevo a una modificación en 1999, con el propósito de hacer más consistente su articulación con enseñanza básica y media. Posteriormente, el 2002 se ajustan los Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios de 1° a 4° básico en lenguaje y matemática, y se generaron nuevos programas de estudios para todas las asignaturas, esto se ajustó a la necesidad de entregar orientaciones curriculares más precisas a los docentes como también mejorar los contenidos en los programas de enseñanza en los estudiantes de pedagogía. Esto permitió enfrentar los bajos resultados nacionales en SIMCE del año 1999 y 2000 (MINEDUC, 2013).

Posteriormente en el año 2006, se publica el ajuste curricular cuyo propósito fue fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto desde primero básico a cuarto medio. Este ajuste buscó reafirmar un currículum nacional centrado en los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes, los cuales se conciben como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Sin embargo, este no reflejo lo

esperado. Paralelamente ese año surgió la revolución estudiantil que marco cambios estructurales en las políticas educativas que significó la derogación de la LOCE, se crea un nuevo marco legal, la Ley General de Educación (LGE) el cual significó transformaciones importantes respecto del currículum escolar, cambia la estructura de Marco Curricular que define los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios por la nuevas Bases Curriculares en las que se definen Objetivos de Aprendizaje, los que explicitan la importancia de centrar la enseñanza en los procesos internos de aprendizaje de los estudiantes.

En el año 2008, se constituyó un hecho importante para los estudiantes de las carreras de Pedagogía por parte del Ministerio de Educación que encargó la elaboración de estándares para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica, éstos han sido elaborados de acuerdo a la nueva estructura del sistema escolar definida en la Ley General de Educación, promulgada en 2009, que establece que la Educación Básica consta de seis grados. A partir de estos estándares se establecen las directrices de los conocimientos básicos que cada estudiante de pedagogía debe dominar una vez egresados de la carrera, éstas se aglutinan en dos saberes fundamentales, los conocimientos pedagógicos que corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe y los conocimientos disciplinarios para la enseñanza, que definen las competencias específicas para enseñar cada una de las áreas consideradas: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia; Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales.

En el año 2011, con la publicación de la Ley N.º 20.529 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar que se encuentra conformado por la Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio

de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Su objetivo es evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Este organismo genera estándares de aprendizajes, los cuales son evaluados anualmente, en ciertos niveles, con una prueba estandarizada llamada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Sin embargo, al poco tiempo de ser aplicado esta nueva forma de evaluación, producen incongruencias con lo establecido en las Bases Curriculares, en cuanto al enfoque evaluativo propuesto, ya que se trata de un modelo psicométrico, técnico y conductista de evaluación. A partir de diversas modificaciones y ajustes, en el 2015 se incorporó nuevas formas de medición del SIMCE que hasta el día de hoy se siguen ajustando.

Finalmente, en el año 2016, se crea el proyecto de ley que había modificado anteriormente el senado en torno a la comúnmente denominada Ley de Carrera Docente (Sistema Profesional Docente, Ley 20.903). Esta ley propone cambios profundos al sistema educativo chileno que se expondrá con detalle en el punto 2.3.

2.2.4 Evaluación Docente

En el año 2003, después de un complejo proceso de negociación entre el Gobierno y el Colegio de Profesores (sindicato nacional de profesores), se implementó en Chile un sistema de evaluación docente que había sido fuertemente resistido y que es uno de los más extendidos en materia de cobertura nacional. El propósito de este sistema era determinar el desempeño

de los profesores de educación básica y media en el sector municipal, sector que representa más de un 40% de la matrícula y que ha sido fuertemente cuestionado por los resultados académicos de los alumnos y sobre el cual, al profesorado se le atribuye una parte de la responsabilidad (Martínez, 2016).

En este instrumento, la evaluación docente califica a los profesores en 4 categorías según su desempeño: i) Insatisfactorio, ii) Básico, iii) Competente y iv) Destacado. Aquellos profesores que son calificados como Competentes o Destacados en la Evaluación Docente, son elegibles para recibir una "Asignación Variable de Desempeño Individual" (AVDI) según el grado de satisfacción en las respuestas y que va en un incremento del salario entre 5% y 25%. Por su parte, con el objeto de inducir la evaluación, el Ministerio estableció que aquellos docentes que se nieguen a ser evaluados serán clasificados como insatisfactorios y no podrán acceder a los Programas de Superación Profesional. (MINEDUC, 2012)

De acuerdo a lo indicado en los informes de OCDE (2004), la Comisión de Formación Inicial Docente y del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, concuerdan en una serie de debilidades que presenta la formación inicial de docentes: Entre las principales deficiencias detectadas:

- La inadecuación y falta de actualización del currículo.
- La desarticulación entre las disciplinas y la pedagogía al interior de las instituciones que redundan en una insuficiente formación en las disciplinas y sus didácticas.
- Falta de experiencia escolar de los formadores y la escasa relación con el sistema escolar.
- La insuficiente investigación acerca de temas pedagógicos.
- Las insuficientes habilidades de ingreso de los estudiantes de pedagogía.

A partir de las falencias detectadas, surgen en el 2008, la elaboración de estándares para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica, que de acuerdo a la nueva estructura del sistema escolar definida en la Ley General de Educación, promulgada en 2009, establece que la Educación Básica consta de seis grados. Es así, que los estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras en cada disciplina y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros (Ministerio de Educación, 2011). Los estándares para egresados de Educación Básica fueron publicados el 2011, en el marco de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, la que pone énfasis en la formación inicial de los profesores, que depende en buena medida la calidad del sistema educativo en su totalidad.

A través de las consideraciones anteriores se concluye que el nivel de conocimientos medio de los profesores es bajo, se puede argumentar que la calidad de la enseñanza está influenciada también por otros factores del profesor no considerados en la evaluación.

En síntesis, la mayor parte de la literatura en Chile se ha motivado por la persistencia de la baja calidad de la educación a pesar de las reformas y del fuerte incremento en el gasto en educación, que en los últimos 18 años se ha expandido por sobre el 400% real OCDE (2015).

2.3 Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile 2016

El nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente está concebida como un desarrollo continuo de la profesión, considerando aspectos centrales de la formación inicial y el desarrollo profesional a través del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903.

Dentro de los temas más destacados abordados por la ley figuran:

- 1) Las nuevas exigencias para los estudiantes de pedagogía, los requisitos de acceso y las exigencias que se hace a las instituciones de formación superior.
- 2) El aumento en las remuneraciones de los docentes.
- 3) El incremento de horas no lectivas para mejorar los procesos de preparación, planificación y evaluación de parte de los docentes.
- 4) Creación de la figura de inducción y acompañamiento de los docentes recién egresados.

2.3.1 Descripción

A partir de la entrada en vigencia de la Ley 20.903, los docentes del sector municipal comenzarán a percibir los beneficios asociados a cada tramo en julio del 2017. Los docentes del sector particular subvencionado y de administración delegada, en tanto, lo harán entre los años 2019 y 2025, donde los docentes comenzarán a participar de los procesos evaluativos de reconocimiento en el 2018 Finalmente, los Jardines infantiles y salas cunas lo harán desde el 2020 al 2025 (Ver Figura 2.4).

Figura 2.4 Ingreso por Tipo de Dependencia Ley 20.903

Fuente: MIENDUC, 2017



Sistema Nacional de Inducción y Mentoría

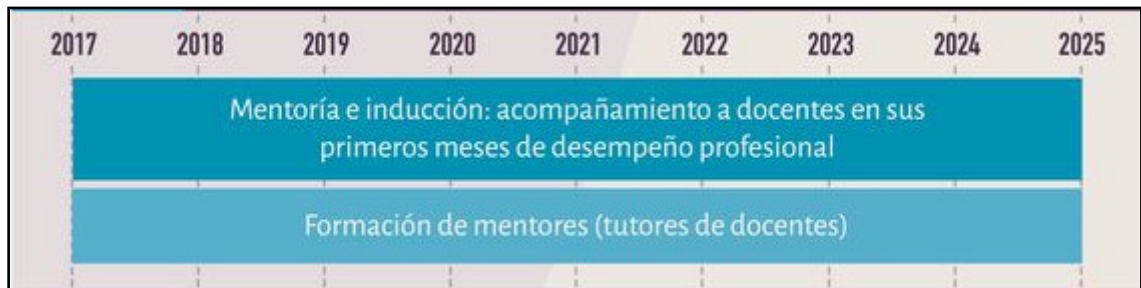
La Ley 20.903 crea el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional. Este derecho lo pueden ejercer quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docentes.

La mentoría consiste en el acompañamiento de un profesional de la educación calificado y formado en universidades acreditadas e instituciones públicas o privadas, sin fines de lucro, en convenio con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), para facilitar la inserción al ejercicio profesional de docentes principiantes.

Se fomentará que los mentores se desempeñen en el mismo establecimiento que el docente principiante, o en el mismo contexto escolar.

Además de impartir docencia en el mismo nivel de enseñanza y especialidad, o en su defecto del mismo nivel (Ver Figura 2.5).

Figura 2.5 Programa de Mentorías bajo la Ley 20.903



Fuente: MIENDUC, 2017

Ejes Principales de la Ley 20.903

Formación Inicial de Calidad:

- Se establecen requisitos para ingresar a estudiar pedagogía: Desde el año 2017, se deberá contar con 500 puntos en la prueba de selección universitaria o estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el MINEDUC. Exigencias se irán elevando gradualmente.
- Todas las carreras de pedagogía deberán estar acreditadas: La acreditación de las carreras de pedagogía será obligatoria y realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en base a criterios de calidad.
- Se elevarán las exigencias para la acreditación de las carreras: Deberán cumplir con condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora y convenios de vinculación y prácticas en colegios, entre otros

aspectos. Asimismo, se establecerán estándares pedagógicos y disciplinarios que sentarán las bases para la formación inicial y orientarán al sistema.

- Se realizarán evaluaciones diagnósticas para fomentar la mejora continua de la formación que reciben los futuros profesores: Una al inicio de la carrera, que deberán aplicar las universidades con el fin de responder a las necesidades de nivelación de sus estudiantes y una segunda evaluación, aplicada por el MINEDUC al menos un año antes del egreso, para observar la formación entregada al estudiante.

Nuevas Condiciones Laborales:

- Se incrementan las horas para que los profesores preparen clases y evalúen el aprendizaje de sus alumnos: A partir del año 2018 todos los docentes de establecimientos que reciben financiamiento del Estado verán aumentadas sus horas no lectivas a 30% y el 2019, a 35%. En el caso de profesores de 1° a 4° básico de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, podrán contar con 40% de horas no lectivas a partir de 2019.
- Mejores remuneraciones desde el inicio de la profesión docente: En promedio, remuneraciones aumentarán en 30% para las educadoras y profesores que ingresen al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, pudiendo incluso llegar a duplicar sueldos actuales de acuerdo al tramo de desarrollo alcanzado.
- Mayores incentivos para que los buenos profesores se desempeñen en establecimientos vulnerables: Además de apoyo formativo preferencial,

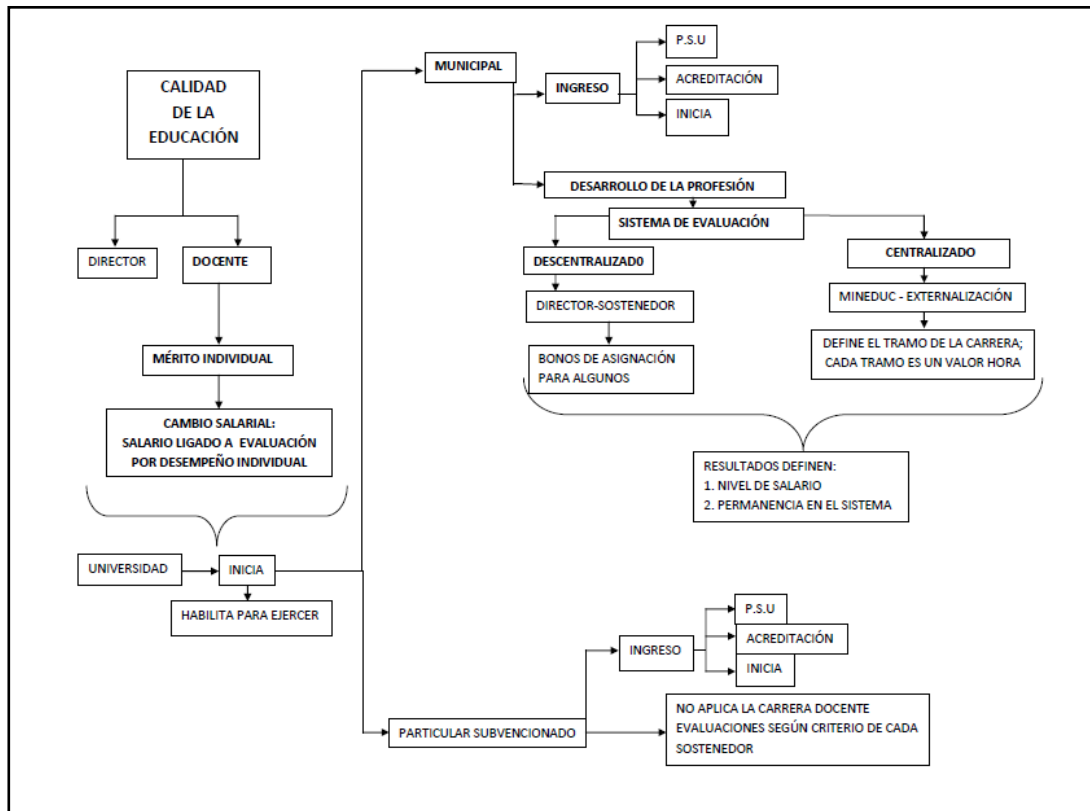
se crea una asignación que permitirá aumentar hasta en cerca de \$300 mil las remuneraciones de los profesores que hayan alcanzado los más altos niveles de desarrollo dentro de la carrera y que trabajen en establecimientos de alta concentración de alumnos prioritarios.

Formación Para el Desarrollo:

- Se garantizará formación continua gratuita y pertinente para los profesores que se encuentran en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente: Esto con el fin de promover la mejora continua de la docencia mediante la actualización de los conocimientos disciplinares y de los métodos de enseñanza, y de apoyar la progresión en la carrera docente.
- Se generarán programas de perfeccionamiento de acuerdo a las necesidades profesionales del docente y del establecimiento donde se desempeña: Esto a través de la información que entregue el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional y de las necesidades que planteen los propios establecimientos educacionales en sus Planes de Mejoramiento Educativo y Proyecto Educativo Institucional.
- El sistema promoverá el empoderamiento de los establecimientos para desarrollar planes de formación en servicio para sus equipos docentes: Se fomentará, asimismo, la generación de redes de apoyo con otros establecimientos educacionales y/o equipos docentes.

A continuación, se presenta un esquema que resume el contenido medular del proyecto de Carrera Profesional Docente

Figura 2.6 Esquema Resumen Proyecto de Carrera Profesional Docente 2016



Fuente: MINEDUC, 2017

2.3.2 Desarrollo Profesional

Este se refiere a dos puntos principales:

- a) Encasillamiento o reconocimiento para la progresión en la carrera: se le asigna una etapa del Sistema de Desarrollo Profesional.
- b) Evaluación de conocimientos específicos o pedagógicos.

En el desarrollo profesional docente, como primer punto, se establece la Selección: se perfecciona el proceso de selección de los docentes titulares en los establecimientos municipales, poniendo fin a la dilución de

responsabilidades entre el sostenedor, el director y la comunidad escolar. El nuevo sistema empodera al director para que junto con su equipo técnico pedagógico pueda seleccionar a los docentes más adecuados a sus necesidades.

En un segundo punto, se establece el Sistema de desarrollo profesional: Está basado en escalafones, asociados a conocimientos, habilidades, experiencia y desempeño del docente en aula. Será un sistema mixto, con una parte centralizada, a cargo del MINEDUC, y otra descentralizada, a cargo de cada director y sostenedor. La participación en el sistema de evaluación será obligatoria.

2.3.3 Evaluación Docente

La evaluación docente bajo la Ley 20.903, forma parte del segundo punto del Desarrollo Profesional, se estructura en dos aspectos: i) Evaluación Docente: conocimientos y habilidades y ii) Evaluación Docente: desempeño en aula.

A) Evaluación Docente: Conocimientos y habilidades

Basada en escalafones que representan distintos niveles de desarrollo profesional, asociados a mayores conocimientos, habilidades y experiencia, y, por tanto, a mayores grados de preparación de los docentes. Es administrada por el MINEDUC.

En este tipo de evaluación, están constituido por cuatro niveles de desarrollo profesional: inicial, preparado, avanzado y experto. Cada nivel estará asociado a un determinado perfil o descripción de las habilidades y conocimientos pertinentes a cada nivel. Para pasar de un tramo a otro, además

de aprobar la evaluación correspondiente, se deberá acreditar una experiencia mínima (Ver Figura 2.7).

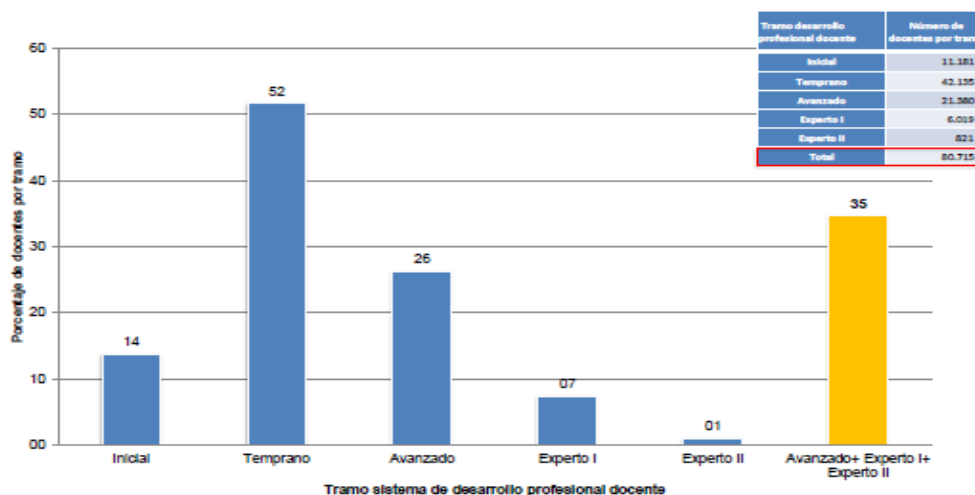
Figura 2.7 Niveles de desarrollo profesional docente y salarios mínimos a los 12 años de servicio para jornada de 44 horas



Fuente: MINEDUC, 2017

En la Figura 2.8 se muestra la evaluación de docentes en ejercicio en los establecimientos municipales en relación a la información del Proceso de Asignación realizada por el MINEDUC en el 2017.

Figura 2.8 Resultados de evaluación de docentes con instrumentos (2017)



Fuente: MINEDUC, 2017

B) Evaluación Docente: Desempeño en aula

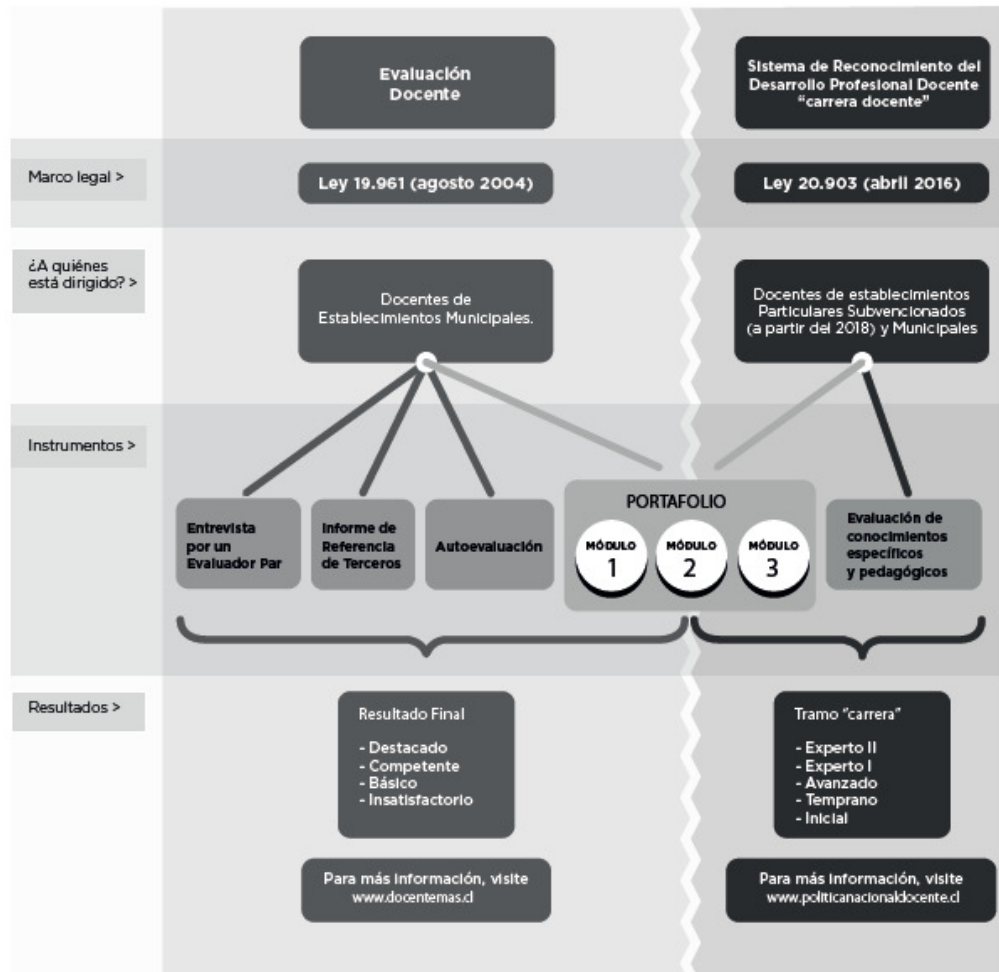
El desempeño en aula bajo la Ley 20.903 es considerado obligatoria, donde todo sostenedor deberá contar con un sistema de evaluación y desarrollo profesional para todos los docentes de sus establecimientos.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente jerarquiza a los profesores en cinco tramos: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II.

En relación a la evaluación propiamente tal, con sistema actual de "Evaluación docente" y en "Carrera docente", ambos sistemas se relacionan únicamente a través del instrumento Portafolio. Es así, en el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional Docente, el puntaje de este Portafolio, en conjunto con el resultado en la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, son considerados para definir el tramo en "Carrera docente".

Hay que destacar que los **docentes de establecimientos municipales** elaboran este Portafolio en el marco de la Evaluación Docente, y utilizan este puntaje para definir su tramo en "carrera docente". Por su parte, **los docentes de establecimientos particulares subvencionados**, elaborarán este Portafolio a partir del año 2018, sólo en contexto de "Carrera docente" (Ver Figura 2.9).

Figura 2.9 Evaluación docente y "carrera docente"



Fuente: MINEDUC, 2017

C) Estructura Salarial:

La estructura salarial bajo la Ley 20.903, la planilla de pago de los docentes se simplifica, eliminándose muchas de las asignaciones hoy existentes, trasladándose esos dineros directamente al ingreso mínimo por perfil, entendiéndose como la remuneración mínima para cada nivel de

desarrollo de la carrera docente, creciente con la experiencia hasta los 30 años de servicio, determinado centralmente. Para **los colegios particulares subvencionados** rige el valor hora del primer año del nivel inicial.

Además del ingreso mínimo por perfil, están consideradas:

- Asignación por responsabilidad: otorgada a directores, directivos y jefes de UTP, determinada centralmente en base a ley 20.501.
- Bono por desempeño: el docente recibirá una asignación por buen desempeño en base a los resultados de la evaluación de desempeño en aula.
- Asignación por necesidad del proyecto educativo: los docentes podrán recibir otras asignaciones por motivos que defina el director/sostenedor, como por ejemplo: vulnerabilidad, zona geográfica, escasez de profesionales en ciertas materias, funciones con mayores responsabilidades, etc.
- Zona: se mantiene para todos los docentes que se desempeñan en zonas específicas, determinada centralmente.
- Otras centralizadas: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), Asignación por Desempeño en Condiciones Difíciles y Bonificación para profesor encargado.

La nueva estructura salarial privilegia el desempeño del docente por sobre la antigüedad y las remuneraciones de los nuevos docentes están, en promedio, en línea con lo que perciben en promedio profesionales de carreras afines.

Considerando la estructura salarial de la Carrera docente, el salario inicial se aumenta a \$ 600.000 para una jornada de 44 horas. Los tres niveles

de desarrollo superiores (preparado, avanzado y experto) tienen remuneraciones mínimas considerablemente superiores a la remuneración promedio actual. Las remuneraciones mínimas de cada perfil se complementan con el bono por buen desempeño que entrega cada director. Esta asignación complementaria y obligatoria permitirá que un porcentaje importante de docentes (entre 30% y 60%) perciba una remuneración equivalente la de profesionales destacados de carreras afines (Ver Tabla 2.1). La proporción en que aumenta la remuneración de cada nivel de desarrollo en relación al salario actual es la misma para jornadas menores de 44 horas.

Tabla 2.1 Estructura Salarial Nueva Carrera Docente

Sector Municipal 44 horas	Salario Actual	Salario Propuesto (Promedio)	Variación
Mínimo			
Inicial (1º año)	\$ 574.000	\$ 600.000	4,5%
Inicial	\$ 893.000	\$ 708.000	-21%
Preparado		\$ 1.036.000	16%
Avanzado		\$ 1.250.000	40%
Experto		\$ 1.435.000	61%
PROMEDIO	\$ 1.035.000	\$ 1.336.000	29%

Fuente: MINEDUC, 2017

2.3.4 Resolución Exenta 6577

La resolución Exenta 6577, se refiere a la asignación de cupos de ingreso al sistema de desarrollo profesional docente para profesionales de la educación que se desempeñan en el sector particular subvencionado y de administración delegada, a los establecimientos educacionales que indica, y fija lista de establecimientos educacionales que postularán a la asignación de cupos del año 2018.

En este aspecto, lo dispuesto en la ley N° 19.880, establece Bases de los Procedimientos Administrativos que regula la transición al Sistema del Desarrollo Profesional Docente, de los profesionales de la educación que se desempeñan en el sector particular subvencionado, y en los establecimientos cuya administración fuera delegada conforme al decreto ley N° 3.166, de 1980, estableciendo mecanismos específicos para la asignación de tramos para cada etapa.

De esta forma, el MINEDUC al 20 de diciembre del 2017, publicó la nómina de los primeros 765 establecimientos que ingresarán al Sistema¹, con una dotación asociada de más de 15.370 docentes, de acuerdo con lo establecido en la resolución exenta N° 6577 de 2017.

Los docentes de estos establecimientos comenzarán a participar de los procesos de reconocimiento a partir de 2018 y a percibir las asignaciones que crea e incrementa la Carrera Docente en julio de 2019.

Dado que en este proceso se presentaron más solicitudes que cupos disponibles, se priorizó a aquellos establecimientos con mayor concentración de alumnos prioritarios, según lo establece la ley. Los restantes establecimientos participarán automáticamente del proceso de solicitud de ingreso 2018.

Este proceso de adscripción voluntaria al Sistema de Desarrollo Docente concluye el año 2025. A partir del año 2026 todas las educadoras y docentes de establecimientos que reciben financiamiento del Estado estarán percibiendo los beneficios del Sistema.

¹ La nómina de los establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada asignatarios de cupos están presentes en: <http://www.politicanacionaldocente.cl/wp-content/uploads/2017/12/N%C3%B3mina-adjudicaci%C3%B3n-cupos-establecimientos-part.-subvencionados-y-de-adm.-delegada.pdf>

2.3.5 Dificultades y Críticas a la Carrera Docente

En relación a la implementación de la carrera docente, este ya tenido una serie de críticas y dificultades especialmente en lo referido a la estructura Salarial. Según el diario online de la Universidad de Chile, en diciembre del 2017, el principal problema lo constituye proceso de encasillamiento para la carrera docente, y para quienes que no contaban con la prueba ADVI (Asignación Variable por Desempeño Individual) en los colegios Municipales y prueba AEP (Asignación de Excelencia Pedagógica) en los colegios Particulares Subvencionados rendida. Esto implica que no podrán acceder a los tramos experto 1, 2 y avanzado. Aun cuando, los dirigentes del gremio lograron que la ponderación fuera más baja, no pudieron detener los planes del gobierno.

Para el director del Observatorio de Políticas Educativas de Chile, Opech, señala que la actual carrera docente considera los años de servicio, la prueba de conocimientos específicos y la evaluación docente, sin embargo, sostiene que se dejó de lado el perfeccionamiento como un punto fundamental dentro del desarrollo académico.

Entre las principales críticas se tiene:

Rodrigo Cornejo, Director del Observatorio de Políticas Educativas de Chile

“Esta carrera docente se hizo aplicando un modelo evaluativo que no se condice con la naturaleza del trabajo del profesor. Esta idea de una evaluación individualizada con consecuencias salariales y en torno a parámetros externos es muy coherente con la ideología neoliberal, lo que se llama el nuevo manchment, pero no se condice con la verdadera naturaleza del trabajo

docente, que esencialmente es contextualizado y colectivo, lo que implica mucha capacidad de adaptación en la situación humana concreta con que vienen los niños, niñas y jóvenes cada día. Se aplicó un modelo muy clásico, muy básico, muy rudimentario y que no se condice con la naturaleza del trabajo docente y que es probable que lo termine perjudicando”.

Mario Aguilar, Presidente del Colegio de Profesores

“Es inexplicable que se haya dejado de considerar el perfeccionamiento, “ya que en todos los países del mundo donde existe algo parecido a una carrera profesional docente es uno de los factores principales, todo el mundo entiende que, si usted hace un magister y tiene que estudiar dos años, implica un mejoramiento profesional innegable, pero acá no se consideró. Esa es una pregunta que hay que hacérsela al ministerio y a los legisladores, nosotros abogamos por eso, pero lamentablemente no fuimos escuchados, pero vamos a seguir dando esta pelea porque nos parece un elemento crucial”.

Agrega

“En tanto esta ley siga vigente como está, quien quiera avanzar de tramo lo tiene que hacer por esa vía, sin embargo, nosotros vamos a dar la pelea por cambiarlo. Quizás no en este gobierno, pero si va a ser una de nuestras demandas, porque no nos parece el formato adecuado para el buen desarrollo docente”.

Coordinador del área de evaluación docente del Ministerio de Educación

“La evidencia que se solicita es respecto a la práctica pedagógica y no se le pregunta a los docentes cuál es su juicio respecto de su propia práctica, se le pregunta cómo realiza esa práctica. Se levanta evidencia en la unidad

pedagógica respecto a su planificación y cómo ésta la relaciona con, por ejemplo, la evaluación que le hace a los estudiantes”.

Agrega

“Donde los profesores encuentran mayor dificultad es en la reflexión de sus propias prácticas pedagógicas, entonces hay distintos indicadores vinculados a la recogida de información en este sistema y que dice relación efectivamente con la práctica. Es cierto que uno puede tener cierta distancia respecto a lo que es el ejercicio profesional docente y el contexto en el que trabaja, razón por la cual, todos los años el portafolio y los diferentes instrumentos son sometidos a un pilotaje con profesores que están en ejercicio actualmente en el sistema educacional”.

3 CAPITULO III: METODOLOGIA

3.1 Enfoque de la Investigación

En concordancia con los objetivos planteados, se realiza una investigación con un enfoque mixto que vincula datos cuantitativos y cualitativos con predominancia en un mismo estudio, para responder a un planteamiento del problema o para responder a preguntas de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003).

A través del enfoque del estudio, la investigación comprendió dos fases: una fase cuantitativa y una fase cualitativa. En la fase cuantitativa, se utilizó un cuestionario simple a docentes de Establecimientos Particulares Subvencionados y análisis estadísticos para estudiar los enfoques de percepción, como una aproximación inicial al objeto de investigación de la tesis. La fase cualitativa, en tanto, profundiza en las concepciones en relación a entrevistas a Directores de Establecimientos Particulares Subvencionados y análisis fenomenológico establecido de los datos recogidos mediante ellas.

3.2 Tipo de Investigación

Este estudio es de carácter descriptivo, puesto que permite describir lo observado, es decir, indaga en “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández R., Fernández C., y Baptista P., 2008, 60).

Bajo este lineamiento, la presente investigación se plantea en términos concretos y específicos, referido a establecer una descripción objetiva en relación a la implementación de la nueva carrera docente en los colegios particulares subvencionados y su impacto en docentes y el cuerpo directivo.

La elección del tipo de Investigación a desarrollar depende de dos factores que son “el estado del conocimiento en el tema de investigación que nos revele la revisión de la literatura y el enfoque que el investigador pretenda dar a su estudio” (Hernández R., Fernández C., y Baptista P., 1991, 69), dado que no existe una investigación con estas características.

3.3 Paradigma de Investigación

Esta investigación se enmarca en el Paradigma de tipo Interpretativo, porque se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular. En esta perspectiva, se pretende comprender la experiencia y la percepción de los docentes y directivos de los colegios particulares subvencionados en comprender la forma como se desarrollará la aplicación de la nueva carrera docente, considerando que la realidad se construye actualmente en interacción con su mundo social (Latorre et al, 2001). De esta forma, se traduce por un lado en comprender los significados que los individuos construyen y de las experiencias y percepción asociadas a la comprensión de la información (Merriam, 1995 y Lincoln, 2000).

Esto permite definir dos fases de análisis de los datos, puesto que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo el paradigma interpretativo. (Roberto Hernández Sampieri & Paulina Mendoza, 2014).

En línea con lo anterior, desde la perspectiva metodológica a través de este paradigma, permite combinar los datos empíricos con el significado de

establecer una comprensión de los docentes y directivos en sus cambios laborales en la aplicación de la nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente y su impacto asociado.

3.4 Tipo de Diseño

El tipo de diseño, debido al carácter mixto de la investigación, es decir, que combina aspectos cuantitativos y cualitativos, corresponde al de tipo no experimental para los datos cuantitativos, puesto que no se manipulan las variables que involucran en la percepción de docentes y directores, y sólo corresponde observar los resultados obtenidos (Lincoln, 2000).

3.5 Población y Muestra

La población está constituida por los docentes y directores de tres colegios particulares subvencionados (con y sin Financiamiento Compartido).

Para contextualizar la aplicación de una muestra representativa, se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico. Bajo este procedimiento, se selecciona a aquellos docentes de ambos establecimientos con el criterio de inclusión de que respondan en forma voluntaria un cuestionario o una entrevista el cual se le explica los objetivos del estudio. Por lo tanto, el objetivo fue determinar una submuestra que cae dentro de lo que se denomina el muestreo dirigido (Santoyo: 2002).

De esta forma, la muestra en estudio bajo este criterio, se seleccionó un total de 60 docentes y 3 directores de establecimientos educacionales subvencionados.

3.6 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la presente investigación fueron: Cuestionario a docentes de Establecimientos Particulares Subvencionados y una Entrevista a Directores de Establecimientos Particulares Subvencionados

Para el Cuestionario a los docentes de establecimientos particulares subvencionados se consideraron:

- Preguntas sociodemográficas: Sexo, Edad, Tipo de posgrado y Años de ejercicio docente.
- Preguntas que describen la percepción de los docentes en relación a 14 ítems a través de una escala Likert de tres categorías (Acuerdo, mediamente de acuerdo y desacuerdo). Esta se estructuró en 4 dimensiones: Remuneraciones, Tramo por desempeño, Mentorías y Formación continua.

Para la Entrevista a Directores de Establecimientos Particulares Subvencionados, esta se realiza a través de una entrevista semiestructurada con el fin de que exista cierta flexibilidad para una buena dirección de la información sobre del impacto de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en los colegios, así como cuerpos directivos y docentes.

Estos instrumentos fueron validados por un panel de expertos relacionado con la temática del estudio (Sampieri, 2005). Quienes validaron están conformados por profesionales de la educación como Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de dos de los Establecimientos y Evaluadora de uno de las Instituciones evaluadas.

Para el instrumento de evaluación a los docentes de los tres establecimientos educacionales, se estimó un índice de confiabilidad de 0.82 y 0.87 que se consideran aceptables (Sampieri, 2005).

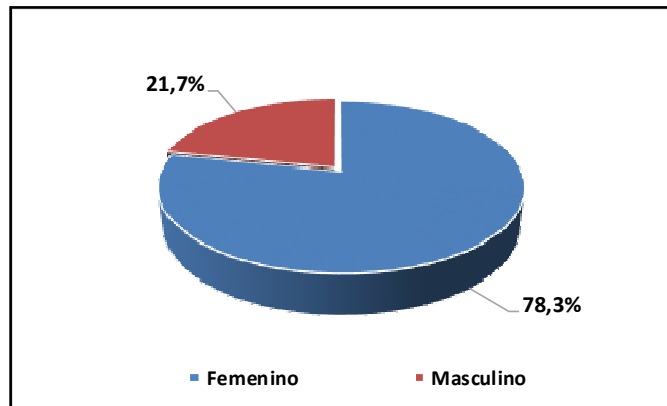
3.7 Análisis de la Información

El método utilizado en la tabulación de los datos estuvo compuesto por la utilización de la planilla Excel y el uso del Software estadístico SPSS V.24, en la realización de la estadística descriptiva e inferencial de las variables a través de gráficos porcentuales y tablas de frecuencias.

4 CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

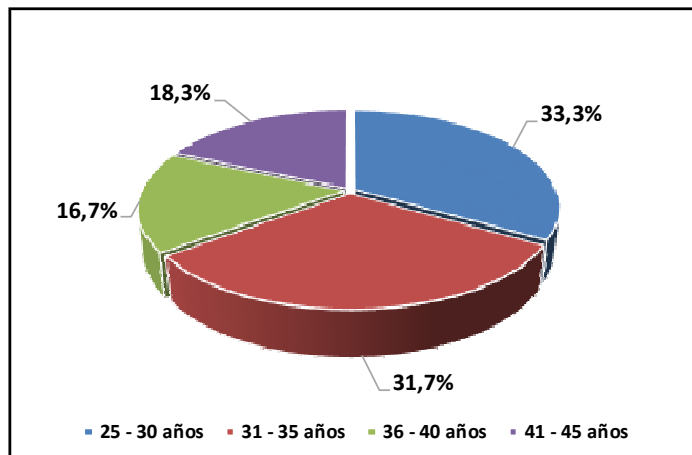
3.8 Antecedentes Sociodemográficos

Figura 3.1: Distribución porcentual según sexo



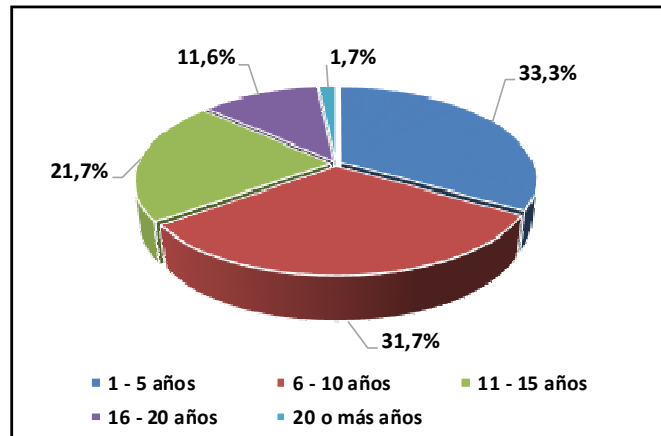
Se tiene que el 78,3% de los docentes son del sexo femenino y el 21,7% del sexo masculino.

Figura 3.2: Distribución porcentual según edad



El 33,3% de los docentes tienen una edad entre 25 – 30 años, un 31,7% entre 31 – 35 años, un 16,7% entre 36 – 40 años y un 18,3% entre 41 – 45 años.

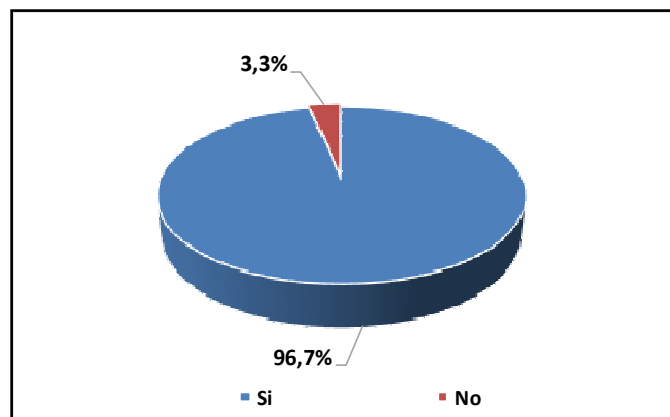
Figura 3.3: Distribución porcentual según años de ejercicio docente



El 33,3% de los docentes tienen un ejercicio docente entre 1 – 5 años, un 31,7% entre 6 – 10 años, un 21,7% entre 11 – 15 años, un 11,6% entre 16 – 20 años y un 1,7% más de 20 años.

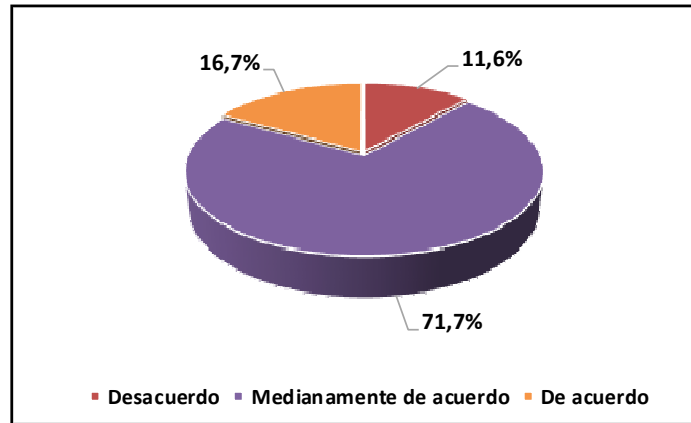
3.9 En relación al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente

Figura 3.4: Distribución porcentual según conocimiento del Desarrollo Profesional Docente



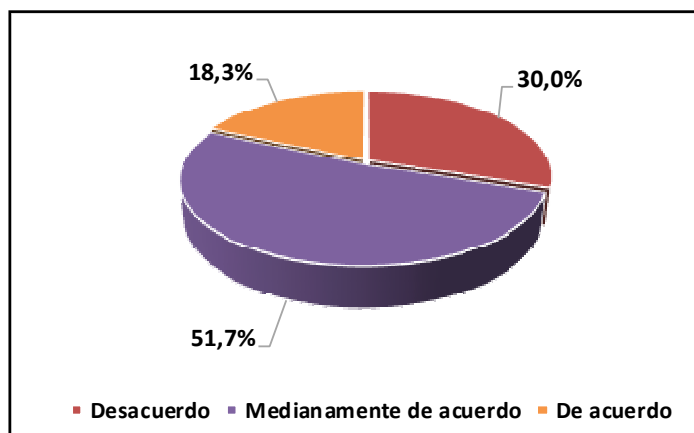
Se tiene que el 96,7% de los docentes tienen conocimiento del desarrollo profesional docente y el 3,3% no lo tienen.

Figura 3.5: Distribución porcentual según estar de acuerdo con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente



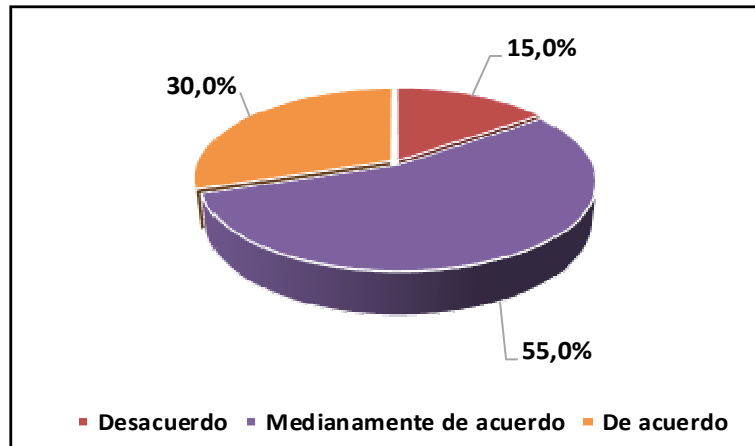
El 16,7% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con el sistema de desarrollo profesional docente, un 71,7% medianamente de acuerdo y 11,6% en desacuerdo.

Figura 3.6: Distribución porcentual según la opinión sobre el Encasillamiento de los Docentes



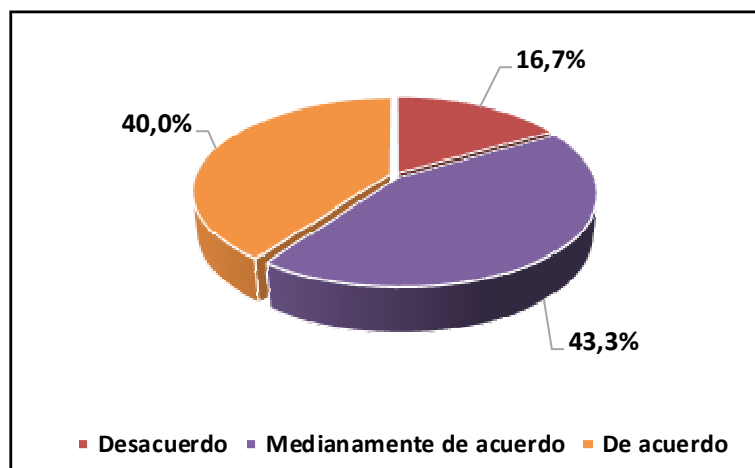
El 18,3% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con el encasillamiento de los docentes, un 51,7% medianamente de acuerdo y 30% en desacuerdo.

Figura 3.7: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la nueva Evaluación Docente



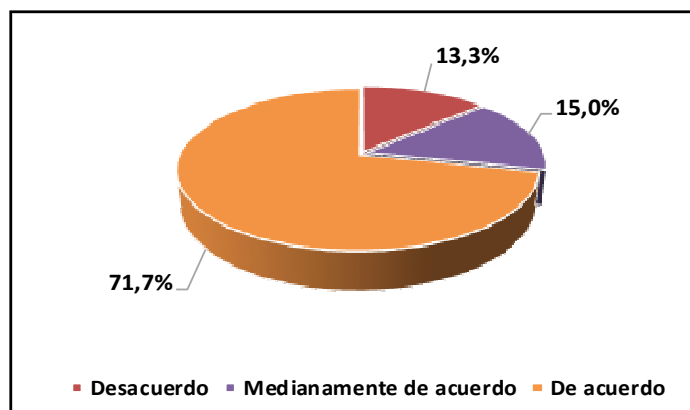
El 30% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la nueva evaluación docente, un 55% medianamente de acuerdo y 15% en desacuerdo.

Figura 3.8: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la invalidación de la prueba INICIA para los nuevos egresados de pedagogía



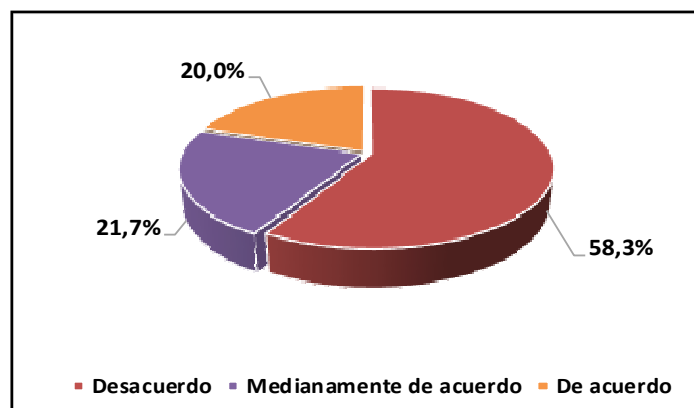
El 40% de los docentes manifiestan estar de acuerdo que con la prueba Inicia a los nuevos egresados de pedagogía constituye que no es invalidante, un 43,3% medianamente de acuerdo y 16,7% en desacuerdo.

Figura 3.9: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la efectividad del aumento de las horas no lectivas



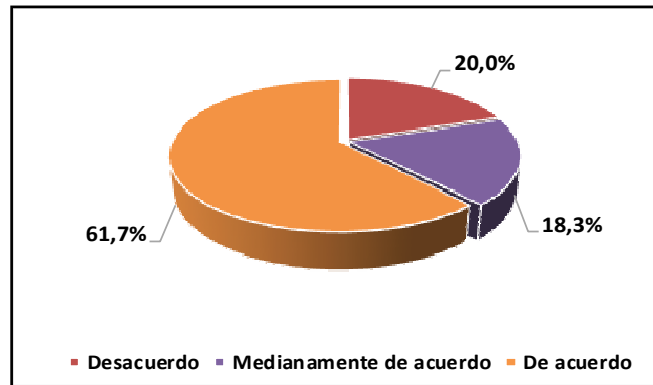
El 71,7% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la efectividad del aumento de las horas no lectivas (mayor tiempo preparación material y trabajo colaborativo con pares), un 15% medianamente de acuerdo y 13,3% en desacuerdo.

Figura 3.10: Distribución porcentual según estar de acuerdo al no ingreso de Jefes Técnicos e Inspectores Generales a la nueva Ley Docente



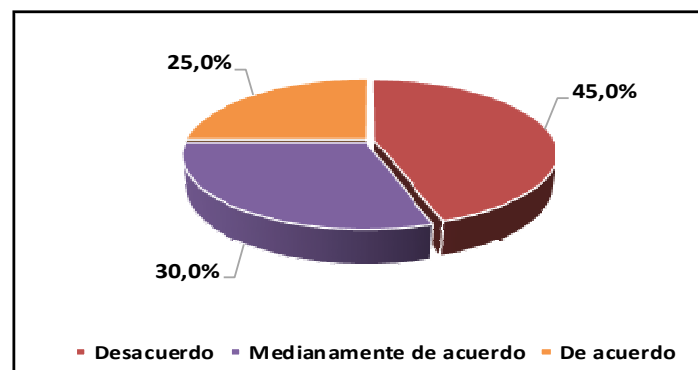
El 20% de los docentes manifiestan estar de acuerdo al no ingreso de Jefes Técnicos e Inspectores Generales con el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 21,7% medianamente de acuerdo y 58,3% en desacuerdo.

Figura 3.11: Distribución porcentual según estar de acuerdo con la opción que los docentes que estén a 10 años o menos de jubilar estén en el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente



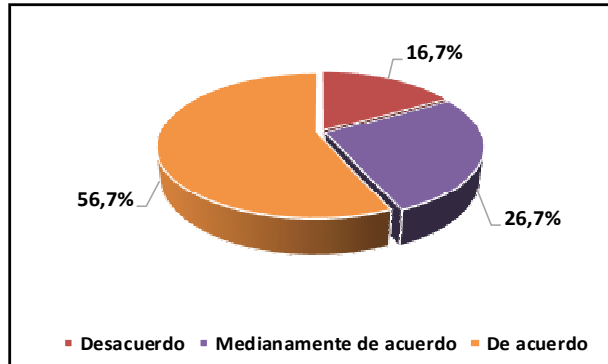
El 61,7% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la opción que los docentes que estén a 10 años o menos de jubilar estén en el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 18,3% medianamente de acuerdo y 20% en desacuerdo.

Figura 3.12: Distribución porcentual según estar de acuerdo que el sector particular subvencionado deba postular hasta el año 2025 y el 2026 sea obligatorio el ingreso



El 25% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la opción que el sector particular subvencionado deba postular hasta el año 2025 y el 2026 sea obligatorio el ingreso, un 30% medianamente de acuerdo y 45% en desacuerdo.

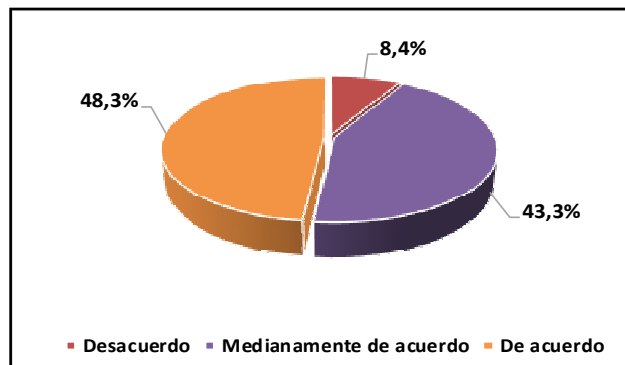
Figura 3.13: Distribución porcentual según estar de acuerdo que el sector particular subvencionado debería ser igual que el sector público, obligatorio desde el momento el ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente



El 56,7% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la opción que el sector particular subvencionado debería ser igual que el sector público, obligatorio desde el momento el ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 26,7% medianamente de acuerdo y 16,7% en desacuerdo.

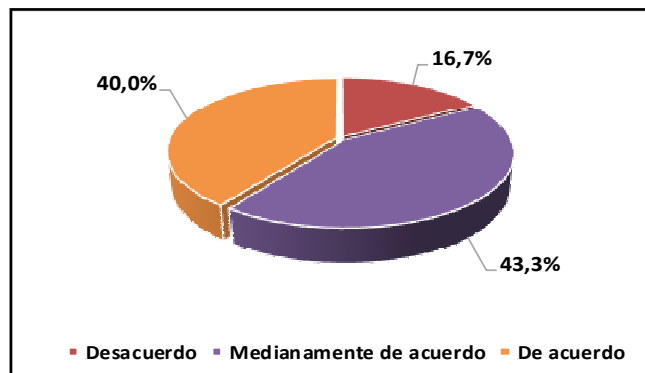
3.10 En relación al Cambio de Remuneración

Figura 3.14: Distribución porcentual según estar de acuerdo con el nuevo cambio de remuneraciones



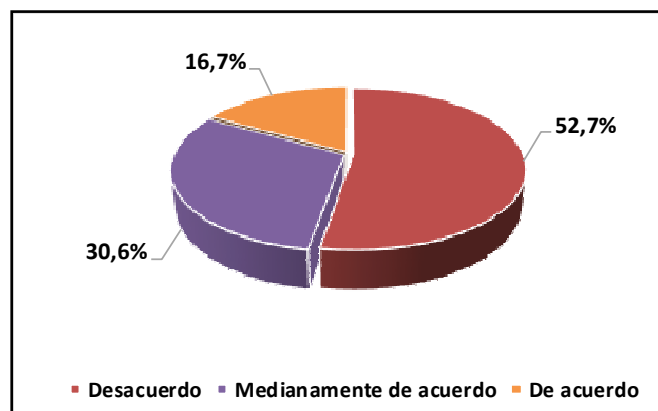
El 48,3% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con el nuevo cambio de remuneraciones, un 43,3% medianamente de acuerdo y 8,4% en desacuerdo.

Figura 3.15: Distribución porcentual según estar de acuerdo con el cambio de remuneraciones por tramos



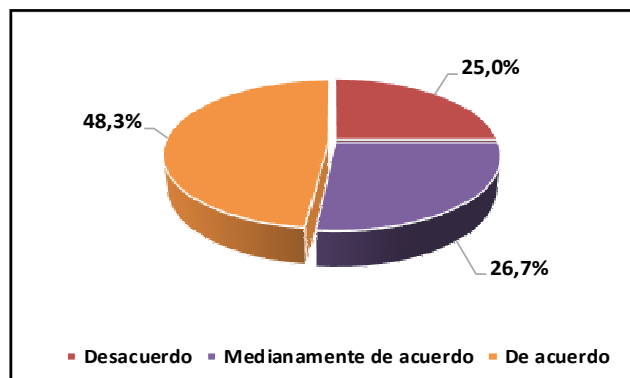
El 40% de los docentes manifiestan estar de acuerdo que el cambio de remuneraciones sea por tramos, un 43,3% medianamente de acuerdo y 16,7% en desacuerdo.

Figura 3.16: Distribución porcentual según estar de acuerdo que los inspectores generales y jefes técnicos no puedan acceder a los nuevos cambios de remuneraciones



El 16,7% de los docentes manifiestan estar de acuerdo que los inspectores generales y jefes técnicos no puedan acceder a los nuevos cambios de remuneraciones, un 30,6% medianamente de acuerdo y 52,7% en desacuerdo.

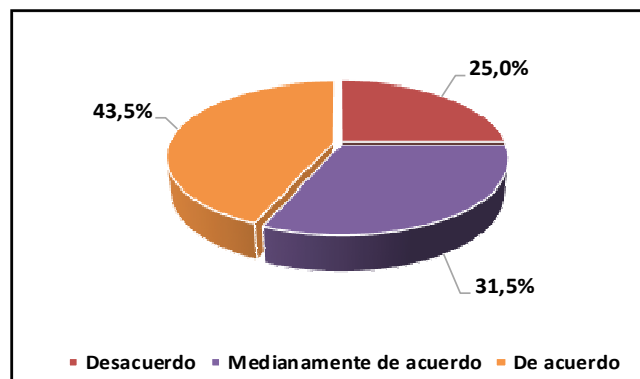
Figura 3.17: Distribución porcentual según estar de acuerdo que un cambio de remuneración permitirá un éxodo de los docentes del sector particular subvencionado al sector público



El 48,3% de los docentes manifiestan estar de acuerdo que un cambio de remuneración permitirá un éxodo de los docentes del sector particular subvencionado al sector público, un 26,7% medianamente de acuerdo y 25% en desacuerdo.

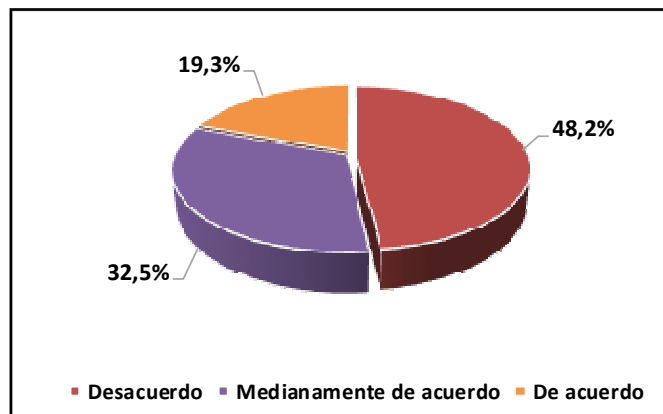
3.11 Por Dimensiones del Estudio

Figura 3.18: Distribución porcentual según Cambio de Remuneración



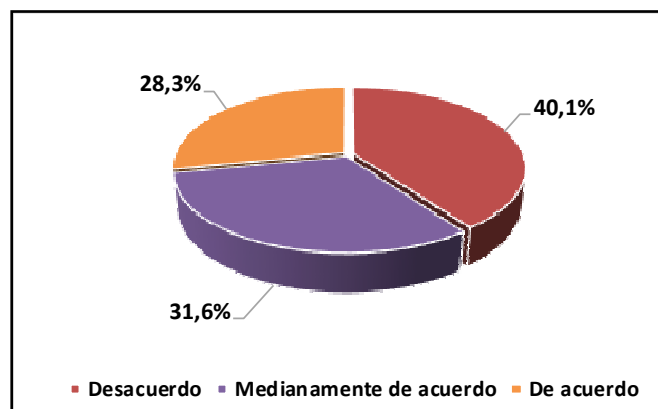
El 48,3% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con el cambio de la remuneración en relación al ingreso del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 31,5% medianamente de acuerdo y 25% en desacuerdo.

Figura 3.19: Distribución porcentual según Tramos de Desempeño



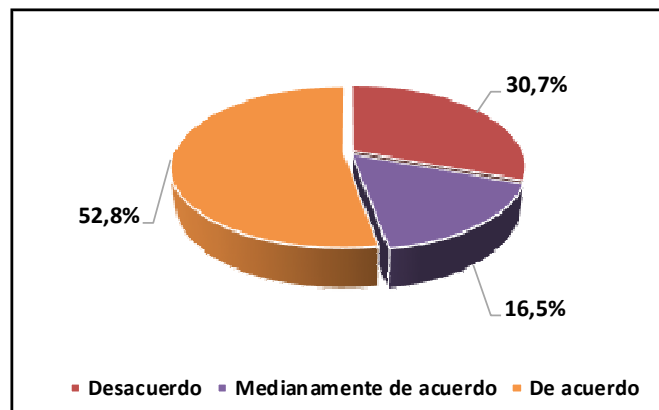
El 19,3% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con los tramos de desempeño en relación al ingreso del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 32,5% medianamente de acuerdo y 48,3% en desacuerdo.

Figura 3.20: Distribución porcentual según Realización de Mentorías



El 28,3% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la realización de mentorías en relación al ingreso del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 31,6% medianamente de acuerdo y 40,1% en desacuerdo.

Figura 3.21: Distribución porcentual según Formación Continua



El 52,8% de los docentes manifiestan estar de acuerdo con la formación continua en relación al ingreso del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un 16,5% medianamente de acuerdo y 30,7% en desacuerdo.

3.12 Resumen

De acuerdo a los resultados obtenidos, se tiene que la percepción de los docentes de los colegios particulares subvencionados en relación a los cambios de la carrera docente en aspectos de remuneración, tramos de desempeño, mentorías y formación continua se describe como moderada, siendo la percepción más negativa referida a los tramos de desempeño y la más positivas en remuneración y formación continua.

En los aspectos de mayor acuerdo a los cambios presentes en la nueva carrera docente destacan el aumento de las horas no electivas, cambio de remuneraciones, la opción que los docentes con 10 o menos años a jubilar puedan optar al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la aplicación de la prueba INICIA para los nuevos egresados de pedagogía. En cuanto a las mayores críticas se sitúan en la igualdad de condiciones de la aplicación de la ley docente en los colegios particulares subvencionados y municipales, la exclusión y los cambios de remuneraciones de los Jefes Técnicos e Inspectores Generales al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente y el éxodo que se puedan producir de los docentes del sector particular subvencionado al sector público.

5 CAPITULO V: DISCUSIÓN

El presente estudio realizado, tuvo como objetivo analizar la percepción de los profesores del sector particular subvencionado en la aplicación de la nueva ley docente con respecto a sus condiciones laborales. En este contexto se consideran las dimensiones estudiadas y los resultados más relevantes.

5.1 Tramos de Desempeño

Los resultados evidencian que el 48,2% de los docentes no están de acuerdo como se categorizan los tramos de desempeño de clasificación en los que quedan posicionados según sus resultados en la prueba de conocimientos, el Portafolio (que evalúa su capacidad pedagógica ante los alumnos) y los años de experiencia.

Según el informe del MINEDUC en diciembre del 2017, al considerar una estimación de todos los profesores que tenían evaluación en los colegios particulares subvencionados, un 35% quedaría en el tramo Inicial y un 52% en Temprano. El 13% restante estarían en las categorías de Avanzado, Experto 1 y Experto 2. Según este informe, el 88% los profesores de recintos subvencionados no cuentan con evaluación. En contraste a lo anterior, en el sector municipal, el 78% de los profesores presentan evaluaciones, donde un 9% están en tramo Inicial, un 43% en Temprano, 28% en avanzado y un 20% en los niveles superiores. En términos simples, en el sector subvencionado 1 de 5 profesores estaría en los tramos superiores v/s 3 de 5 en sector municipal.

Esto indicaría que el proceso de encasillamiento sería más complejo puesto que la mayoría de los profesores de colegios particulares subvencionados estarían en la categoría de Acceso sin considerar grados

académicos ni perfeccionamientos a excepción de los directores. Esto implicaría en definitiva que el 47% de los profesores quedaría en los tramos más bajos de sueldos a diferencia del sector municipal de sólo el 11%.

Estos resultados son plausibles con lo reportado por las entrevistas a los directores que apoyan el encasillamiento, pero deben considerarse la experiencia y el perfeccionamiento no solo limitado sólo a una evaluación que puede ser subjetiva.

“Esta vez se dio a los particulares subvencionados por la antigüedad (director), pero no hay ninguna constatación hacia un buen profesor, ni con las competencias que posee” (Director Colegio de la Providencia Carmela Larraín de Infante).

Hay que señalar que el proceso de pasar de la categoría de Acceso e Inicial al Avanzado no es automático, el cual los periodos van de los 4 a 30 años que es considerado no apropiado. Según Educación 2020, la nueva implementación de la ley docente en los colegios particulares subvencionados no incluye de la misma forma a la mayoría de los docentes debido al enfoque al sector municipal. Esto porque en lo establecido en la carrera docente, los profesores serán posicionados según los años de experiencia que lleven en el establecimiento, desempeño académico y pedagógico que obtengan (no incluye perfeccionamientos ni grados académicos), junto con los resultados de la evaluación de conocimientos disciplinario.

Según Educación 2020, la nueva ley de desarrollo profesional docente en Chile hay una precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización, el cual, ante el sistema educativo, esta nueva ley. El grupo de reformas se vincula a la gobernanza escolar que

discursivamente se refiere a los docentes como personas libres y capaces de construir su carrera, promoviendo la autonomía y autorregulación profesional, pero condicionándolos mediante estrategias de mercado (Feldfeber, 2017). Incorpora exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas e invierte escasamente en capacidades docentes y en las escuelas, haciendo esfuerzos por individualizar y desprofesionalizar la docencia, pagando a sus docentes por mérito y atrayendo a personas sin preparación adecuada solo condicionado por evaluaciones para escalar de un tramo a otro sin considerar grados académicos y perfeccionamientos que son las verdaderas directrices de una enseñanza de calidad, reduciendo la inversión en formación de profesores y desvinculándola de la academia, lo que genera cuerpos docentes con precarias competencias profesionales, que son estimulados a competir con sus pares. Someten a sus estudiantes y profesores a mediciones, con el fin de premiar/castigar docentes y escuelas, desarrollándose un trabajo escolar orientado a responder tales pruebas, con el consiguiente estrechamiento del currículum y desvalorización de sus docentes.

Ampliando lo anterior, Hargreaves (2017) al evaluar la aplicación de la nueva ley docente en su primer año, se evidencia un frágil escenario actual, donde “resulta razonable insistir en la gravitación del proceso de aseguramiento de la calidad directamente sobre los programas formativos”. La experiencia internacional indica que cuando el foco está puesto en el desarrollo de las capacidades docentes, a partir de una exigente selección de los candidatos a través de sus experiencias laborales, perfeccionamiento académico, grados de formación como magister o doctorado, y en el fortalecimiento de la formación inicial y continua, la excelencia pedagógica es una consecuencia que no requiere estresantes dispositivos de control como las pruebas.

Si bien, es razonable que solo puedan ejercer la docencia profesores habilitados, reconociendo la indudable necesidad, es necesario equilibrar las formas de aplicación de la nueva ley en sector subvencionado, donde se observa una orientación de la ley hacia la profesionalización orgánica, al fortalecer la responsabilidad institucional por sobre la individual y apostar a la formación especializada de calidad por sobre la certificación, aunque mantiene la asunción relativa a que no se requiere formación profesional especializada para ejercer la docencia, propio de los enfoques gerencialistas.

De esta forma, en concordancia con los resultados obtenidos, es necesario equilibrar la aplicación de la nueva ley docente hacia los colegios particulares subvencionados considerando estándares de equidad y priorizando al docente como tal valorando su esfuerzo y sus competencias sobre una evaluación (Miller, et al, 2017).

5.2 Remuneraciones

Otros de los aspectos considerados en presente estudio, se refiere a las remuneraciones, donde el 43.5% de los docentes manifiestan estar de acuerdo. La nueva ley docente establece un aumento promedio del 30% del salario actual acercándolas a los \$800.000 en el tramo Inicio -un alza indiscutiblemente significativa-, aunque a costa de matizar los incrementos en los tramos siguientes y hacer con ello menos atractiva la carrera en su desarrollo. Como se discutió en punto anterior, la mayoría de los profesores en los colegios particulares subvencionados, según el MINEDUC estarían en el tramo Acceso e Inicia, donde sólo el 15% estarían en los tramos superiores con ingresos realmente representativos no así lo de los primeros tramos considerando además los años de transición de un tramo a otro que no es automático.

En la medida que se regule la condición de los profesores hacia los diferentes tramos, Merrel (2017) sostiene que en sector subvencionado las remuneraciones dependen de incentivos sobre el valor base el cual el encasillamiento estaría bien para los profesores que inician sus carreras profesionales pero no necesariamente a los que tienen más años de servicio que pueden optar una remuneración igual o incluso menor al referido, siendo mejor migrar al sector municipal que al evaluarse automáticamente pueden optar al tramo avanzado con ingresos promedio al \$950.000. Además, se presenta la ventaja que al desvincular a un profesor, es necesario un burocrático sumario que puede extenderse de meses a años, mientras que sector subvencionado es casi inmediato.

Estos aspectos son concordantes con lo establecido con la opinión de los directores de los recintos entrevistados, el cual si bien se reconoce un avance importante en las remuneraciones, esto impacta mejor en los profesores que inician su profesión, no así necesariamente a los de mayor experiencia y mayores años de servicio, donde esta ley está enfocado al sector municipal con una serie de bonos que los profesores en colegios particulares subvencionados no aplican, solo dependiendo del encasillamiento que debe ser un proceso justo y considerando además las competencias adquiridas de perfeccionamiento.

“Los municipales reciben aportes para capacitación, reciben distintos bonos que no siempre son igual al nuestro, tienen un aporte al retiro que nosotros no tenemos. Creo que hay un sistema injusto para los colegios particulares subvencionados, siendo que somos los mismos profesores; pero los actuales no están en las mismas condiciones que los antiguos” (Directora colegio Santa Clara).

En este aspecto Educación 2020, plantea que existe un desequilibrio en relación a los incentivos y bonos entre los colegios particulares subvencionados y municipales donde la nueva ley docente considera una serie de bonos e incentivos que impactan directamente en las remuneraciones como bonos por buen desempeño, bonos de retiro, Bonificación para profesor encargado, Asignación por Desempeño en Condiciones Difíciles, Asignación por necesidad del proyecto educativo, Ingreso mínimo por perfil, Asignación por responsabilidad y la asignación de Evaluación del Desempeño de los establecimientos (SNED). No todos están considerados para los colegios particulares subvencionados siendo la mayoría de estos solo para los colegios municipales.

Sobre la posible migración de profesores, se señala:

“Yo he visto ese caso de personas que han emigrado del sector privado al sector municipal; pero esos casos que he visto ninguno reúne el perfil de aquel profesor que a uno le gustaría que tuviera en su colegio, son personas que básicamente les interesa solamente el dinero” (Directora colegio Santa Clara).

Según el MINEDUC, con la aplicación de la nueva ley docente, entre los meses de octubre y diciembre del 2017 se incrementó la migración de docentes de colegios particulares subvencionados hacia el sector municipal al prever que sus remuneraciones no tendrían un impacto significativo, el cual se sostiene que este escenario no ocurrirá. En este aspecto, Educación 2020, plantea que el proyecto no nivela la desigualdad existente entre colegios municipales y subvencionados. La Carrera Docente sólo se aplica al sector municipal, sin tomar en cuenta que el problema de la calidad también se encuentra en el sector particular subvencionado. De esta manera, es esperable que la

migración de profesores se incremente en forma significativa antes del 2019 hacia los colegios municipales que si bien recibirían el mismo monto de subvención a los particulares subvencionados, pero sólo los municipales deberán pagar bonos e incentivos a los profesores privilegiando a este sector y a los profesores en forma significativa.

Lo anterior es concordante con los resultados obtenidos el presente estudio donde el 48,3% están de acuerdo que este cambio de remuneración hará que haya un éxodo de los docentes del sector particular subvencionado al sector público.

Otro aspecto a considerar, es que la ley no alude al retiro. Sólo en la última etapa de discusión en la cámara baja se introdujo una indicación para la incorporación de un bono de incentivo permanente al retiro de 21 millones 500 mil pesos con 11 o más años de servicio, pero solo al sector municipal. Hay que señalar que estas diferenciaciones sobre los distintos bonos no son compartidas por entidades internacionales, la OCDE (2017) presento una serie de recomendaciones a la nueva ley docente para estructurar una carrera docente de calidad y equitativa, el cual no debe haber un desequilibrio entre el sector municipal y subvencionado. Para Schleicher (2017), los profesores tienen un impacto más directo en el aprendizaje escolar que las estructuras, presupuestos y condiciones laborales. Por lo tanto, el objetivo debería ser la elaboración de políticas universales que permitan establecer remuneraciones atractivas en un único sistema de aprendizaje acorde con la realidad y no beneficiar a un sistema de otro.

5.3 Horas No Lectivas y Condiciones de Trabajo

Desde el 2017, todos los docentes del sistema público y particular subvencionado contarán con más tiempo no lectivo, el cual estará resguardado para la preparación de clases, la evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento previa consulta al Consejo de Profesores. Este contempla su aplicación en forma graduada de un tiempo no electivo a 30% de horas de contrato en el 2017 hasta un 35% en el 2019.

A partir de los resultados obtenidos, el 71,7% de los profesores apoyan su aplicación en forma significativa, sin embargo, en las entrevistas con directores si bien lo consideran positivo por no estar regulado, atribuyen estas horas como un mal uso de los profesores para realizar otras tareas ajeno a su propósito.

“Creo que a lo menos va ayudar, porque ahora está un poco más sistematizado que antes, no sé si más adelante esto le va a servir a todos los colegas ese aumento de hora no lectivas porque algunos tienen unos rituales que se vicio con los años, por ejemplo, se daban esas horas no lectivas para que las hicieran en sus casas y se puede comprobar que esas personas no las ocupaban para su trabajo en la preparación de materiales... Esto los digo por los antiguos, porque los nuevos se están formando en esto (Director Colegio de la Providencia Carmela Larraín de Infante y Directora Colegio Santa Clara).

Considerando lo anterior, según la OCDE (2017), las condiciones de trabajo tendrán mejoras al considerar el incremento de las horas no lectivas, puesto que de las mesas de trabajo que se desarrollaba paralelamente a la

discusión de la ley era la de agobio laboral. En Chile, un profesor con 44 horas cronológicas contratadas debe cumplir 33 frente a aula -43 horas pedagógicas-, y los recreos, reemplazos, reuniones, etc., cuentan como horas no lectivas, alcanzando el 25% del tiempo contratado, 11 horas. La ley incrementa a 30% las horas no lectivas, es decir, agrega 2 horas, y la obligación de destinar un 40% del tiempo a la preparación y evaluación de la enseñanza, y atención de estudiantes y padres, entre otras.

En el contexto anterior, la posibilidad de llegar a un 40% de tiempo no lectivo se establece sólo para profesores de estudiantes vulnerables de primer ciclo básico de establecimientos públicos, vía subvención escolar preferencial (SEP). Para los demás, eventuales incrementos quedan sujetos a indicadores económicos, y a partir del año 2020, lejos aún del 50%/50% que caracteriza a los países de la OCDE, no se puede asegurar el cambio que se requiere, todo parece indicar la necesidad de buscar otra fórmula.

De esta forma, con la aplicación de las horas no electivas se puede considerar como un avance que implicaría una mejor calidad del docente para una mejor enseñanza.

Sobre las condiciones de trabajo, según la OCDE, a través de los datos de la prueba PISA indican que los sistemas que ponen foco en la calidad de los profesores en relación a la preparación adecuada y planificación de las horas, donde al tener cursos más pequeños tienden a obtener mejores resultados. Sin embargo, independientemente de esta evidencia, el impacto de una menor cantidad de estudiantes en sala para el manejo de grupo y la salud del profesor justifica por sí sola la adopción de una medida en tal sentido.

Esto indicaría que, con la nueva ley docente, es imperativo además de considerar las horas no electivas el de tener una cantidad óptima de alumnos por sala de clases. En este sentido, respecto del número de estudiantes por sala, la ley no se pronuncia, pero es objeto de análisis que según la OCDE que debe ser considerada. El tamaño promedio de la clase en los países miembros era de poco más de 20, llegando en Chile a cerca de 35 que algunos casos superan a 40 alumnos, de los más altos de la organización, solo siendo superado Japón, Indonesia y China.

Es así, que las condiciones de trabajo con más de 25 alumnos, a través de la nueva ley docente al no considerar constituye una débil implementación: la ley incrementa los montos de asignaciones para quienes opten por desempeñarse en establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, pero la cifra es muy poco significativa. Diversos estudios muestran la existencia de una mayor concentración de profesores con antecedentes de formación más precarios en escuelas más vulnerables, y con débiles resultados en mediciones estandarizadas, y de profesores con mejores antecedentes académicos en escuelas más aventajadas (Ruffinelli & Guerrero, 2012; Meckes & Bascope, 2016). Según la OCDE, se deben hacer observaciones a la nueva ley docente en considerar un máximo de 25 alumnos por salón, el cual, ignorar este aspecto en las condiciones del ejercicio docente con esta ley, hace particularmente pocos avances, generándose un discurso que no se condice con las condiciones ofrecidas y que tensiona el trato 'profesional'.

5.4 Inducción y Mentorías

La Ley 20.903 crea el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio

profesional. Este derecho lo pueden ejercer quienes se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y se desempeñen en establecimientos subvencionados (municipales o particulares subvencionados) adscritos al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docentes.

En este aspecto, de acuerdo a los resultados del estudio, el 46% de los profesores están de acuerdo con uso de mentorías e inducción donde antes de la promulgación de la nueva ley, no existía una política pública de inducción ni de mentorías, las escuelas realizaban apoyo con dispositivos especiales la iniciación de sus docentes.

En cuanto a la visión de los directores, afirman que existen programas de inducción y acompañamiento de clases, pero en forma restringida y no todos los docentes no están obligados a participar.

“Es necesario monitorear a los profesores nuevos, ese acompañamiento docente nos permitió darnos cuenta como los profesores ama su vocación, pero desde una perspectiva práctica” (Directora Colegio Santa Clara).

Esto es concordante con el informe TALIS (siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) 2013, de la OCDE en Chile, que señala que al menos del 50% de los directores de escuelas afirma que en sus establecimientos existen programas formales de inducción, y menos del 30% de los docentes afirma haber participado en alguno de ellos.

Ampliando lo anterior, según la experiencia de la OCDE, el uso de inducción y mentorías tiene un efecto positivo, puesto que los programas de inducción mejoran las prácticas docentes, los logros de aprendizaje escolar y la retención de profesores principiantes (Ortúzar et al., 2011). Este logro

constituye una decisión sin precedentes en nuestro país, que en el proceso legislativo transitó desde un acompañamiento voluntario sujeto a cupos hacia la mentoría como un derecho para todos los nuevos profesores (MINEDUC, 2017).

Sin embargo, Educación 2020, señala que la ley estipula que la inducción debe estar a cargo de mentores certificados. “Y esto constituye el principal problema”, dada la escasez de mentores certificados en un periodo muy corto de tiempo, puesto que existe una alta probabilidad de ser acompañado por un docente que no es de la escuela, desconociendo por una parte la naturaleza contextual y situada de la mentoría, y por otra los hallazgos de investigación reportado por Martínez et al (2017) que relevan la importancia y la necesidad de un docente experimentado que acompañe, por sobre un docente certificado. Este solo hecho, independiente de la formación específica del mentor, hace la diferencia: es referido como el principal facilitador de la iniciación (Ruffinelli, 2016). En este escenario, las altas exigencias para ser mentor bien podrían ser progresivas, y optar por privilegiar que se garantice su participación intencionada en el proceso formativo.

En este sentido, los colegios particulares subvencionados poseen la ventaja por la experiencia adquirida, puesto que sus directores señalan que los profesores disponen de un mentor en la escuela en el 50% de los casos.

5.5 Prueba INICIA y Regulación de la Calidad de los Egresados

La Evaluación Inicia es una evaluación diagnóstica y formativa para estudiantes egresados (o próximos a egresar) de carreras de pedagogía. Se centra en conocimientos disciplinares y pedagógicos y es parte de las iniciativas

impulsadas por el Ministerio de Educación para avanzar integralmente en el mejoramiento de la formación inicial docente. Con la aplicación de nueva Ley Docente, incorpora dos evaluaciones censales a los estudiantes de pedagogía, una diagnóstica al inicio de la carrera (a cargo de las propias universidades) y otra un año antes de finalizar (en reemplazo de la actual INICIA).

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 40% de los profesores considera que está de acuerdo con la aplicación de la prueba Inicia a los alumnos de pedagogía, no siendo determinante para tener profesores de calidad. En este aspecto, según el informe TAIS (2013) actualizado por Educación 2020 en enero del 2018, señala que en la prueba INICIA, la mayoría de los docentes recién egresados no cuenta con los saberes mínimos necesarios para desempeñarse idóneamente, son resultados que no consideran lo que aparece como más relevante en la interpretación de estos resultados: la responsabilidad sobre la ausencia de itinerarios formativos que se hicieran cargo de la aceptación de postulantes con capacidades insuficientes para el desafío y sobre la ausencia de garantías de calidad en la formación.

Según los directores entrevistados, la prueba Inicia si bien la respaldan, no es un determinante de calidad para tener futuros profesores de pedagogía, por un tema de vocación donde la docencia se consolide como efectiva.

“Con la prueba Inicia, tengo mis apreciaciones, así como director, por ejemplo, hemos tenido de buenos lugares han venido buenos practicantes de otros lugares que uno no preferiría en primera instancia no han sido buenos practicantes.....esa prueba va a reflejar las carencias y las vulnerabilidades que tienen las mallas curriculares de las universidades, ahí está la gran debilidad.... La prueba deja en evidencia las carencias” (Director Colegio de la Providencia Carmela Larraín de Infante).

En este escenario, es preciso destacar que, si bien la ley avanza, es necesario que las universidades tengan un mejor marco regulatorio que según la OCDE, no es suficiente dos evaluaciones, es necesario como alternativa desarrollar las evaluaciones de medio término y casi término con un carácter muestral en lugar del censal que se propone, con menos visos de rendición de cuentas y ranking, y más de evaluación formativa que retroalimente los procesos desarrollados por las entidades formadoras. Es importante considerar que evaluaciones diagnósticas diversas, creadas por las propias universidades no serán de utilidad como línea base de comparación con resultados que se obtengan en la evaluación nacional de casi término.

Es importante señalar que organismos como OCDE y Educación 2020, coinciden en establecer que el Estado aparece débil como regulador de la calidad, al optar por instrumentos de control, como acreditación y evaluaciones a los estudiantes, sin contrapuntos visibles en dispositivos de apoyo al fortalecimiento de los procesos formativos, como por ejemplo, los actuales convenios de desempeño, que bajo las condiciones vigentes, contribuyen a la reproducción de la estructura de un sistema formativo segmentado, pues son las mismas instituciones y programas las que sistemáticamente se adjudican dichos fondos, precisamente a causa de sus mejores credenciales. Es decir, un énfasis en la profesionalización desde una perspectiva más bien gerencialista.

5.6 Consideraciones Finales

A través de los puntos anteriores, es posible identificar en la nueva Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente un enfoque sesgado orientado principalmente al segmento municipal que, al particular subvencionado, el cual, en concordancia con organismos internacionales como la OCDE, y en Chile como Educación 2020 e investigadores, es necesario mejorar aspectos:

- a) Regulación del ingreso a carreras pedagógicas, considerando evaluaciones objetivas en al menos tres momentos orientada a revertir el enfoque mercantil en la selección de estudiantes.
- b) Considerar las competencias de los profesores y grados académicos, así como al cuerpo directivo (Jefes Técnicos Pedagógicos e Inspectores Generales) especialmente de los colegios particulares subvencionados en el encasillamiento de los tramos de desempeño, además, en la evaluación docente, orgánica cuando amplía la evidencia que recoge el portafolio, pero mantiene la evaluación individual, debilitando la visión de profesionalización del docente.
- c) Regulación de la calidad de los egresados, que focaliza en las instituciones y la calidad de la oferta, pero enfatiza en los instrumentos de control: acreditación y evaluaciones a los estudiantes.
- d) Progresión en la carrera en forma más dinámica, con un sistema de reconocimiento del desarrollo profesional que sintoniza con lógicas orgánicas, mejorando al inicio las remuneraciones y ligando su incremento posterior a evidencias de desarrollo profesional basado en

perfeccionamiento gratuito y pertinente (es decir, no descansa únicamente en el incentivo, sino que ofrece apoyo).

Como reflexión final es necesaria una “Sola Profesión Docente” que no se limite solo al sector municipal. Es necesario la inclusión equilibrada y justa de los del sector subvencionado e incluso incorporar al particular pagado, para entender que existe una sola profesión docente para todos los profesores de Chile. Se trataba de una condición básica para comenzar a revertir la concepción mercantil del sistema educativo, pues cualquier regulación que no fuese aplicable al sistema particular subvencionado, implicaba un reconocimiento a la continuidad de un sistema que asume que el sector privado adoptará gradualmente estas regulaciones.

Finalmente, hay dos elementos ausentes: la ley no contempla la necesidad de contar con unos mínimos orientadores formativos comunes para el sistema que, considerando los sellos formativos de cada entidad formadora, garanticen un acuerdo nacional acerca de los elementos vertebradores de la formación; así como otro ausente sigue siendo la escuela y los profesores guías como agentes formadores fundamentales legitimados, en colaboración mutua con la universidad.

6 CAPITULO VI: CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de la investigación y en concordancia con los objetivos planteados de los resultados obtenidos, se formulan las siguientes conclusiones:

Tal como presentado en los resultados, la percepción que tienen los profesores de los colegios particulares subvencionados acerca de la remuneración con la implementación de la nueva ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente que describe como moderada a positiva, puesto que la estructura salarial, si bien es reconocido como un avance importante, no se considera adecuada por tener un enfoque más hacia el sector municipal. Esto también es compartido por la opinión de los directores cuya mayor crítica se refiere al considerar la experiencia y grados de perfeccionamiento. Lo anterior es reconocido por la OCDE que plantean recomendaciones a la nueva ley en forma de establecer un sistema único de remuneraciones para ambos sistemas.

En cuanto a los Tramos de Desempeño, representa la percepción más negativa considerado por los profesores y directores en cuanto al mecanismo como se categorizan los tramos según los criterios establecidos por el MINEDUC cuya principal crítica, se manifiesta que más del 60% de los profesores no tienen evaluaciones situándose en los tramos más bajos como el Acceso y el Inicia situándose remuneraciones no acorde con las competencias, y perfeccionamientos, necesario para la formación y excelencia pedagógica de comprobada reputación que al no considerar, pueden llevar al éxodo de profesores al sector municipal y la cantidad de bonos que están sujetos.

Es así, que la ODCE y Educación 2020, plantean que la existencia de colegios particulares subvencionados, ya sean escuelas o liceos, responde a la necesidad social de igualdad, no debería ser todo lo contrario. Sin embargo, al parecer esto no es tomado en cuenta porque la equidad se ve difícil con la implementación de la nueva ley docente.

En relación a las mentorías y sistemas de inducción, se tienen una percepción moderada a positiva, puesto que más del 50% de los docentes lo consideran necesario en el ejercicio docente especialmente al inicio de la carrera profesional, puesto que antes no estaba normado, siendo sus principales precursores los colegios particulares subvencionados.

Sin embargo, se alude a la escases de mentores calificados y las altas exigencias que garantice su participación en el proceso formativo de los profesores en los primeros años de ejercicio docente.

Sobre la Formación Continua, se presentan con una percepción moderada, caracterizado por la igualdad de condiciones que debe tener el sector subvencionado con el municipal al ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente como la principal crítica tanto como profesores y directores. En este sentido, la OCDE al igual que Educación 2020, considera al Estado como un débil regulador, el cual es necesario establecer mecanismos más equilibrados en establecer una única ley docente para todos los sistemas en forma igualitaria centrandos los mecanismos en el docente para una efectiva profesionalización y no tener un sesgo hacia la educación municipal.

En esta línea, es importante también una mejor formación de los estudiantes de pedagogía que si bien es un adelanto importante al considerar la prueba INICIA, es necesario establecer al menos tres evaluaciones durante la

trayectoria de la carrera y sea de carácter habilitante, aspecto que no considera la nueva ley docente.

Un aspecto positivo en la formación continua se relaciona con la efectividad del aumento de las horas no lectivas para lo que se propone (mayor tiempo de para preparación material y trabajo colaborativo con pares), Es así, que tanto los profesores y directores valoran este aspecto con 30% de las horas de contrato.

En el contexto anterior, son los mismos docentes los que manifiestan la necesidad de formación y a nivel estructural la disminución de alumnos por aulas para tener un equilibrio entre las horas no electivas y la calidad de enseñanza que según la OCDE, recomienda un trabajo con a lo más de 25 alumnos por aula (Para que esto se dé es que la subvención se pague por matrícula y no por asistencia), donde la nueva ley docente no contempla este aspecto.

En relación a la pregunta de investigación, se tiene una percepción negativa a moderada de los docentes de los colegios particulares subvencionados sobre las condiciones de trabajo en los cambios de la nueva carrera docente y su impacto en las condiciones laborales.

A modo de sugerencias, se puede decir que la nueva Ley Docente se ha impulsado por ser considerada como necesaria, marcadora de un hito histórico que aborda la profesión docente de manera integral, orientándose a la profesionalización de la docencia, pero una cosa es lo que se diseña y otra muy distinta es lo que se implementa. Es así, que, para implementar la ley docente, se necesita que todos los actores sociales estén preparados en forma equilibrada sin silencios y ambigüedades que tienden a debilitar su carácter

orgánico que integren al sector subvencionado y municipal como una sola profesión docente.

BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 77-99. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf> Consultado en noviembre del 2017.

Ávalos, B. (2012). Formación Inicial Docente. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicasdocentesalc.com/index.php/documentos?start=3>

Álvarez, L. (2012). *Análisis de la evaluación docente. Identificación de necesidades educativas* (Tesis Doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Calvo, G. (2013). Desarrollo Profesional Docente: El aprendizaje profesional colaborativo. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicasdocentesalc.com/index.php/documentos>

Darling-Hammond, L. y Lieberman, A. (2012). Teacher Education around the world: ¿What can we learn from international practices? En: Darling-Hammond & Liberman (Eds.), *Teacher Education around the World*. Routledge: London.

Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C, Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la educación*, vol.36, 53-85. DOI: 10.4067/S0718-45652012000100002.

Falus, L. y Goldberg, M. (2011). Perfil de los Docentes en América Latina. SITEAL, Cuaderno N° 9, IPE, Buenos Aires.

Field, S.; Kuczera, B.; Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OCDE.

Hanushek, E. y S. Rivkin (2012), "The distribution of teacher quality and implications for policy" (Distribución de la calidad docente e implicancias para la elaboración de políticas), *Annual Review of Economics*, Vol. 4, pp. 131-157.

Hargreaves A. & Fullan M. (2012) *Professional Capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press, Ontario Principals Council.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global fourth way. The Quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Corwin. Teachers College Press, Ontario Principals Council.

Hattie, J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement (Aprendizaje visible: Síntesis de más de 800 meta-análisis relativos al logro)*, Routledge, Nueva York.

Hernández R.; Fernández C. y Baptista P (2005). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. 2008.

López, N. (2009). Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 35-46). Madrid: OEI.

Louzano P. (2013). Visión de la docencia y Características de los sistemas de Formación docente. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>

Martínez, R. A. y Pérez, M. H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(1), 89-104

Martínez, R. A. y Álvarez, L. (2016). Desarrollo de la evaluación docente en educación secundaria. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

Martínez, R. (2016) "Desarrollo de la carrera docente en America latina y el Caribe" *Desarrollo y Sociedad*, núm. 89, pp. 212-255.

Meckes, L. (2013), Estándares y Formación Docente Inicial. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>

MINEDUC (2010). Calidad de evaluación docente. Notas Técnicas N°5. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile

MINEDUC (2014). Medición de la evaluación docente en Chile. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://centroestudios.mineduc.cl/>

Mora, A. J. (2010). Carrera docente en América Latina. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, 171-190

OECD (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OECD, Paris.

OECD (2012) *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. Paris.

OECD and Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE) (2013) *Learning standards, teaching standards, and standards for school principals: a comparative study*, Education Working Paper N° 99, OECD, Paris

OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (Los profesores importan: Atraer, desarrollar y retener a los buenos profesores)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OCDE (2014a), *Education at a Glance 2014: OCDE Indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OCDE (2014b), *Teacher Remuneration in Latvia: An OCDE Perspective (Remuneración de los profesores en Letonia: Perspectiva de la OCDE)*, OCDE Publishing, Paris.

OCDE (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning (Resultados del estudio TALIS 2013: Perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OCDE (2014d), *Improving Schools in Wales: An OCDE Perspective (Mejorando los colegios de Gales: Perspectiva de la OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, www.OCDE.org/edu/Improving-schools-in-Wales.pdf

OCDE (2016). Claves para mejorar la calidad y equidad en sistema educacional en América Latina. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos* “Educar en la gratitud” Edición Mayo del 2016.

OCDE (2017) Revisión de la nueva ley docente y políticas nacionales en educación: Chile.

Patriot T (2011): “Alfabetización inicial y evaluación educativa. Territorios críticos vinculados al fracaso escolar. Universidad Católica de Chile.

Ruffinelli Vargas, Andrea. (2017). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World (Construyendo una profesión docente de buena calidad: Lecciones de distintas partes del mundo)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>

Schmelkes, S. (2013). La Evaluación del Desempeño Docente. Estado de la Cuestión. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Disponible en: <http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>

Siteal (2007): Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, OEI.

Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documentos de Trabajo N° 50. Santiago de Chile. PREAL.

UNESCO (2006). *Evaluación de Desempeño y Carrera Profesional docente: un estudio comparado de 50 países de América y Europa*. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile.

UNESCO-OREALC (2013) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Paris y Santiago de Chile

Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz y D. Vaillant), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37). España: OEI-Fundación Santillana. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

Webgrafía

1. Proyecto de Ley que establece el Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente del Sector Municipal.

<http://www.revistaeducacion.cl/2012/03/17/proyecto-del-gobierno-para-carrera-profesional-docente/>

2. Artículo que aborda las implicancias del informe Mckinsey en nuestro país.

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=192713>

3. Proyecto de Ley Nueva Carrera Docente Sistema de promoción y desarrollo profesional.

<http://www.oei.es/historico/formación docente/legislacion/CHILE/OTROS/PROYECTO LEY PROFESORADO.pdf>.

4. Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente: algunas consideraciones publicadas en los medios de comunicación. Educación 2020.

<http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dossier-final-carrera-docente-ceppe.pdf>

5. MINEDUC "encasilla" a todos los profesores: Uno de cada cinco quedó en niveles superiores. Emol on line.

<http://www.emol.com/noticias/Nacional/2016/08/03/815609/Mineduc-encasilla-a-todos-los-profesores-Solo-el-14-queda-en-el-nivel-Avanzado.html>

6. Carrera docente: 42% de los profesores quedó en tramos de sueldos más bajos. La Tercera on line.

<http://www2.latercera.com/noticia/carrera-docente-42-de-los-profesores-queda-en-tramos-de-sueldos-mas-bajos/>

7. El 58% de los profesores que estaba en un tramo avanzó en carrera docente. La Tercera on line.

<http://www2.latercera.com/noticia/58-los-profesores-estaba-tramo-avanzo-carrera-docente/>